

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

JANICE GALLERT

**TECENDO SENTIDOS NO ENTRELAÇAMENTO DE VOZES ENTRE
TEORIA E PRÁTICA: A LEITURA DIALÓGICA E DISCURSIVA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CURITIBA

2025

JANICE GALLERT

**TECENDO SENTIDOS NO ENTRELAÇAMENTO DE VOZES ENTRE
TEORIA E PRÁTICA: A LEITURA DIALÓGICA E DISCURSIVA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação –
Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade
Tuiuti do Paraná, Linha de Pesquisa: Práticas
Pedagógicas – elementos articuladores, como requisito
parcial ao título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alzira Leite

CURITIBA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

G166 Gallert, Janice.

Tecendo sentidos no entrelaçamento de vozes entre teoria e prática: a leitura dialógica e discursiva nos anos iniciais do ensino fundamental/ Janice Gallert; orientadora Prof.^a Dra. Maria Alzira Leite.

383f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2025

1. Leitura. 2. Linguagem. 3. Compreensão leitora.
4. Perspectiva dialógica do discurso. I. Tese (Doutorado)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Doutorado em
Educação. II. Título.

CDD – 372.414

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 07 de julho de 1997 - D.O.U nº 128, de 08 de julho de 1997. Secção 1, Página 14295.

TERMO DE APROVAÇÃO JANICE GALLERT

TECENDO SENTIDOS NO ENTRELAÇAMENTO DE VOZES ENTRE TEORIA E PRÁTICA: A LEITURA DIALÓGICA E DISCURSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do título de Doutora em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria Alzira Leite – Orientadora/Presidente da Banca - UTP

Documento assinado digitalmente
 **MARIA ALZIRA LEITE**
Data: 26/08/2025 18:54:03-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura

Aprovada
Conceito

Profa. Dra. Elaine Cristina da Silva Martins - Membro Titular Externo – UNIVALI

Documento assinado digitalmente
 **ELAINE CRISTINA DA SILVA MARTINS**
Data: 26/08/2025 18:56:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura

Aprovada
Conceito

Profa. Dra. Fernanda Taís Brignol Guimarães - Membro Titular Externo – UERGS

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDA TAIS BRIGNOL GUIMARAES**
Data: 26/08/2025 19:29:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura

Aprovada
Conceito

Prof. Dr. Eduardo Fofonca - Membro Titular Interno – UTP



Assinatura

Aprovada
Conceito

Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves - Membro Titular Interno - UTP



Assinatura

Aprovada
Conceito

Curitiba, 26 de agosto de 2025.

À minha família.

AGRADECIMENTOS

Esta tese é uma manifestação de um ressignificar, de acolhida de mim mesma como pessoa, como profissional, como estudante e como pesquisadora.

Assim, quero começar agradecendo a meus pais, Harri (*in memoriam*) e Ermelinda Maria, por me presentear com muito carinho, muito amor e responsabilidade parental; os meus pais foram os primeiros orientadores e mestres, me ensinaram valores que ficaram impregnados em mim e hoje procuro passar para meu filho e alunos: amor, respeito ao próximo, respeito à diversidade, disciplina, tolerância, humildade, gratidão pelo trabalho e retidão de conduta. A minha mãe, que muita falta me faz, foi uma pessoa que teve pouco acesso à escolaridade, mas de muita sabedoria de vida, que me ensinou a ser forte, ser grata a Jeová, ser determinada, valorizar as pessoas e o estudo que, diante de tantas dificuldades, tive o privilégio de ter. Mas estudar não era meu único privilégio, tive uma família humilde que, com poucos privilégios econômicos, sempre fizeram do trabalho o seu sustento.

Reconheço e agradeço a amizade e a amorosidade de meus irmãos, Ari e Marcelo, que me ensinaram que o coletivo tem uma força imperiosa e que é preciso cuidarmos uns dos outros. Mesmo distantes fisicamente, sempre estivemos unidos e procuramos acomodar nossas diferenças para crescermos como ser humano e família.

Agradeço imensamente às pessoas que fazem parte da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu que, de forma generosa, contribuíram significativamente para a pesquisa selecionando os documentos e materiais. São pessoas especiais que conheci antes e durante esta caminhada e por quem alimento respeito, admiração e gratidão.

Às minhas amigas, Jaqueline, Maria Inês, Irani, Luciana, Edson, Patrícia, Sônia, Cristiane, Rosana, Pamela, Jovair, Cristiane e Raquel, por se fazerem presentes de forma tão linda e afetuosa em minha trajetória. Principalmente, por acreditarem em mim e me proporcionarem mimos, risos, abraços e cafés quando eu mesma não acreditava em mim.

À Maria Alzira Leite, minha querida orientadora: me sinto honrada pelo aceite, em 2021, da proposta do então Projeto de Pesquisa. Que Jeová continue abençoando a sua vida e te fazendo este ser mais que especial, repleto de luz, próspero e, acima de tudo, humano. Parabéns pelo existir, por existir-evento que és.

Aos professores, Pedro, Josélia, Maria Anita, Maria Arlete, Maria Antônia, João, Rita, Maria de Fátima e Fausto, por gentilmente me acolherem em suas aulas, nos grupos de estudo e pesquisa e contribuírem para a qualificação da pesquisa com seus olhares generosos e repletos de sabedoria.

À Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), instituição privada e de qualidade, por me proporcionar novas oportunidades formativas acadêmicas, sociais e culturais.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UTP, Pedro, Maria de Fátima, Fausto, Maria Arlete, Maria Antônia, Maria Anita e Maria Alzira, que, ao cruzarem meu caminho, socializarem tantos saberes, (des)construíram minhas ideias e qualificaram minha formação.

Aos meus colegas, Antônio, Rosilda, Jaqueline, Elaine, Luci e Francisca, e às secretárias do PPGED, por tornarem a vivência do doutorado mais divertida, prazerosa, acolhedora e organizada.

Ao Grupo de Estudos “GEB – Grupo de Estudos Bakhtinianos/O Círculo de Bakhtin em Diálogo” pela acolhida e aprendizado.

Aos alunos que tive e tenho o prazer de conhecer e conviver na prática profissional, por tantas trocas de saberes, de experiências e de energia. São minha razão de ser professora e me ensinam, a cada dia, que docência é existência e resistência.

Ao meu esposo e companheiro, Isair, pelo amor e parceria que me proporciona há alguns anos, sempre me apoiando e incentivando em todos os meus afazeres.

Ao meu filho Adam, que me ensinou a maternar, a esperar, a ponderar e a recomeçar; os quatro ensinamentos juntos me ensinaram o significado do amor incondicional. Não tenho palavras para expressar a gratidão e o reconhecimento pela dedicação, parceria e rica contribuição humana e intelectual ao longo de nossa convivência. Amo você!

Muito obrigada a todos que, mesmo não nomeados, de alguma maneira, contribuíram e contribuem para esta trajetória de vida-formação-profissão!

O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo estou influenciado pelo outro (Bakhtin, 2019, p. 51).

RESUMO

Esta tese está vinculada à Linha de Pesquisa “Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) e integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagens, Alfabetização e Letramentos (GEPLAL). Este estudo busca responder a seguinte questão: em que medida as propostas de leitura contidas nos materiais didáticos produzidos pela Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu (PR), no contexto da pandemia, expressam concepções de linguagem ancoradas em fundamentos dialógicos e discursivos. O objetivo geral é analisar as práticas de leitura propostas nos materiais didáticos do componente curricular de Língua Portuguesa, destinados ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Foz do Iguaçu (PR), produzidos durante o período pandêmico (2020 a 2023), à luz das concepções dialógicas e discursivas de linguagem fundamentadas nos estudos do Círculo de Bakhtin, considerando as orientações presentes nos documentos oficiais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Matriz de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB, 2011) e o Referencial Curricular do Paraná (RCP, 2018). Os objetivos específicos da investigação são: a) Mapear os conceitos de leitura mobilizados nos documentos analisados, à luz da perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin; b) Examinar as concepções de leitura expressas em documentos oficiais — tais como a Base Nacional Comum Curricular, a Matriz de Referência do SAEB, o Referencial Curricular do Estado do Paraná, a proposta pedagógica da AMOP, os planejamentos anuais da Rede Municipal de Foz do Iguaçu e os materiais didáticos elaborados durante o período pandêmico; c) Discutir de que modo os materiais didáticos e normativos projetam o processo de aprendizagem da leitura no 5º ano, problematizando os discursos que o sustentam, as práticas que o constituem e as representações que conferem lugar aos sujeitos leitores. Defende-se, nesta investigação, práticas de leitura orientadas por uma concepção dialógica da linguagem, que valorize os diferentes gêneros discursivos como formas de participação ativa no mundo. - Compreendemos que ler vai além da decodificação de palavras; trata-se de um ato de interação entre sujeitos, textos e contextos socioculturais. Por isso, argumentamos que a formação de leitores críticos, éticos e responsivos depende diretamente do modo como os materiais didáticos e os documentos oficiais concebem e propõem as práticas de leitura no cotidiano escolar — sobretudo em momentos de crise, como o vivenciado durante a pandemia. O referencial teórico se ancora, principalmente, nas reflexões de Bakhtin (2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2013, 2015, 2016, 2017), Medviédev (2012), Volochinov (2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2017), Faraco (2010, 2009), Freire (1989), Ponzio (2009, 2010, 2013) e Sobral (2009, 2012, 2017). o percurso metodológico desta tese, elegemos a perspectiva dialógica, sustentada por uma análise de natureza interpretativista e crítico-reflexiva, em consonância com os objetivos da pesquisa, que envolvem a compreensão das práticas de leitura em sua constituição discursiva. Quanto ao tipo de abordagem, adotamos a qualitativa. No que tange à natureza da investigação, ela está ancorada na articulação entre as concepções de linguagem, dialógica e discursiva e as práticas de leitura. Em relação aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa documental, cuja seleção dos materiais ocorreu entre março de 2020 e dezembro de 2023. Os resultados da tese indicam que as propostas de leitura analisadas, embora mobilizem traços de uma concepção dialógica e discursiva da linguagem, revelam práticas pedagógicas pautadas em abordagens prescritivas e funcionalistas. Observou-se que os materiais didáticos, ao dialogarem com os documentos oficiais, tendem a reiterar uma lógica avaliativa e normativa, em detrimento de práticas mais responsivas para os sujeitos em formação. Ainda que marcas da dialogicidade emerjam em algumas orientações, elas são frequentemente diluídas pelas exigências de cumprimento de metas e padrões estabelecidos por avaliações externas. Assim, a tese evidencia as tensões existentes entre os pressupostos discursivos anunciados nos documentos e as

propostas de efetivação de práticas de leitura nos materiais didáticos, especialmente em uma conjuntura de emergência educacional, como a imposta pela pandemia. É possível dizer que o enfrentamento dessas tensões requer um olhar mais atento às condições concretas de produção dos sentidos na escola e à valorização da linguagem como processo interativo, histórico e ideológico.

Palavras-chave: Leitura. Linguagem. Compreensão leitora. Perspectiva Dialógica do Discurso.

ABSTRACT

This thesis is linked to the Research Line “*Pedagogical Practices: Articulating Elements*” of the Graduate Program in Education at the Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) and is part of the Research and Study Group on Languages, Literacy, and Literacies (GEPLAL). This study seeks to answer the following question: to what extent do the reading proposals contained in the teaching materials produced by the Municipal Education Network of Foz do Iguaçu (PR), in the context of the pandemic, express conceptions of language anchored in dialogical and discursive foundations? The general objective is to analyze the reading practices proposed in the Portuguese Language teaching materials, intended for the 5th grade of Elementary School in the municipal network of Foz do Iguaçu (PR), produced during the pandemic period (2020 to 2023), in the light of dialogical and discursive conceptions of language grounded in the studies of the Bakhtin Circle, considering the guidelines presented in official documents, such as the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2017), the Reference Matrix of the *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB, 2011), and the *Referencial Curricular do Paraná* (RCP, 2018). The specific objectives of the investigation are: a) To map the concepts of reading mobilized in the analyzed documents, in the light of the theoretical perspective of the Bakhtin Circle; b) To examine the conceptions of reading expressed in official documents — such as the *Base Nacional Comum Curricular*, the SAEB Reference Matrix, the *Referencial Curricular* of the State of Paraná, the pedagogical proposal of AMOP, the annual plans of the Municipal Network of Foz do Iguaçu, and the teaching materials produced during the pandemic period; c) To discuss how teaching and normative materials project the reading learning process in the 5th grade, problematizing the discourses that sustain it, the practices that constitute it, and the representations that give place to reading subjects. This investigation advocates reading practices guided by a dialogical conception of language, which values different discursive genres as forms of active participation in the world. We understand that reading goes beyond the decoding of words; it is an act of interaction among subjects, texts, and sociocultural contexts. Therefore, we argue that the formation of critical, ethical, and responsive readers depends directly on how teaching materials and official documents conceive and propose reading practices in everyday school life — especially in times of crisis, such as that experienced during the pandemic. The theoretical framework is mainly grounded in the reflections of Bakhtin (2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2013, 2015, 2016, 2017), Medviédev (2012), Volochinov (2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2017), Faraco (2010, 2009), Freire (1989), Ponzio (2009, 2010, 2013), and Sobral (2009, 2012, 2017). Regarding the methodological path of this thesis, we chose the dialogical perspective, supported by an interpretivist and critical-reflexive analysis, in line with the research objectives, which involve the understanding of reading practices in their discursive constitution. As for the approach, we adopted a qualitative one. Concerning the nature of the investigation, it is anchored in the articulation between dialogical and discursive conceptions of language and reading practices. In terms of methodological procedures, this is documentary research, whose selection of materials took place between March 2020 and December 2023. The results of the thesis indicate that the analyzed reading proposals, although mobilizing traits of a dialogical and discursive conception of language, reveal pedagogical practices guided by prescriptive and functionalist approaches. It was observed that the teaching materials, when in dialogue with official documents, tend to reiterate an evaluative and normative logic, to the detriment of more responsive practices for students in formation. Although marks of dialogicality emerge in some guidelines, they are often diluted by the demands of meeting goals and standards established by external assessments. Thus, the thesis highlights the tensions between the discursive assumptions announced in the documents and the proposed implementation of reading practices in teaching

materials, especially in a context of educational emergency, such as that imposed by the pandemic. It can be said that facing these tensions requires a closer look at the concrete conditions of meaning production in school and at valuing language as an interactive, historical, and ideological process.

Keywords: Reading. Language. Reading comprehension. Dialogical Discourse Perspective.

RESUMEN

Esta tesis está vinculada a la Línea de Investigación “*Prácticas Pedagógicas: Elementos Articuladores*” del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Tuiuti do Paraná (UTP) e integra el Grupo de Estudio e Investigación en Lenguajes, Alfabetización y Letramentos (GEPLAL). Este estudio busca responder a la siguiente cuestión: ¿en qué medida las propuestas de lectura contenidas en los materiales didácticos producidos por la Red Municipal de Enseñanza de Foz do Iguaçu (PR), en el contexto de la pandemia, expresan concepciones del lenguaje ancladas en fundamentos dialógicos y discursivos?

El objetivo general es analizar las prácticas de lectura propuestas en los materiales didácticos del área de Lengua Portuguesa, destinados al 5º año de la Enseñanza Fundamental de la red municipal de Foz do Iguaçu (PR), producidos durante el período pandémico (2020 a 2023), a la luz de las concepciones dialógicas y discursivas del lenguaje fundamentadas en los estudios del Círculo de Bajtín, considerando las orientaciones presentes en los documentos oficiales, tales como la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2017), la Matriz de Referencia del *Sistema de Avaliação da Educação Básica* (SAEB, 2011) y el *Referencial Curricular do Paraná* (RCP, 2018). Los objetivos específicos de la investigación son: a) Mapear los conceptos de lectura movilizados en los documentos analizados, a la luz de la perspectiva teórica del Círculo de Bajtín; b) Examinar las concepciones de lectura expresadas en documentos oficiales —como la *Base Nacional Comum Curricular*, la Matriz de Referencia del SAEB, el *Referencial Curricular* del Estado de Paraná, la propuesta pedagógica de AMOP, las planificaciones anuales de la Red Municipal de Foz do Iguaçu y los materiales didácticos elaborados durante el período pandémico—; c) Discutir de qué modo los materiales didácticos y normativos proyectan el proceso de aprendizaje de la lectura en el 5º año, problematizando los discursos que lo sostienen, las prácticas que lo constituyen y las representaciones que otorgan lugar a los sujetos lectores. En esta investigación se defienden prácticas de lectura orientadas por una concepción dialógica del lenguaje, que valore los diferentes géneros discursivos como formas de participación activa en el mundo. Comprendemos que leer va más allá de la decodificación de palabras; se trata de un acto de interacción entre sujetos, textos y contextos socioculturales. Por ello, sostenemos que la formación de lectores críticos, éticos y responsivos depende directamente de cómo los materiales didácticos y los documentos oficiales conciben y proponen las prácticas de lectura en el cotidiano escolar, especialmente en momentos de crisis, como el vivido durante la pandemia. El marco teórico se fundamenta principalmente en las reflexiones de Bajtín (2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2013, 2015, 2016, 2017), Medviédev (2012), Volochinov (2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2017), Faraco (2010, 2009), Freire (1989), Ponzio (2009, 2010, 2013) y Sobral (2009, 2012, 2017). En cuanto al recorrido metodológico de esta tesis, se eligió la perspectiva dialógica, sustentada en un análisis de carácter interpretativista y crítico-reflexivo, en consonancia con los objetivos de la investigación, que involucran la comprensión de las prácticas de lectura en su constitución discursiva. Respecto al tipo de enfoque, se adoptó el cualitativo. En relación con la naturaleza de la investigación, esta se encuentra anclada en la articulación entre las concepciones de lenguaje, dialógica y discursiva, y las prácticas de lectura. En cuanto a los procedimientos metodológicos, se trata de una investigación documental, cuya selección de materiales tuvo lugar entre marzo de 2020 y diciembre de 2023. Los resultados de la tesis indican que las propuestas de lectura analizadas, aunque movilizan rasgos de una concepción dialógica y discursiva del lenguaje, revelan prácticas pedagógicas basadas en enfoques prescriptivos y funcionalistas. Se observó que los materiales didácticos, al dialogar con los documentos oficiales, tienden a reiterar una lógica evaluativa y normativa, en detrimento de prácticas más responsivas para los sujetos en formación. Aunque marcas de dialogicidad emergen en algunas

orientaciones, estas se diluyen con frecuencia ante las exigencias de cumplimiento de metas y estándares establecidos por evaluaciones externas. Así, la tesis evidencia las tensiones existentes entre los presupuestos discursivos anunciados en los documentos y las propuestas de implementación de prácticas de lectura en los materiales didácticos, especialmente en un contexto de emergencia educativa, como el impuesto por la pandemia. Se puede afirmar que el enfrentamiento de estas tensiones requiere una mirada más atenta a las condiciones concretas de producción de los sentidos en la escuela y a la valorización del lenguaje como proceso interactivo, histórico e ideológico.

Palabras clave: Lectura. Lenguaje. Comprensión lectora. Perspectiva dialógica del discurso.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa	24
Figura 2 - Apresentação das seções da tese	30
Figura 3 - Protocolos de saúde	38
Figura 4 - Protocolos de saúde	38
Figura 5 - Etapas da pandemia na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu.....	40
Figura 6 – Fases da pandemia e desigualdades sociais	44
Figura 7 - Estatísticas dos resultados do IDEB	45
Figura 8 - O círculo de Bakhtin: constituições teóricas como ponto de partida para a chegada às práticas de leitura.....	61
Figura 9 - Existir leitor	64
Figura 10 - Nuvem de palavras	73
Figura 11 - Processo de interação entre o leitor, o texto e o autor	97
Figura 12 - Dimensão extraverbal (social) e a dimensão verbo-visual	105
Figura 13 - Elementos de composição do gênero.....	110
Figura 14 - Leitura e seus percursos de interações, discursivas e dialógicas	120
Figura 15 - Leitura da palavra e leitura do mundo	121
Figura 16 - Multiplicidade de sentidos da leitura	123
Figura 17 - Linguagem Interativa, Dialógica e Discursiva como promoção das práticas de leitura	126
Figura 18 - Aproximações entre Vygotsky e Bakhtin	128
Figura 19 - Processo de aprendizagem da linguagem	129
Figura 20 - Síntese: tríade de diálogos	131
Figura 21 - A leitura hábil como ação de entrelaçamentos	158
Figura 22 - A leitura como ação de compreensões responsáveis e responsivas.....	160
Figura 23 - Compreensão da leitura	165
Figura 24 - Estratégias de leitura.....	176
Figura 25 - Níveis de leitura.....	177
Figura 26 - Mapa conceitual do texto “A Casa de Seu Damião” a partir das práticas de leitura dialógico-discursiva.....	179
Figura 27 - Prática de leitura crítica	182
Figura 28 - Prática de leitura: ações responsáveis e responsivas	184
Figura 29 - Leitura crítica.....	187

Figura 30 - Práticas de leitura e de letramento	192
Figura 31 - Leitura e letramento	194
Figura 32 - Perguntas de orientação da tese	199
Figura 33 - Rotas interpretativas/grupo 1	199
Figura 34 - Campos de atuação dos gêneros discursivos	201
Figura 35 - Prática de linguagem: leitura/escuta	201
Figura 36 - Códigos alfanumérico/objetivos de aprendizagem	202
Figura 37 – BNCC	203
Figura 38 - Matriz de Referência do SAEB	215
Figura 39 - Tópicos de leitura - Matriz de Referência do SAEB	216
Figura 40 - Referencial Curricular do Paraná.....	220
Figura 41 - Proposta Pedagógica Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná	229
Figura 42 - Estratégias de leitura.....	233
Figura 43 - Planejamentos anuais da Rede Municipal de Ensino.....	235
Figura 44 - Apostilas de 2020 a 2023	238
Figura 45 - Vem ler	241
Figura 46 – Gênero Discursivo 2 - Notícia	247
Figura 47 - Gênero Discursivo 3 – Enunciados de atividades.....	251
Figura 48 - Gênero Discursivo 4 - Infográfico	254
Figura 49 - Gênero Discursivo 5 - Tira	257
Figura 50 - Gênero Discursivo 6 - Reportagem	261
Figura 51 - Gênero Discursivo 7 - História em quadrinhos	265
Figura 52 - Questionamentos.....	265
Figura 53 - Gênero Discursivo 8 - Cartaz.....	269
Figura 54 – Gênero Discursivo 9 - Bula de Medicamentos	273
Figura 55 - Gênero Discursivo 10 - Verbete de Dicionário	276
Figura 56 - Gigante brasileiro.....	279
Figura 57 - Gênero Discursivo 12 – Infográfico	283
Figura 58 - Gênero Discursivo 13 - Tira	286
Figura 59 - Gênero Discursivo 14 - Campanha de Conscientização	290
Figura 60 - Gênero Discursivo 15 – Reportagem... minúsculas, fantásticas e... fantasmas!!!	294
Figura 61 - Formiga.....	294
Figura 62 - Gênero Discursivo 16 - Charge	297

Figura 63 - Gênero Discursivo 17 - Gráfico.....	301
Figura 64 - Gênero Discursivo 18 - Infográfico	304
Figura 65 - Gênero Discursivo 19 – Poema Visual Concreto	308
Figura 66 - Gênero discursivo 20 – Cartum	311
Figura 67 - O mundo em tempos de pandemia: proteção, adaptação e esperança	361

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados do mapeamento com uso de descritores individuais na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	32
Tabela 2 - Resultados do mapeamento na BDTD usando os descritores associados	33

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Achados da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	33
Quadro 2 - Gêneros discursivos identificados nos materiais didáticos de Língua Portuguesa – 5º ano/Anos Iniciais	58
Quadro 3 - Apresentação dos integrantes do Círculo de Bakhtin	66
Quadro 4 - Apresenta as expressões substituídas durante a tradução	76
Quadro 5 - Bakhtin, Amorim e Volóchinov um percurso explicativo	78
Quadro 6 - Duas concepções do conceito filosófico-linguístico	80
Quadro 7 - Singularidades e elementos entrelaçados com as práticas de leitura	83
Quadro 8 - Noção de signo para a de enunciado	91
Quadro 9 - Cenário das concepções e conhecimentos discutidos na tese	99
Quadro 10 - Intervenções para desenvolvimento de apreciação e objeção pelo leitor	101
Quadro 11 - Para o Círculo, o papel da ideologia no exercício dialógico da linguagem	107
Quadro 12 - Exemplos de gêneros discursivos trabalhados no ensino de Língua Portuguesa com base em Bakhtin	117
Quadro 13 - Aproximações entre Bakhtin, Freire e Vygotsky	130
Quadro 14 - Comparativo – Documentos Oficiais	136
Quadro 15 - Intervenções para desenvolvimento de apreciação e objeção pelo leitor	139
Quadro 16 - Conceitos de ação leitora construídos pelo texto	143
Quadro 17 - Ordens e apontamentos para atividade interativa da leitura	144
Quadro 18 - Abordagens planejadas para a prática de leitura	172
Quadro 19 - Síntese dos conceitos de linguagem	174
Quadro 20 - Base Nacional Comum Curricular	205
Quadro 21 - Matriz de Referência do SAEB - relação entre descritores e conteúdos curriculares	217
Quadro 22 - Referencial Curricular do Paraná	222
Quadro 23 - Proposta Pedagógica Curricular da AMOP	230
Quadro 24 - Planejamentos anuais	236
Quadro 25 - Gênero Discursivo 1 - Tira	243
Quadro 26 - Gênero Discursivo 2 - Notícia	247
Quadro 27 - Gênero Discursivo 3 – Enunciados de atividades	251
Quadro 28 - Gênero Discursivo 4 - infográfico	255

Quadro 29 - Gênero Discursivo 5 - Tira.....	258
Quadro 30 - Gênero Discursivo 6 - Reportagem.....	261
Quadro 31 - Gênero Discursivo 7 – História em quadrinhos	266
Quadro 32 - Gênero Discursivo 8 - Cartaz	269
Quadro 33 - Gênero Discursivo 9 - Bula de Medicamentos.....	273
Quadro 34 - Gênero Discursivo 10 - Verbetes de Dicionário	277
Quadro 35 - Gênero Discursivo 11 - Notícia.....	280
Quadro 36 - Gênero Discursivo 12 - Infográfico	284
Quadro 37 - Gênero Discursivo 13 - Tira.....	286
Quadro 38 - Gênero Discursivo 14 - Campanha de Conscientização	291
Quadro 39 - Análise do texto – Gênero Discursivo 14 - Campanha de Conscientização	293
Quadro 40 - Gênero Discursivo 15 - Reportagem.....	295
Quadro 41 - Gênero Discursivo 16 - Charge.....	298
Quadro 42 - Gênero Discursivo 17 - Gráfico	301
Quadro 43 - Gênero Discursivo 18 - Infográfico	305
Quadro 44 - Gênero Discursivo 19 - Poema Visual Concreto	308
Quadro 45 - Gênero Discursivo 20 - Cartum	312
Quadro 46 - Articulação entre os elementos didáticos e o gênero analisado	323

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD	Análise Dialógica do Discurso
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CF/88	Constituição Federal de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	<i>Coronavirus Disease 19</i>
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Ensino à distância
EQ	Estado da Questão
EDUCERE	Congresso Nacional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PTD	Plano de Trabalho Docente
RCP	Referencial Curricular do Paraná
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARS-CoV-2	Coronavírus 2 da Síndrome Respiratória Aguda Grave
TDICs	Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	O PERCURSO INICIAL DAS PRÁTICAS DE LEITURA DIALÓGICA E DISCURSIVA	24
1.1	TECENDO SENTIDOS NO ENTRELAÇAMENTO DE VOZES ENTRE TEORIA E PRÁTICA: A LEITURA DIALÓGICA E DISCURSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	31
1.2	QUANDO A LEITURA FOI PARA CASA: A PANDEMIA E A REINVENÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL.....	37
1.3	GESTOS, TEXTOS E CONTEXTOS: AS ENCRUZILHADAS METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO	47
1.3.1	Classificação da pesquisa quanto ao método	50
1.3.2	Classificação da pesquisa quanto à abordagem.....	52
1.3.3	Classificação da pesquisa quanto à natureza	54
1.3.4	Classificação da pesquisa quanto aos objetivos	55
1.3.5	Classificação da pesquisa quanto aos procedimentos técnicos utilizados.....	56
1.3.6	Apresentação do material didático	57
2	O CÍRCULO DE BAKHTIN: CONSTITUIÇÕES TEÓRICAS COMO PONTO DE PARTIDA PARA A CHEGADA ÀS PRÁTICAS DE LEITURA	62
2.1	APRESENTAÇÃO DO CÍRCULO DE BAKHTIN.....	68
2.2	A TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM	75
2.2.1	Concepção de linguagem.....	82
2.2.1.1	A concepção de texto e de discurso.....	94
2.2.1.2	Gêneros discursivos.....	102
2.3	ESTUDOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN NO BRASIL	115
2.4	ROTAS INTERPRETATIVAS E COMPARATIVOS ENTRE AS PROPOSTAS DE PRÁTICAS DE LEITURA NOS ESTUDOS DE BAKHTIN, FREIRE E VYGOTSKY	119
3	DIMENSÕES DIALÓGICAS E DISCURSIVAS DA LINGUAGEM: CAMINHOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA	134
3.1	COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS E DA AÇÃO LEITORA: PERSPECTIVAS INTEGRADAS: VOZES RESPONSIVAS E AÇÕES RESPONSÁVEIS.....	140
3.2	OS ENTRELAÇOS DAS PRÁTICAS DE LEITURA COMO UMA AÇÃO DIALÓGICA E DISCURSIVA DE COMPREENSÕES RESPONSÁVEIS E	

	RESPONSIVAS	159
3.3	DIMENSÕES DIALÓGICAS E DISCURSIVAS DA LINGUAGEM: CAMINHOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA	163
4	ENTRE FIOS E HORIZONTES: ESTRATÉGIAS E PROPOSIÇÕES PARA A LEITURA.....	171
4.1	COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS E DA AÇÃO LEITORA: PERSPECTIVAS INTEGRADAS	180
4.2	ENTRE TEXTOS E VOZES: A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL.....	189
5	À LUZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: UMA JORNADA ANALÍTICA RUMO À INTERPRETAÇÃO	198
5.1	ROTAS INTERPRETATIVAS: DOCUMENTOS OFICIAIS	199
5.1.1	Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	202
5.1.2	Matriz de Referência do SAEB	215
5.1.3	Referencial Curricular do Paraná	219
5.1.4	Proposta Pedagógica Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná	229
5.1.5	Planejamentos anuais da Rede Municipal de Ensino	235
5.2	ROTAS INTERPRETATIVAS: MATERIAIS DIDÁTICOS ELABORADOS PARA OS ESTUDANTES NA PANDEMIA	238
5.2.1	Gênero Discursivo 1 - A valoração da leitura para a formação dos estudantes do 5º ano	241
5.2.2	Gênero Discursivo 2 - Notícia.....	247
5.2.3	Gênero Discursivo 3 – Enunciados de atividades	251
5.2.4	Gênero Discursivo 4 – Infográfico	254
5.2.5	Gênero Discursivo 5 - Tira.....	257
5.2.6	Gênero Discursivo 6 - Reportagem	261
5.2.7	Gênero Discursivo 7 - História em quadrinhos	265
5.2.8	Gênero Discursivo 8 - Cartaz	269
5.2.9	Gênero Discursivo 9 - Bula de Medicamentos.....	273
5.2.10	Gênero Discursivo 10 - Verbete de Dicionário	276
5.2.11	Gênero Discursivo 11 - Notícia.....	279
5.2.12	Gênero Discursivo 12 - Infográfico.....	283
5.2.13	Gênero Discursivo 13 - Tira.....	286
5.2.14	Gênero Discursivo 14 - Campanha de Conscientização	290

5.2.15	Gênero Discursivo 15 - Reportagem	294
5.2.16	Gênero Discursivo 16 - Charge	297
5.2.17	Gênero Discursivo 17 - Gráfico	301
5.2.18	Gênero Discursivo 18 - Infográfico.....	304
5.2.19	Gênero Discursivo 19 - Poema Visual Concreto.....	308
5.2.20	Gênero Discursivo 20 - Cartum.....	311
6	FIOS DE INTERPRETAÇÃO: ENTRE DOCUMENTOS OFICIAIS, MATERIAIS DIDÁTICOS E A PRÁTICA DA LEITURA	317
6.1	ESTUDO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS PRODUZIDOS DURANTE A PANDEMIA.....	317
6.2	GÊNEROS DISCURSIVOS E ROTAS INTERPRETATIVAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR.....	319
6.2.1	Gênero Discursivo 1 - Tira.....	321
6.2.2	Gênero Discursivo 2 - Notícia.....	325
6.2.3	Gênero Discursivo 3 - Aviso	327
6.2.4	Gênero Discursivo 4 - Infográfico.....	329
6.2.5	Gênero Discursivo 5 - Tira.....	330
6.2.6	Gênero Discursivo 6 - Reportagem	332
6.2.7	Gênero Discursivo 7 - Histórias em Quadrinhos.....	333
6.2.8	Gênero Discursivo 8 - Cartaz	335
6.2.9	Gênero Discursivo 9 - Bula de Medicamentos.....	336
6.2.10	Gênero Discursivo 10 - Verbetes de Dicionário	337
6.3	MATERIAIS DIDÁTICOS, GÊNEROS DISCURSIVOS E ROTAS INTERPRETATIVAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR	339
6.3.1	Gênero Discursivo 11 – Notícia	340
6.3.2	Gênero Discursivo 12 – Infográfico.....	340
6.3.3	Gênero Discursivo 13 – Tira	341
6.3.4	Gênero Discursivo 14 - Campanha de Conscientização	344
6.3.5	Gênero Discursivo 15 - Reportagem	346
6.3.6	Gênero Discursivo 16 – Charge	348
6.3.7	Gênero Discursivo 17 – Gráfico.....	350
6.3.8	Gênero Discursivo 18 – Infográfico.....	352
6.3.9	Gênero Discursivo 19 – Poema Visual Concreto.....	354
6.3.10	Gênero Discursivo 20 – Cartum.....	356

6.4	ELOS ENTRE GÊNEROS DISCURSIVOS, PRÁTICAS DE LEITURA E MATERIAIS DIDÁTICOS.....	357
7	ECOS DE SENTIDOS, JANELAS ABERTAS À PLURALIDADE DOS OLHARES DO OUTRO NA LEITURA.....	361
	REFERÊNCIAS	369

1 O PERCURSO INICIAL DAS PRÁTICAS DE LEITURA DIALÓGICA E DISCURSIVA

Figura 1 - Mapa



Fonte: Ilustração de Lidiane Carniel¹.

“Nada do que foi será / De novo do jeito que já foi um dia / Tudo passa, tudo sempre passará / A vida vem em ondas, como o mar / Num indo e vindo infinito” (Santos; Motta, 2004).

O **Mapa da Figura 1** evidencia a dimensão global da pandemia de COVID-19 e os diversos campos sociais afetados, como saúde, família, trabalho e educação. Ao destacar a escola e os processos formativos, a imagem reforça a centralidade dos desafios impostos ao ensino fundamental, especialmente no que se refere à continuidade da aprendizagem da leitura em condições emergenciais.

A letra de Santos e Motta (2004), ao afirmar que “nada do que foi será / De novo do jeito que já foi um dia / Tudo passa, tudo sempre passará / A vida vem em ondas, como o mar / Num indo e vindo infinito”, dialoga diretamente com a dinâmica evidenciada no mapa apresentado no primeiro parágrafo desta introdução. Assim como a música sugere que a vida está em constante transformação, o mapa revela a natureza fluida e mutável das orientações e práticas pedagógicas nos materiais didáticos, especialmente em contextos marcados por

¹ As ilustrações de Lidiane Carniel foram elaboradas especificamente para esta tese para fins ilustrativos.

mudanças abruptas, como a pandemia de COVID-19. As ondas do mar, metáfora do movimento contínuo e incessante, refletem as tensões entre os pressupostos discursivos previstos nos documentos oficiais e a efetivação das práticas de leitura dialógica em sala de aula. Dessa forma, tanto a música quanto o mapa enfatizam que a educação não é estática; trata-se de um processo em permanente renovação, no qual objetivos, estratégias e contextos interagem de maneira cíclica e dinâmica.

É nesse cenário que situamos esta pesquisa, por meio da qual buscamos compreender como as práticas de leitura foram configuradas nos materiais didáticos destinados ao 5º ano da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu (PR), entre os anos de 2020 e 2023. Nosso interesse principal concentra-se na análise dessas práticas sob uma perspectiva dialógica e discursiva, fundamentada nos estudos do Círculo de Bakhtin. Compreendemos a linguagem como uma prática social, e os gêneros discursivos como formas relativamente estáveis de enunciação, que organizam e expressam sentidos socialmente partilhados (BAKHTIN, 2003).

Nesse contexto de mudanças, destacamos que as redes educacionais do país recorreram ao Ensino Remoto Emergencial — uma solução provisória que se apresentou como resposta viável diante da necessidade de suspensão das aulas presenciais. Essa medida visou, sobretudo, garantir a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, até que fosse possível o retorno gradual das atividades presenciais ou híbridas.

Diante disso, propusemo-nos a investigar de que maneira esse cenário impactou a produção dos materiais didáticos voltados às práticas de leitura. Procuramos analisar se as propostas pedagógicas elaboradas nesse período dialogaram, ou não, com concepções de linguagem que favorecem a interação, a criticidade e a participação ativa dos estudantes na construção dos sentidos.

Considerando os desafios impostos pela pandemia à educação pública e os reflexos observados nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente no campo da leitura, ampliamos nosso olhar investigativo para os materiais didáticos elaborados durante o período pandêmico. Reconhecemos nesses materiais não apenas um instrumento pedagógico, mas também um reflexo das concepções de ensino vigentes, das políticas educacionais e das escolhas teórico-metodológicas que orientaram sua produção.

A partir da conjuntura educacional enfrentada e motivadas por inquietações acadêmicas e pessoais, decidimos aprofundar esta investigação com o objetivo de compreender as práticas de leitura nos diferentes gêneros discursivos presentes nos materiais didáticos do 5º ano do Ensino Fundamental. Ao fazermos isso, buscamos identificar de que forma tais práticas se

articulam (ou não) as concepções de linguagem que favorecem o desenvolvimento da leitura crítica, significativa e responsiva.

Entendemos, ainda, que esta investigação se justifica pela relevância prática e teórica que os materiais didáticos assumem na formação dos estudantes. Quando articulados aos documentos oficiais e às práticas pedagógicas docentes, esses materiais constituem espaços potentes para fomentar novas leituras de mundo, novos saberes e novas formas de atuação discursiva. Por essa razão, optamos por adotar como fundamento teórico-metodológico os estudos do Círculo de Bakhtin, cuja abordagem oferece um ponto de partida sólido para refletirmos sobre as práticas de leitura.

Acreditamos que as abordagens tradicionais, centradas na decodificação e na homogeneização da leitura, não são suficientes para responder às complexidades e fragilidades intensificadas pela pandemia. Assim, ao tomarmos como referência os pressupostos bakhtinianos que valorizam o diálogo, a interação e a heterogeneidade dos discursos, buscamos contribuir com reflexões que ampliem o debate sobre as práticas de leitura no contexto escolar contemporâneo.

Do ponto de vista acadêmico, justificamos esta pesquisa pela necessidade de compreender as práticas de leitura em um contexto permeado por desafios inéditos, em que a escola foi convocada a reorganizar-se frente às urgências sociais e sanitárias impostas pela pandemia da Covid-19. Nesse cenário, propusemo-nos a analisar em que medida as práticas de leitura, concebidas nos materiais didáticos elaborados para o 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Foz do Iguaçu (PR), entre os anos de 2020 e 2023, contribuíram para a formação de leitores críticos, dialógicos e responsivos, capazes de (re)significar suas experiências e trajetórias formativas.

Partimos, assim, da seguinte questão norteadora: em que medida as propostas de leitura contidas nos referidos materiais expressam concepções de linguagem alicerçadas em fundamentos dialógicos e discursivos?

Com o intuito de responder a essa indagação, delimitamos como objeto de análise um conjunto de documentos oficiais que orientam as práticas de leitura: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular do Estado do Paraná, a Matriz de Referência do SAEB, a proposta pedagógica da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP), os planejamentos anuais da rede municipal de Foz do Iguaçu (de 2020 a 2023), bem como os materiais didáticos do componente curricular de Língua Portuguesa voltados ao 5º ano. Por meio da análise desses documentos, buscamos identificar as rotas interpretativas subjacentes às propostas de leitura, com ênfase nas concepções de linguagem que os sustentam e nos gêneros

discursivos mobilizados ou mesmo silenciados durante o período de excepcionalidade provocado pela pandemia.

No desenvolvimento da investigação, fundamentamos nossas reflexões teóricas nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, com especial atenção à concepção de linguagem enquanto prática social e à noção de gêneros discursivos como formas relativamente estáveis de enunciação que organizam sentidos socialmente partilhados. Para aprofundar essa base teórica, articulamo-nos ao Grupo de Estudo Círculo de Bakhtin, coordenado por Fábio Marques de Souza (UEPB/UFCG) e Ivo Di Camargo Júnior (SME Ribeirão Preto/UFSCar), registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq. Esse coletivo reúne pesquisadores de distintas áreas do conhecimento, promovendo a ampliação das contribuições do pensamento bakhtiniano e estabelecendo diálogos com autores como Edgar Morin, Paulo Freire e Lev Vygotsky.

Paralelamente, desenvolvemos este estudo no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagens, Alfabetização e Letramentos (GEPLAL), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), sob orientação da professora Maria Alzira Leite. Tal espaço tem se constituído como instância significativa para o amadurecimento conceitual e metodológico da presente pesquisa.

No decorrer do percurso investigativo, emergiram inquietações que contribuíram para alargar nossa compreensão sobre os documentos oficiais e os materiais didáticos direcionados às práticas de leitura durante o contexto pandêmico: o que significa ler no 5º ano do Ensino Fundamental? Qual a relevância da leitura nesse segmento da escolarização? De que forma a compreender dentro e fora do espaço escolar em tempos de crise sanitária? As estratégias adotadas contribuíram, de fato, para a formação do leitor? Por que é essencial garantir o letramento na idade certa? E, sobretudo, como conceber a leitura como uma ação responsiva, interativa e eticamente situada frente às exigências do tempo pandêmico?

Com base nessas inquietações, posicionamo-nos em defesa de práticas de leitura orientadas por uma concepção dialógica da linguagem, que reconheça os diferentes gêneros discursivos como meios legítimos de inserção crítica e ativa na sociedade. Sustentamos que a leitura não se reduz à decodificação de palavras, mas configura-se como um ato de interação entre sujeitos, textos e contextos socioculturais. Dessa forma, compreendemos que a formação de leitores críticos, éticos e responsivos está intrinsecamente relacionada às concepções de linguagem presentes tanto nos materiais didáticos quanto nos documentos normativos que os embasam.

A partir dessa perspectiva, argumentamos que a abordagem dialógica da linguagem se apresenta como caminho fecundo para enfrentar os desafios impostos por um tempo de

incertezas, de distanciamento físico e de exigência por práticas pedagógicas mais significativas, humanizadas e comprometidas com a formação integral dos sujeitos.

Diante desse panorama, definimos como objetivo geral desta pesquisa: analisar as práticas de leitura propostas nos materiais didáticos do componente curricular de Língua Portuguesa, destinados ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Foz do Iguaçu (PR), produzidos durante o período pandêmico (2020 a 2023), à luz das concepções dialógicas e discursivas de linguagem fundamentadas nos estudos do Círculo de Bakhtin, considerando as diretrizes dos documentos oficiais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Matriz de Referência do SAEB (INEP, 2011) e o Referencial Curricular do Paraná (SEED-PR, 2018).

Em consequência disso, a leitura passa a ocupar um lugar de protagonismo, entendido como uma prática social mediada por enunciados que possibilitam ao estudante posicionar-se criticamente frente ao mundo. Assim, reconhecemos na leitura uma ação interativa, dialógica e discursiva, capaz de promover compreensões responsáveis e responsivas nos processos de aprendizagem.

De modo mais específico, buscamos:

- a) Mapear os conceitos de leitura mobilizados nos documentos analisados, à luz da perspectiva teórica do Círculo de Bakhtin;
- b) Examinar as concepções de leitura expressas em documentos oficiais — tais como a Base Nacional Comum Curricular, a Matriz de Referência do SAEB, o Referencial Curricular do Estado do Paraná, a proposta pedagógica da AMOP, os planejamentos anuais da Rede Municipal de Foz do Iguaçu e os materiais didáticos elaborados durante o período pandêmico;
- c) Discutir de que modo os materiais didáticos e normativos projetam o processo de aprendizagem da leitura no 5º ano, problematizando os discursos que o sustentam, as práticas que o constituem e as representações que conferem lugar aos sujeitos leitores.

Para fundamentar o percurso metodológico desta tese, elegemos a perspectiva dialógica, sustentada por uma análise de natureza interpretativista e crítico-reflexiva, em consonância com os objetivos da pesquisa, que envolvem a compreensão das práticas de leitura em sua constituição discursiva. Quanto ao tipo de abordagem, adotamos a qualitativa. No que tange à natureza da investigação, ela está ancorada na articulação entre as concepções de linguagem interativa, dialógica e discursiva e as práticas de leitura. Em relação aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa documental, cuja seleção dos materiais ocorreu entre março de 2020 e dezembro de 2023.

Na etapa inicial do estudo, realizamos a leitura e a análise dos documentos oficiais que orientam o trabalho pedagógico da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu: a) Base Nacional Comum Curricular (BNCC); b) Matriz de Referência do SAEB; c) Referencial Curricular do Estado do Paraná; d) Proposta Pedagógica Curricular da AMOP; e e) Planejamentos anuais da rede. A análise desses documentos está representada em quadros por meio das rotas interpretativas— prática de linguagem (leitura), objetos do conhecimento, habilidades, descritores, objetivos de aprendizagem e gêneros discursivos.

A partir dessa sistematização, elaboramos as análises de forma gradual, articulando-as com conceitos, referenciais teóricos, estudos anteriores e com os documentos oficiais citados, os quais serão examinados individualmente na seção 5 desta tese, considerando suas singularidades e intencionalidades.

Cabe destacar ainda que, inicialmente, foram selecionados os documentos que normatizam as práticas de leitura no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na sequência, analisamos os materiais didáticos elaborados pela rede municipal, organizando quadros interpretativos conforme os diferentes contextos do período pandêmico. A análise busca compreender como esses documentos se estruturam e qual concepção de leitura neles se apresenta, considerando os diferentes gêneros discursivos como eixo central da investigação.

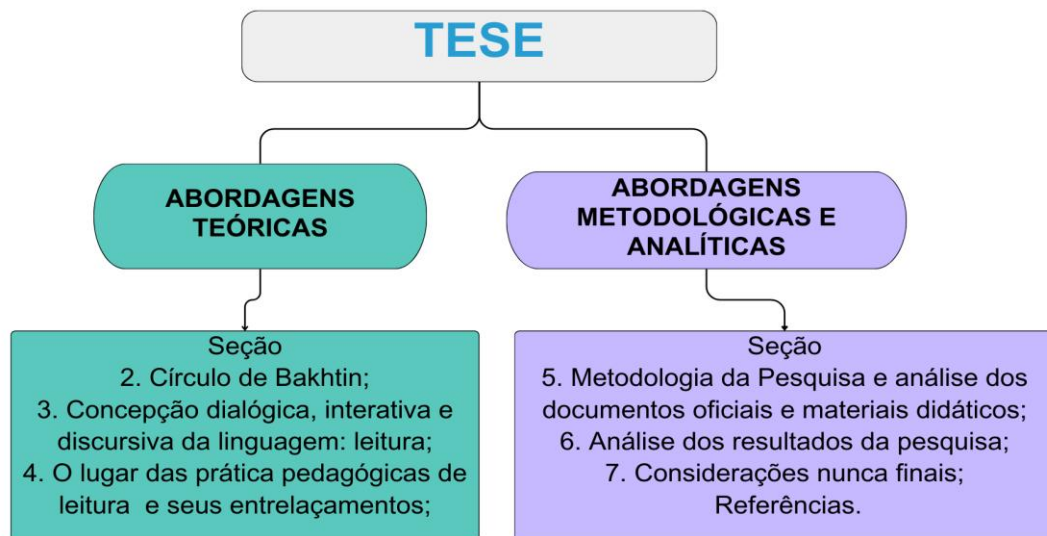
Em relação aos materiais didáticos, a análise foi construída a partir de excertos organizados cronologicamente entre os anos de 2020 e 2023. Para cada período, selecionamos cinco gêneros discursivos, totalizando vinte, a fim de tornar visível como o objeto de estudo: as práticas de leitura se manifestam e se transformam no contexto da pandemia.

Para melhor delimitação do cenário analisado, estruturamos o contexto pandêmico em quatro momentos distintos: a) período de ausência das atividades escolares; b) ensino remoto emergencial; c) ensino híbrido; e d) ensino presencial. Cada um desses períodos será discutido individualmente nas seções seguintes, com vistas a evidenciar como os documentos oficiais e os materiais didáticos se organizam e como refletem as práticas de leitura.

No que se refere ao embasamento teórico, esta tese apoia-se principalmente nos estudos do Círculo de Bakhtin. Bakhtin (2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2013, 2015, 2016, 2017), Medviédev (2012), Volóchinov (2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2017), além de autores como Faraco (2009, 2010), Ponzio (2009, 2010, 2013), Sobral (2009, 2012, 2017), entre outros. Esses estudos possibilitam a compreensão da linguagem como fenômeno ideológico e interativo, e da leitura como uma prática discursiva que amplia sentidos, posicionamentos e compreensões responsivas.

Por fim, apresentamos a estrutura da tese por meio da **Figura 02**, composta por sete seções, organizadas com o intuito de sistematizar cada etapa da pesquisa de modo rigoroso e coerente. Acreditamos que este trabalho contribui para o campo da educação e para os estudos sobre as práticas de leitura no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente ao adotar uma concepção de linguagem orientada pela interação, dialogismo e discurso.

Figura 2 - Apresentação das seções da tese



Fonte: produzida pela pesquisadora.

Como visualizamos, através da Figura 2, a Seção 2 apresenta o Círculo de Bakhtin e constituições teóricas como ponto de partida para a chegada às práticas de leitura; na subseção 2.1, a apresentação do círculo; na 2.2, a teoria dialógica da linguagem; no tópico 2.2.1, a concepção de linguagem; em 2.2.1.1, a concepção de texto e de discurso; em 2.2.1.2, os gêneros discursivos; e, por fim, em 2.3, os estudos do Círculo de Bakhtin no Brasil.

Já na Seção 3, discutiremos sobre como a leitura é vista por meio de uma ação de compreensões responsáveis e responsivas, pautando-se, especificamente, em *Para uma filosofia do ato responsável*, de Bakhtin (2010b). Situa-se, desse modo, o conceito de leitura defendido nesta tese, ou seja, ação responsável de uma única pessoa inserida num Existir-evento. A seção ainda apresenta um estudo sobre concepções de leitura e sobre a relação entre práticas de leitura e aprendizagem por meio dos teóricos que pesquisam a ação leitora numa perspectiva da linguagem dialógica, discursiva e interativa.

Na Seção 4, apresentamos uma esfera de formação para práticas de leituras dialógico-discursivas. Apresenta-se a linguagem em relações dialógicas com o referencial teórico de

Bakhtin e do Círculo, destacando, para tanto: 1) o conceito dessa esfera de intervenção social e suas contribuições para o estímulo às práticas de leituras críticas; 2) as aproximações entre Vygotsky, Paulo Freire e Bakhtin a respeito da ação de ler; 3) as estratégias de leitura; e 4) a aprendizagem da leitura.

Já na Seção 5, apresentamos os elementos metodológicos da pesquisa: o percurso metodológico da pesquisa com foco na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD), e apresentamos os excertos do estudo da tese através dos documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da Amop, planejamento anuais) e nos materiais didáticos. Desse jeito, compreendemos que os documentos são muitos porque entendemos que a análise faz referência às diferentes vozes. No entanto, há um documento hierarquicamente superior que é a Base Nacional Comum Curricular. Logo, percebemos que é possível partir dela para analisarmos os materiais didáticos e indicar os demais documentos como suporte teórico e metodológico.

A seção 6 se refere aos resultados das análises desenvolvidas nesta tese, que foi escrita com base nos excertos analíticos que foram apresentados na seção por meio de quadros, das figuras, das rotas interpretativas no contexto da pandemia, dos gêneros discursivos e das atividades de práticas de leitura que se aproximaram de uma concepção interativa, dialógica e discursiva de compreensões responsáveis e responsivas da linguagem.

A seção 7 trata das considerações pontuais, mas nunca finais, sobre os resultados da pesquisa.

A seguir, apresentaremos a produção de conhecimentos sobre as práticas de leitura, a organização escolar da rede municipal de ensino no período pandêmico e na sequência da metodologia da pesquisa.

1.1 TECENDO SENTIDOS NO ENTRELAÇAMENTO DE VOZES ENTRE TEORIA E PRÁTICA: A LEITURA DIALÓGICA E DISCURSIVA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No intuito de situar o tema investigado em relação ao campo de pesquisas e descobertas científicas e caracterizá-lo enquanto objeto de investigação deste estudo, realizamos um levantamento de artigos, dissertações e teses atualizadas durante o mês de março de 2015 até março de 2020, na Scielo e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), sendo essa base de dados escolhida devido à sua expressividade de divulgação de pesquisas científicas.

O levantamento de pesquisas que versa sobre a temática estudada é um importante percurso que trilhamos, visto que é nele que se desvelam muitas informações sobre as realidades já pesquisadas, referenciais teórico-metodológicos, categorizações e análises de dados e panorama científico divulgado, entre outros. Então,

A finalidade do “estado da questão” é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se de um momento por excelência que resulta na delimitação do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (Nóbrega- Therrien, 2004, p. 7).

O tema da pesquisa em questão discute as concepções de linguagem interativa, discursiva e dialógica entrelaçada com as práticas de leitura. Foi pesquisado na base de dados supracitada, utilizando-se como descritores as expressões “práticas de leitura”, “Concepções de leitura” e “leitura” individualmente e, também, relacionadas (*booleano* AND) e analisadas aquelas que se aproximam do objeto de investigação, considerando como recorte temporal o quinquênio de 2015 a março de 2020, período em que se desenvolveram as pesquisas.

A primeira etapa da investigação consistiu na busca individual de cada descritor retratado anteriormente. Constatamos um relevante número de pesquisas realizadas, 745 estudos entre teses, dissertações e artigos. Esses achados estão sistematizados em ordem decrescente de quantidade na Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Resultados do mapeamento com uso de descritores individuais na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

DESCRITORES INDIVIDUAIS	RESULTADOS
Práticas de Leitura	317
Concepções de Leitura	120
Leitura	308
Total	745

Fonte: elaborada pela autora.

Após esses “passos”, demos continuidade à busca realizando filtros mais específicos que nos permitissem chegar às pesquisas e discussões mais aproximadas à presente tese. Para tal, relacionamos os descritores em pares, utilizando o *booleano* AND e mantendo o recorte temporal do quinquênio de 2015 a março de 2020.

Nessa etapa, os resultados da busca foram alterados observando o título das pesquisas e, também, realizando a leitura dos resumos, para selecionarmos aquelas que possam agregar a este estudo, no que se refere às práticas de leitura e que foram realizadas nos Cursos de

Mestrado e Doutorado em Educação.

Nesse viés, consideramos os estudos que discutiam as práticas de leitura, concepções de leitura e leitura no componente curricular de Língua Portuguesa e desconsideramos as pesquisas sobre os descritores que discutiam a temática em outros componentes curriculares mencionados no documento oficial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses achados estão contabilizados e sistematizados na Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Resultados do mapeamento na BDTD usando os descritores associados

DESCRIPTORES ASSOCIADOS	RESULTADOS	PESQUISAS	%
“leitura e escrita”	15	2	3,2
Práticas alfabetizadoras” AND “Leitura e escrita”	3	0	0
Leitura	7	1	1,6
Trabalhos repetidos	3		
Total	28		

Fonte: elaborada pela autora.

Essa etapa da realização do Estado da Questão (EQ) permitiu-nos encontrar trabalhos com discussões mais próximas à nossa temática e, também, filtrar uma quantidade menor de trabalhos, o que possibilitou uma leitura mais detalhada dos resumos das pesquisas. Ao todo, foram selecionadas dez pesquisas, sendo que três delas aparecem repetidamente. Assim, analisamos cinco estudos que, de acordo com as buscas na base de dados BDTD, realizam uma reflexão sobre as práticas de leitura, conforme listados no Quadro 1:

Quadro 1 - Achados da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Título	Autoria	Ano	Tipo do documento	Local da Pesquisa
1. Produção de textos por crianças com dificuldades de leitura e escrita em contexto de grupo	Natália Cristina Silveira	2018	Tese	UNICAMP
2. Impacto de um programa de ensino para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas meta Morfológicas na aprendizagem inicial da leitura e da escrita.	Andréia Alves Correa	2016	Dissertação	UFPR
3. Evolução dos conhecimentos de crianças sobre relações entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita, após alcançarem uma hipótese alfabética.	Eliane Lemos de Oliveira	2017	Dissertação	UFPE
4. A Aprendizagem da Leitura e da Escrita por Alunos da Zona Rural Seguindo os Parâmetros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Ana Paula Sabchuk	2016	Dissertação	UFPR

Fonte: elaborado pela autora.

Predominantemente, as pesquisas relacionadas são dissertações. Encontramos apenas uma tese que se aproxima das discussões sobre as práticas de leitura. Em geral, consideramos pouco o volume de trabalhos realizados sobre essa temática tão urgente, persistente e relevante, sobretudo nesse recorte (quinquênio de 2015 a março de 2020), que foi anterior a ser atravessado pela pandemia, também devido aos estudos sobre leitura serem desenvolvidos em Cursos de Mestrado e Doutorado em Letras e o nosso foco foi direcionado aos cursos voltados para a Educação que foram desenvolvidos na rede pública e na Educação Básica.

Notamos e observamos que todas as pesquisas selecionadas foram realizadas por pesquisadores das regiões Sul, Sudeste e Nordeste (um de Santa Catarina, dois no Paraná, um em São Paulo e um em Pernambuco). A seguir, apresentamos um breve resumo das cinco pesquisas apresentadas em cursos de Doutorado e Mestrado em Educação e que contemplaram a temática de estudo desta tese “leitura”, e, na sequência do estudo, apresento as considerações da pesquisa sobre produção do conhecimento e os cenários teóricos sobre leitura.

A proposta de pesquisa de Doutorado da pesquisadora Natália Cristina Silveira foi apresentada no ano de 2018 e investigou modos de escrita de crianças com dificuldade de aprendizado em leitura e escrita, em contexto de grupo, a partir dos pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural. Para essa teoria, apresentar a escrita à criança significa criar condições para que ela se aproprie de um instrumento cultural complexo, através das mediações. O uso da leitura e da escrita deve estar voltado ao aspecto social, em que suas funções são consideradas de acordo com o contexto e meio da criança. Isso significa que, para além do traçado das letras, é preciso apresentar à criança os usos e funções sociais da linguagem escrita. A dificuldade ou facilidade nesse processo estão relacionadas ao grau de familiaridade da criança com leitura e escrita em situações dessa prática. Nessa perspectiva, os erros são considerados índices do processo da aquisição da escrita e entendidos como pistas da relação da criança com esse conhecimento. Para a presente pesquisa, foram propostas atividades em grupo em que a escrita fosse parte integrante das tarefas, colocando, dessa forma, uso e função para a escrita nesse contexto.

Nesse viés, a dissertação de Mestrado em Educação da pesquisadora Andréia Alves Corrêa (2016) teve como objetivo investigar os impactos de um programa de ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metamorfológicas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita com alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em uma escola pública da cidade de São José dos Pinhais, Paraná. Participaram do estudo 94 crianças distribuídas em três grupos experimentais: Turma E (programa de ensino para o desenvolvimento da consciência fonológica), Turma D (programa

de ensino para o desenvolvimento da consciência morfológica) e Turma C (programa de ensino para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metamorfológicas) – e um grupo de controle (Turma A).

A pesquisa de Corrêa (2016) seguiu um delineamento experimental e foi desenvolvida em três etapas: pré-teste, programa de ensino e pós-teste. Os dados do pré-teste e pós-teste foram coletados pela pesquisadora e as sessões de ensino foram organizadas pela pesquisadora e aplicadas pelas professoras das turmas. O estudo procurou verificar duas hipóteses principais: a) previa a possibilidade de desenvolver habilidades morfológicas em alunos que ainda não tinham adquirido o princípio alfabético; e b) esperava-se que os estudantes que participassem de um programa de ensino com atividades para o desenvolvimento tanto da consciência fonológica quanto da consciência morfológica teriam melhor desempenho em leitura e escrita quando comparado com estudantes que participassem de um programa de ensino para o desenvolvimento de uma única habilidade.

A pesquisa de Dissertação de Mestrado em Educação apresentada em 2017 pela pesquisadora Eliane Lemos de Oliveira buscou analisar a evolução na aprendizagem de relações grafema-fonema e fonema-grafema na leitura e na escrita de palavras, por alunos que há pouco haviam alcançado uma hipótese alfabética, a partir do registro dos erros e acertos que evidenciaram na leitura e na escrita regularidades diretas e contextuais do Português. Apoiou-se nos aportes da teoria da psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky (1979), para o entendimento do alcance da hipótese alfabética, e nos pressupostos de estudiosos como Nunes (1990), Morais (2005, 2012) e Soares (2003, 2016), que preconizam a necessidade de investigação e ensino das relações grafema-fonema e fonema-grafema após o alcance da hipótese alfabética. O marco teórico também incorporou as principais teorias sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita e pesquisas sobre leitura e escrita de palavras e a aprendizagem da ortografia nos anos iniciais. Participaram da pesquisa alunos de turmas do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Vitória de Santo Antão-PE. Foram selecionados 30 sujeitos de quatro turmas do 2º ano, todos com hipótese alfabética de escrita.

A Dissertação de Mestrado em Educação apresentada pela pesquisadora Ana Paula Sabchuk no ano de 2016 consiste em uma investigação que teve como objetivo verificar quais os resultados de aprendizagem de leitura e escrita se podem obter com crianças provenientes da zona rural, no 1º ano do Ensino Fundamental, quando passam pelo processo de alfabetização em escola urbana, seguindo as orientações do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Trata-se de uma pesquisa-ação em que, na primeira etapa, se realizou uma avaliação

diagnóstica no início do ano letivo com os alunos para verificar os níveis de escrita, conforme a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita de Emília Ferreira e Ana Teberosky (1985). A segunda etapa consistiu no planejamento de atividades com os eixos oralidade, leitura e escrita, seguindo como parâmetro as recomendações do PNAIC. A terceira etapa se compôs da aplicação de uma sequência de atividades realizada em 18 encontros com a duração de duas horas cada um, totalizando 36 horas de intervenção. Na última etapa, aconteceu a avaliação das hipóteses de escrita dos alunos. Os resultados foram organizados de modo a verificar a evolução, aluno por aluno, após a intervenção da pesquisadora. Apresenta também as estratégias didáticas utilizadas durante a aplicação da sequência de atividades e suas implicações na prática do professor alfabetizador.

Ao analisar as pesquisas, foi possível perceber que majoritariamente são dissertações de mestrado, havendo apenas uma tese entre as cinco selecionadas. Outro ponto a ser destacado é que a pesquisa número 1 apresenta uma tese escrita pela pesquisadora Natália Cristina Silveira (2018), que investigou modos de escrita de crianças com dificuldade de aprendizado em leitura e escrita, em contexto de grupo, a partir dos pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural. Esse foi um diferencial das demais pesquisas, porque se volta para o estudo da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em rede municipal de ensino e envolve uma comunidade leitora e as reverberações em diferentes construções culturais, considerando a leitura em perspectiva social. Também se encaminha para as discussões acerca da mediação e da interação na formação de leitores em caráter sociointeracionista, o que se aproxima em alguns pontos de discussão desta tese, quando tratamos da concepção de linguagem interativa e fazemos um estudo comparativo entre Freire, Bakhtin e Vygotsky.

A pesquisa número 2, da pesquisadora Andréia Alves Corrêa (2016), investiga os impactos de um programa de ensino voltado para o desenvolvimento de habilidades metafonológicas e metamorfológicas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita em alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. No entanto, desenvolve-se em relação aos desdobramentos de caráter social dessa formação na comunidade escolar ou na trajetória envolvendo 94 alunos em sua pesquisa. Embora o trabalho aborde a leitura em perspectiva das habilidades metafonológicas e metamorfológicas, nesta pesquisa não é possível observar aproximações teóricas entre os referidos estudos. Já em relação ao cenário de pesquisa, assemelha-se devido ao fato de ser desenvolvido em instituições públicas de ensino e aos sujeitos (alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental). No entanto, como ponto que se abre para uma discussão que avança em outras direções, está a questão da leitura, as experiências de

leitura vivenciadas e suas implicações nas subjetividades dos participantes. Cabe destacar que na presente pesquisa não há ênfase nos processos de formação de leitores, ainda que isso seja uma consequência das práticas de leitura realizadas, no quanto a leitura crítica é necessária.

Nas pesquisas número 3 e 4, de Eliane Lemos de Oliveira (2017) e Ana Paula Sabchuk (2016), embora com objetivos diferentes, ambas se aproximam por apresentarem em suas pesquisas o mesmo arcabouço teórico, que é diferente do arcabouço teórico adotado nesta tese. Por outro lado, se aproximam por serem desenvolvidas no ensino fundamental e na rede pública de ensino e apresentam uma experiência significativa para a construção humana. Também pretendemos discutir o papel e o lugar da leitura, em dimensão de educação crítica e libertadora neste estudo. Agora seguimos para a educação no contexto da pandemia no município de Foz do Iguaçu.

1.2 QUANDO A LEITURA FOI PARA CASA: A PANDEMIA E A REINVENÇÃO DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

A presente pesquisa tem como objeto de estudo as práticas de leitura desenvolvidas no âmbito da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu (PR), com foco nos materiais didáticos produzidos para os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental durante o período pandêmico. Ancoramos nossa análise na concepção de linguagem dialógica e discursiva, conforme estabelecida pelos documentos oficiais que orientam o componente curricular de Língua Portuguesa.

Nesse contexto, os materiais didáticos elaborados foram impressos e distribuídos gratuitamente aos estudantes, em um momento crítico marcado pela crise sanitária global provocada pela pandemia da Covid-19. Essa crise, para além de seu impacto sobre a saúde pública, desencadeou problemáticas de ordem humanitária, social, econômica e educacional, agravando ainda mais as desigualdades historicamente presentes no país.

Diante desse cenário desafiador, reafirmamos a urgência de mudanças estruturais que ampliem o acesso, promovam a inclusão e assegurem o direito à educação de qualidade para todos e todas. Reforçamos, assim, a compreensão da escola e da educação como pilares essenciais à dignidade humana, à cidadania plena e à justiça social. Nesse ínterim, evocamos uma pergunta que perpassa esta pesquisa e ressoa no debate público contemporâneo: quem cuida das crianças?

Com o fechamento das instituições escolares em todo o território nacional, ocorrido em meados de março de 2020, como medida para conter o avanço do vírus SARS-CoV-2, causador

da Covid-19 (classificação CID-10: B34.2), deparamo-nos com o desafio de ressignificar o fazer pedagógico. Diante da suspensão das aulas presenciais, a rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu concentrou esforços na formulação de uma ação educativa emergencial, que visava manter os vínculos escolares e assegurar a continuidade do processo pedagógico. Essa ação foi operacionalizada por meio da utilização de recursos tecnológicos e de uma articulação entre escolas, famílias e a Secretaria Municipal de Educação.

Num primeiro momento, a rede concentrou-se na disseminação de informações e orientações sobre os protocolos sanitários, conforme ilustrado nas Figuras 3 e 4 deste trabalho. A partir dessa base, as ações foram sendo ampliadas com o intuito de garantir, dentro das possibilidades, o acesso ao direito à aprendizagem, mesmo em um contexto marcado por desigualdades tecnológicas, sociais e estruturais.

Figura 3 - Protocolos de saúde



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu.

Figura 4 - Protocolos de saúde



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu.

Partindo de um pressuposto histórico e informativo, compreendemos que a escola pública brasileira carrega em sua constituição uma série de contradições. Nesse sentido, convivemos cotidianamente com o fracasso escolar, a evasão, a ausência de práticas de leitura responsáveis e responsivas, a escassez de materiais didáticos e pedagógicos, bem como a falta de espaços físicos adequados ao desenvolvimento pleno da prática docente. Tais entraves expõem de forma contundente as fragilidades estruturais do sistema educacional.

Mesmo diante desse cenário adverso, reconhecemos que a escola pública, por vezes, representa o único espaço público de acolhimento e atenção para uma parcela significativa da população. Ainda que marcada por contradições e desafios históricos, ela permanece de portas abertas para acolher a diversidade de culturas, experiências e vivências que por ela transitam. Essa permanência, é importante destacar, antecedeu o período pandêmico, atravessou as diferentes fases da pandemia da Covid-19 e continua vigente no contexto pós-pandêmico.

Consideramos, assim, que a educação escolar exerce papel fundamental nos processos de alternância social e nas experiências formativas dos estudantes da escola pública. Em diversos casos, esses sujeitos se tornam o centro da atenção do corpo docente justamente por serem alvos de processos de exclusão social historicamente impostos. Nessa perspectiva, a escola emerge não apenas como um espaço de aprendizagem, mas também como um lugar de acolhimento, cuidado e construção de pertencimento.

Foi nesse viés, e a partir das fragilidades que vivenciamos enquanto cidadãs, docentes e pesquisadoras atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que optamos por desenvolver esta pesquisa. Tomamos como objeto de análise as práticas de leitura desenvolvidas dentro e fora do espaço escolar ao longo do período pandêmico. Buscamos responder: quais gêneros discursivos foram disponibilizados aos estudantes? Com qual intencionalidade e finalidade tais leituras foram propostas?

Diante desses questionamentos, sustentamos que as práticas de leitura são potencialmente transformadoras, pois permitem a reflexão crítica, a ampliação do repertório cultural, a melhoria da aprendizagem, o desenvolvimento do senso ético, o aprimoramento do vocabulário, o estímulo à imaginação e à criatividade, bem como o fortalecimento da memória e do raciocínio lógico. Tais práticas possibilitam o contato com diferentes culturas letradas e não letradas, além de favorecerem a produção de sentidos e o reconhecimento da alteridade. Por meio desse processo de apropriação e ressignificação, acreditamos que os sujeitos podem realizar aquilo que denominamos, com base nas discussões das seções 3 e 4 desta tese, de “ação inédita” e, assim, se constituírem como “Existir-evento”.

No contexto pandêmico, marcado por rupturas e incertezas, observamos o surgimento de novas formas de comunicação e de interação. Consideramos que, mesmo diante do isolamento físico imposto pelas medidas sanitárias, houve esforços para mitigar os impactos do distanciamento social por meio do uso de recursos orais, tecnológicos e virtuais que possibilitaram a manutenção de práticas linguísticas fundamentadas na perspectiva dialógica, discursiva e interativa da linguagem.

Ao reconhecermos as múltiplas fragilidades do período – algumas das quais apresentamos nesta pesquisa e outras que extrapolam nosso objeto de estudo –, situamo-nos em uma teia complexa de expectativas, esperanças, dores e desconsolos. Nesse cenário, a rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu buscou alternativas e protagonizou um processo de reorganização, reestruturação, reinvenção e reconfiguração, com o objetivo de garantir o direito à aprendizagem e atender todos os estudantes matriculados, independentemente de suas condições de acesso e permanência.

Com base nessa trajetória e à luz da Figura 5, compreendemos que as etapas vivenciadas durante o período pandêmico foram organizadas estrategicamente pela rede municipal, como uma forma de estruturar e viabilizar ações pedagógicas contínuas. A partir dessa organização, buscamos compreender como se estabeleceu a relação entre as práticas de leitura propostas e as transformações das práticas escolares ao longo das diferentes fases da pandemia. Essas fases, conforme apresentaremos a seguir, permitem visualizar com mais clareza os caminhos percorridos no enfrentamento das adversidades e os efeitos gerados sobre o ensino e a aprendizagem no contexto da emergência sanitária.

Figura 5 - Etapas da pandemia na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu



Fonte: elaborado pela pesquisadora

A Figura 5 ilustrada pelas fases da pandemia, a letra de Santos e Motta (2004), ao afirmar que “nada do que foi será / De novo do jeito que já foi um dia / Tudo passa, tudo sempre passará / A vida vem em ondas, como o mar / Num indo e vindo infinito”, dialoga diretamente com a dinâmica apresentada no mapa e assim como a música sugere que a vida está em constante transformação, a pandemia evidenciou que os processos educacionais e as práticas de leitura nos materiais didáticos se modificam continuamente, adaptando-se a novos desafios e contextos. Cada fase da pandemia trouxe mudanças significativas, exigindo reorganizações na implementação da leitura dialógica e na utilização de recursos pedagógicos, refletindo o caráter cíclico e fluido da prática educativa. Dessa forma, tanto a música quanto o mapa e a imagem reforçam que a educação não é estática; trata-se de um processo em constante renovação, em que objetivos, estratégias e contextos interagem de maneira contínua e dinâmica.

Nesse cenário, como já mencionado anteriormente, no dia 17 de março de 2020, fomos oficialmente comunicados pela equipe gestora da escola de que, a partir do dia subsequente, todas as instituições da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu suspenderiam suas atividades presenciais, em decorrência da pandemia da Covid-19. Àquela altura, enquanto sujeitos sociais e educadores inseridos no contexto iguaçuense, ainda não tínhamos plena consciência da dimensão dessa medida nem dos desdobramentos pedagógicos, emocionais e institucionais que ela traria. Tal situação provocou um conjunto de incertezas, angústias e desafios que nos atravessaram profundamente como docentes, cidadãos e pesquisadores.

Diante da necessidade urgente de contenção do contágio, por meio do distanciamento físico, as escolas permaneceram fechadas por aproximadamente sessenta dias. Durante esse período, os estudantes ficaram sem atividades escolares regulares, e nós, docentes, fomos instados a enfrentar o ineditismo da situação, buscando compreender como reconfigurar o trabalho pedagógico diante das novas exigências. Essa etapa inicial da crise sanitária foi marcada por vulnerabilidades intensificadas, angústias subjetivas e coletivas, perdas irreparáveis e uma sensação de incerteza generalizada, culminando na adoção do Ensino Remoto Emergencial — estratégia que perdurou por cerca de um ano na rede municipal.

Nesse contexto, lançamo-nos ao desafio de ressignificar nossas práticas docentes, reinventando metodologias, adaptando conteúdos e buscando novas formas de interação didático-pedagógica, com vistas a assegurar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem a todos os estudantes. Compreendíamos que a educação, enquanto direito constitucional e dimensão fundamental da cidadania, não poderia ser negligenciada, mesmo em meio às adversidades impostas pela pandemia.

Com a flexibilização gradual do isolamento social, a rede municipal de ensino passou a estruturar atividades escolares por meio de diferentes ambientes virtuais de interação. Todavia, constatamos que, apesar dos esforços empreendidos na elaboração de propostas didáticas significativas, a adesão e o engajamento dos estudantes nas plataformas virtuais não ultrapassavam 20%. Em vista disso, e com base nas normativas estabelecidas por documentos oficiais, os profissionais da coordenação pedagógica, em articulação com a coordenação técnica da Secretaria Municipal de Educação, passaram a produzir materiais didáticos impressos, com o propósito de garantir o acesso à aprendizagem a todos os estudantes matriculados, respeitando as especificidades socioeconômicas da população atendida.

A partir dessa reestruturação emergencial, intensificou-se o uso das tecnologias digitais para fomentar trocas pedagógicas e o compartilhamento de práticas. Foram criados grupos de apoio e estudo em aplicativos como o WhatsApp, que passaram a funcionar como espaços

dialógicos de construção do conhecimento, apresentação de conteúdos, esclarecimento de dúvidas e fortalecimento dos vínculos entre escola, estudantes e famílias. Ainda que tais recursos tenham se configurado como alternativas viáveis, reconhecemos que sua efetividade estava condicionada a fatores estruturais mínimos, tais como o acesso à internet, a disponibilidade de dispositivos e a familiaridade digital dos sujeitos envolvidos.

Entretanto, a ausência de infraestrutura tecnológica adequada em algumas unidades escolares, aliada à desigualdade de acesso digital entre os estudantes, comprometeu o pleno desenvolvimento das habilidades previstas para a etapa de ensino em questão. O analfabetismo funcional e digital, bem como a exclusão tecnológica, emergiu como barreiras expressivas à efetivação do direito à educação de qualidade.

Assim, entre 2020 e 2021, o ensino remoto manteve-se como principal estratégia pedagógica na rede municipal. Considerando a realidade concreta das escolas e o perfil socioeconômico das famílias atendidas — majoritariamente compostas por crianças em processo de alfabetização e com recursos financeiros limitados —, optou-se pela continuidade dos materiais impressos como recurso pedagógico central. Essa prática estendeu-se pelos anos letivos de 2022 e 2023, incorporando progressivamente aperfeiçoamentos na concepção, organização e sistematização dos conteúdos, conforme os objetivos de aprendizagem e as competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Referencial Curricular do Estado do Paraná e na Proposta Pedagógica da AMOP.

Durante o período remoto, os materiais eram entregues quinzenalmente às famílias, e os docentes — atuando presencialmente nas escolas — assumiam as funções de correção, devolutiva e mediação das atividades, utilizando recursos como vídeos explicativos, áudios e interações via aplicativos de mensagens. Para isso, lançamo-nos à exploração de ferramentas digitais como AZ Screen Recorder, Google Meet, YouTube, Telegram, entre outras, ampliando significativamente nosso repertório tecnológico. Todo esse processo foi orientado por diretrizes oficiais e planejamentos institucionais da rede municipal.

Com vistas à ampliação das possibilidades pedagógicas durante a crise sanitária, a Secretaria Municipal de Educação passou a ofertar formações continuadas em formato virtual, voltadas ao domínio de ferramentas tecnológicas acessíveis e à promoção de uma mediação docente mais qualificada, crítica e responsiva. Reconhecemos que esse movimento exigiu de nós grande esforço, resiliência e adaptação, uma vez que o ato de ensinar, diante das novas condições impostas, passou a demandar competências não contempladas em nossa formação inicial.

Ao longo desse processo, desenvolvemos novas formas de elaboração das aulas, priorizando o uso de apresentações em PowerPoint com linguagem clara, objetiva e sistematizada, a fim de facilitar o acompanhamento por parte dos estudantes. Indicávamos, ainda, links de vídeos educativos, materiais digitais complementares e estratégias que pudessem aprofundar os conteúdos prioritários, promovendo aprendizagens significativas mesmo em um contexto adverso.

Destacamos que a clareza e a objetividade das orientações iniciais nas interações virtuais tornaram-se elementos essenciais para a consolidação de um contrato pedagógico capaz de nortear a dinâmica do trabalho docente, otimizando o tempo de aula e organizando o cronograma das atividades escolares. Tal estratégia viabilizou maior sistematização no acompanhamento das aprendizagens e contribuiu para o fortalecimento dos vínculos entre escola, família e comunidade.

Contudo, reiteramos que as interações pedagógicas mediadas por tecnologias não se efetivam exclusivamente pela disposição dos sujeitos. A pandemia escancarou a persistência de desigualdades estruturais que comprometem o acesso equitativo à educação de qualidade, sobretudo em contextos socialmente vulneráveis. Entre os inúmeros obstáculos enfrentados, destacam-se o letramento digital incipiente de muitas famílias, a carência de equipamentos adequados e o acesso limitado à internet em regiões periféricas do município.

Com a retomada gradual das atividades presenciais, em fevereiro de 2021, a rede municipal adotou o modelo de ensino híbrido, combinando atividades presenciais e remotas. Nesse novo cenário, a Secretaria Municipal de Educação promoveu formações online com o objetivo de fomentar reflexões coletivas acerca das experiências do ensino remoto e subsidiar o planejamento de ações adequadas ao novo formato educacional. A partir dessas formações, o Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM) desenvolveu uma plataforma virtual destinada à disponibilização de materiais didáticos complementares, organizados de forma interdisciplinar e adaptados aos diferentes componentes curriculares.

A periodicidade das produções passou a ser trimestral, contemplando tanto os estudantes do 5º ano quanto os demais segmentos da educação básica. Esses conteúdos encontram-se disponíveis no site institucional do NTM, o que evidencia o compromisso da rede municipal com a democratização do acesso à educação e a manutenção da aprendizagem em tempos de crise.

Entretanto, os dados referentes ao acesso à plataforma indicaram uma participação aquém do esperado. Diante dessa limitação, as escolas da rede municipal mantiveram a

elaboração dos materiais impressos e a mediação pedagógica por meio de grupos de WhatsApp, assegurando, assim, a continuidade do acompanhamento escolar.

A Figura 6, nesse contexto, evidencia as desigualdades sociais que perpassaram o período pandêmico, em que parte dos estudantes teve acesso a múltiplas possibilidades de leitura e estudo, enquanto outros dispunham exclusivamente dos materiais impressos fornecidos pela rede municipal de ensino.

Figura 6 – Fases da pandemia e desigualdades sociais



Fonte: elaborado pela pesquisadora

O ano de 2021 marcou a consolidação do regime híbrido na rede municipal de Foz do Iguaçu, em sintonia com as fases expostas na Figura 6. Após o período de fechamento das escolas e de ensino remoto, o retorno parcial foi estruturado por meio de alternância quinzenal entre grupos de estudantes, garantindo a continuidade do processo formativo tanto nas aulas presenciais quanto em casa, com apoio de materiais impressos e livros didáticos. Todavia, essa dinâmica também evidenciou desigualdades sociais, pois o acesso a recursos tecnológicos, à mediação familiar e às condições de estudo variou significativamente entre os alunos, refletindo diretamente na qualidade das aprendizagens.

Assim, a partir de agosto de 2021, com o intuito de elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), especialmente por meio de um bom desempenho na Matriz de Referência do SAEB, o corpo docente do 5º ano foi orientado pela gestão da Secretaria Municipal de Educação a adotar uma nova organização pedagógica. Assim, todos os estudantes passaram a frequentar presencialmente as aulas regulares no turno oficial de suas turmas. Além disso, foram instituídas atividades de reforço escolar no contraturno, com foco nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Como medida adicional, a carga horária foi estendida com a inclusão de aulas aos sábados, no período matutino, com o objetivo de recuperar as lacunas decorrentes do ensino remoto emergencial e do modelo híbrido.

Para viabilizar a implementação dessas ações, os(as) docentes receberam remuneração proporcional às horas adicionais de trabalho, caracterizadas como horas extras. O esforço coletivo visava preparar os estudantes para a realização de diversas avaliações externas e internas, dentre as quais se destacam: uma versão da Prova da AMOP, duas versões da Prova SMED, uma versão da Matriz de Referência do SAEB, três versões da Prova Paraná, além de múltiplos simulados aplicados ao longo das atividades presenciais.

Como resultado desse conjunto de estratégias, o ano letivo de 2021 foi concluído sem registros de evasão ou retenção nas 51 escolas da rede municipal. Os dados correspondentes foram disponibilizados publicamente no portal institucional da Secretaria Municipal de Educação e compartilhados com as unidades escolares, conforme ilustrado na Figura 7.

Figura 7 - Estatísticas dos resultados do IDEB

 Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira														
Ensino Fundamental Regular - Anos Iniciais														
Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por município e rede de ensino - 2021.														
Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Rede	Taxa de Aprovação - 2021							Nota SAEB - 2021			IDEB 2021 (N x P)
				1º ao 5º ano	1º	2º	3º	4º	5º	Indicador de Rendimento (P)	Matemática	Língua Portuguesa	Nota Média Padronizada (N)	
PR	4108304	Foz do Iguaçu	Municipal	97.1	99.8	94.9	94.2	98.0	99.8	0.97	245.80	231.85	6.87	6.7

Fonte: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1yvsTY129sDwE8gb7jE27auu9AGWnTVjF/edit#gid=278945636>

No interregno que sucedeu o ano letivo de 2021, o calendário escolar de 2022 teve seu início postergado devido ao recrudescimento dos casos de infecção pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Em decorrência desse cenário epidemiológico agravado, as atividades escolares permaneceram suspensas durante os primeiros quinze dias do ano. Com o intuito de assegurar o cumprimento da carga horária mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a Secretaria Municipal de Educação promoveu alterações no calendário oficial, instituindo, como medida compensatória, a reposição das aulas aos sábados, em regime presencial.

A rede municipal de ensino disponibilizou ao 5º ano do Ensino Fundamental um robusto conjunto de instrumentos avaliativos e recursos didáticos: três edições da Prova Paraná, uma aplicação da Prova Paraná Mais, três versões da Prova SMED, bem como o material didático anual confeccionado pela própria Secretaria Municipal de Educação (SMED) e os livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

No decorrer de 2023, com base na análise crítica dos resultados do IDEB de 2021, foi implementada, de forma estratégica, a chamada “Jornada Ampliada” destinada aos estudantes do 5º ano. Tal medida visava intensificar o tempo de permanência dos discentes na escola, priorizando os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse formato ampliado, as aulas passaram a ocorrer de segunda a quinta-feira, das 7h30 às 16h40, totalizando uma jornada diária de nove horas. Às sextas-feiras, a carga horária foi mantida em quatro horas. Como suporte pedagógico, os estudantes receberam os livros do PNLD, além de materiais didáticos elaborados pela SMED para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática. A esses materiais somaram-se 22 simulados de Língua Portuguesa e 22 de Matemática, cada um composto por 22 questões objetivas, reafirmando o caráter intensivo e direcionado da prática avaliativa adotada.

No que tange às estratégias de avaliação, observamos a prevalência de instrumentos padronizados com formato exclusivamente objetivo. Ao longo do ano, os estudantes participaram de três versões da Prova SMED (entre abril e agosto), três edições da Prova Paraná, uma versão da Prova Paraná Mais e uma aplicação da Matriz de Referência do SAEB — todas compostas, uniformemente, por 22 questões de Língua Portuguesa e 22 de Matemática, totalizando 44 itens por instrumento.

A implementação da Jornada Ampliada ancorou-se em três objetivos estratégicos: (I) mitigar as defasagens de aprendizagem diagnosticadas a partir dos indicadores do IDEB de 2021, cuja queda esteve atrelada aos efeitos do ensino remoto emergencial e do ensino híbrido; (II) elevar os índices de desempenho acadêmico da rede municipal, especialmente por meio da Matriz de Referência do SAEB e da elevação de ao menos 10% na média da Prova Paraná Mais; e (III) cumprir as diretrizes estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação no que se refere à expansão da oferta de educação em tempo integral.

No ano de 2024, a Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu aguardava a divulgação oficial dos resultados do IDEB, prevista para o mês de julho. O corpo docente do 5º

ano, por sua vez, encontrava-se na expectativa do recebimento de uma gratificação pecuniária no valor de R\$ 3.000,00, atrelada ao desempenho das escolas que lograssem aumentar em ao menos 10% sua média em relação ao ano de 2021.

Entretanto, em decisão controversa, a gestão municipal optou por suspender a Jornada Ampliada naquele ano, alegando como justificativa os elevados índices de aprovação obtidos em 2023, os quais, segundo a administração, atestariam a superação das lacunas pedagógicas então existentes.

Diante desse panorama, encerramos esta seção de considerações sobre os impactos do período pandêmico e as medidas educacionais adotadas no âmbito da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, com especial ênfase nas ações direcionadas ao 5º ano do Ensino Fundamental. A seguir, avançamos para a subseção 1.3, com o objetivo de apresentar e aprofundar os fundamentos metodológicos que alicerçam a presente investigação.

1.3 GESTOS, TEXTOS E CONTEXTOS: AS ENCRUZILHADAS METODOLÓGICAS DA INVESTIGAÇÃO

O discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de uma *outra* pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos de sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitiva. A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido (Bakhtin, 2014, p. 150-151).

Ao refletirmos sobre a metodologia, nossa compreensão inicial foi marcada pela percepção de um campo rígido, delimitado por regras complexas e aparentemente inflexíveis. Todavia, à medida que nos apropriamos teoricamente desse saber, passamos a compreendê-lo como um componente que pode, inclusive, despertar interesse e prazer, contribuindo significativamente para o entendimento dos processos formativos e investigativos que permeiam a construção da pesquisa em desenvolvimento. Nesse sentido, é pertinente destacar que:

Eu acredito na intuição e na inspiração. A imaginação é mais importante que o conhecimento. O conhecimento é limitado, enquanto a imaginação abraça o mundo inteiro, estimulando o progresso, dando à luz à evolução. Ela é, rigorosamente falando, um fator real na pesquisa científica (Einstein, 2011, p. 97).

Assim, esta investigação ancora-se em uma abordagem qualitativa, de natureza documental e interpretativista, tendo como objeto de análise as práticas de leitura presentes nos materiais didáticos² destinados ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, no período de 2020 a 2023. O foco recai sobre os gêneros discursivos trabalhados e as concepções de leitura mobilizadas, tendo como referencial teórico a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, especialmente no que diz respeito à natureza dialógica do discurso, à constituição dos sujeitos e à função social da linguagem.

A pesquisa é qualitativa por buscar compreender os sentidos produzidos nas práticas pedagógicas e nas escolhas discursivas, considerando os contextos históricos, ideológicos e institucionais nos quais se inserem. O caráter documental está presente na análise de uma gama de documentos oficiais e materiais didáticos, entre os quais se destacam os que foram elaborados pela Secretaria Municipal de Educação utilizados durante os períodos de ensino remoto emergencial (2020), híbrido (2021) e presencial com reforço intensivo (2022 e 2023).

A opção pelo viés interpretativista sustenta-se na compreensão de que os documentos educacionais são construções discursivas atravessadas por sentidos, vozes sociais e intencionalidades políticas. Assim, a análise busca interpretar as rotas interpretativas que emergem das escolhas temáticas, dos gêneros discursivos priorizados, dos comandos de leitura e das propostas pedagógicas, revelando as formas pelas quais o sujeito leitor é convocado a participar do processo de construção de sentidos.

Em meio à complexidade do cenário pandêmico, observa-se que a rede municipal de ensino concentrou esforços para manter o vínculo pedagógico com os estudantes e mitigar as desigualdades de acesso, especialmente por meio da produção de materiais impressos, do reordenamento dos calendários escolares e da intensificação do uso de livros didáticos. Destacam-se nesse contexto os planejamentos trimestrais da rede, que funcionaram como documentos orientadores³ da prática docente, indicando conteúdos prioritários e estratégias

² A análise dos materiais didáticos justifica-se por seu papel central no processo de ensino e aprendizagem, especialmente durante o período pandêmico (2020 e 2021) e no processo de transição e consolidação do ensino presencial (2022 e 2023). Esses materiais, elaborados pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, foram distribuídos aos estudantes como principal recurso para assegurar a continuidade do ensino em tempos de crise sanitária e reorganização educacional. Sua seleção como corpus da pesquisa fundamenta-se na compreensão de que tais materiais são enunciados concretos, ideologicamente orientados, que expressam e instituem concepções de leitura e de linguagem, conforme os referenciais teóricos do Círculo de Bakhtin.

³ Os documentos oficiais analisados nesta pesquisa referem-se aos instrumentos normativos e orientadores das práticas pedagógicas no contexto da educação básica pública. Incluem-se, nesse conjunto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular do Paraná, a Matriz de Referência do SAEB, a Proposta Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) e os planejamentos anuais e trimestrais da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu entre os anos de 2020, 2021, 2022 e 2023. Esses documentos expressam diretrizes, metas e concepções de ensino e aprendizagem instituídas pelas instâncias governamentais e

metodológicas emergenciais. Tais documentos constituem importantes fontes para a análise das diretrizes curriculares localmente adotadas e das decisões pedagógicas assumidas frente à emergência sanitária e social.

Outro elemento relevante é a Proposta Pedagógica da AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná), que orientou diversas ações intermunicipais voltadas à melhoria dos indicadores de desempenho escolar, especialmente por meio da sistematização de conteúdos avaliativos e da organização de provas padronizadas (como a Prova AMOP). Tal proposta implicou reconfigurações no planejamento pedagógico e contribuiu para o delineamento de uma cultura avaliativa que influenciou diretamente as práticas de leitura e os gêneros discursivos priorizados nos materiais didáticos.

Diante disso, o problema de pesquisa que orienta este trabalho é: em que medida os materiais didáticos produzidos e utilizados pela rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu entre 2020 e 2023 favoreceram práticas de leitura dialógicas e discursivas, à luz da perspectiva bakhtiniana e das diretrizes estabelecidas pelos documentos oficiais? Como objetivo geral, busca-se analisar os gêneros discursivos e as práticas de leitura mobilizadas nos materiais didáticos, interpretando os gestos pedagógicos e ideológicos que os sustentam.

Ao privilegiar a abordagem bakhtiniana, compreendemos que os textos escolares não devem ser analisados como estruturas neutras ou estanques, mas como enunciados socialmente situados, marcados pela dialogia e pela multiplicidade de vozes. Conforme Bakhtin (2003, p. 113), “todo enunciado está pleno de ecos e reverberações de outros enunciados”. Assim, a análise da linguagem presente nos materiais escolares requer atenção às condições de produção, circulação e recepção, bem como às posições enunciativas construídas para professores e estudantes.

Nesse processo, a prática de leitura é compreendida não como mera decodificação de signos linguísticos, mas como um ato responsivo-responsável, em que o leitor é chamado a interpretar, dialogar e posicionar-se diante dos textos. A perspectiva discursiva de leitura, tal como defendida por Bakhtin, exige que os sujeitos sejam formados para compreender os textos como construções ideológicas, atravessadas por intenções, valores e relações de poder.

A investigação, portanto, não se limita à identificação dos gêneros presentes nos materiais, mas avança na compreensão dos modos de circulação do discurso escolar e nas formas pelas quais os materiais didáticos refletem e refratam projetos formativos, expectativas

intermunicipais, sendo fundamentais para compreender os caminhos percorridos pelas práticas de leitura na educação pública em tempos de pandemia e pós-pandemia.

avaliativas e concepções de linguagem. Ao analisar os documentos oficiais e os materiais didáticos, buscamos compreender como a leitura foi tratada em contextos de crise, que sujeitos leitores foram projetados e quais os desafios e potências que emergiram desse percurso histórico recente.

1.3.1 Classificação da pesquisa quanto ao método

Nesta subseção, apresentamos as concepções orientadoras do método dialógico adotado nesta pesquisa. A escolha desse método deve-se ao entendimento de que os achados científicos precisam ser compreendidos em um contexto social de interação dialógica. Isso nos permite acessar os fenômenos a partir de sua ação recíproca, de suas contradições internas e das transformações que se processam tanto na natureza quanto na sociedade.

Adotar como método o pensamento de Bakhtin, e como objeto de investigação as relações dialógicas em suas obras, implica enfrentar o desafio de delinear os contornos de um pensamento que rejeita fronteiras rígidas. Longe de representar um entrave, essa fluidez metodológica constitui uma característica essencial do método dialógico, pois sua abertura à pluralidade impede reduções a modelos tradicionais e classificatórios.

Não se trata, portanto, de renunciar ao rigor científico nem de aderir ao relativismo epistemológico. A dificuldade de delimitar o método bakhtiniano não indica sua inexistência, mas revela um tipo de rigor distinto: não formalista, mas fundado na responsividade, na alteridade e na construção compartilhada de sentidos. O distanciamento das metodologias convencionais relaciona-se às condições históricas específicas de produção, circulação e recepção dos textos de Bakhtin e do Círculo.

Como destacam Faraco, Tezza e Castro (2007), a trajetória dos textos do Círculo foi marcada por censura, lacunas nas traduções e fragmentação editorial, o que afetou a forma como suas ideias foram compreendidas. Em muitos momentos, a academia buscou enquadrar o pensamento de Bakhtin em categorias já consolidadas. No entanto, os autores alertam que ele é “menos um seguidor e muito mais um formulador original de ideias” (Faraco; Tezza; Castro, 2007, p. 10), o que inviabiliza tentativas de reduzi-lo a sistemas estanques.

Tihanov (1998, 2000) reforça essa originalidade ao mostrar que Bakhtin não se filia diretamente a correntes como o marxismo, o neokantismo ou a filosofia da vida, mas as confronta criticamente. Desde a publicação de *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1929), a recepção de sua obra, como aponta Emerson (2003), tem revelado uma dificuldade em classificá-lo como formalista ou crítico literário nos moldes da época. Segundo a autora, ele foi

“acusado de ter um método inclassificável” (Emerson, 2003, p. 110), o que evidencia a singularidade de sua abordagem.

Contrariando a ideia de uma total ausência de método, Souza (2002), em sua tese *A construção da metalinguística*, defende que é possível identificar, mesmo que de forma fragmentada, um arcabouço metodológico coerente na obra do Círculo. Essa perspectiva aponta para um método em movimento, dialógico por essência, que se mantém aberto à interação e à multiplicidade de vozes.

Desse modo, compreender o método bakhtiniano exige mais escuta do que classificação. Ao escutarmos sua proposta dialógica, percebemos não a falta de método, mas a existência de um projeto metodológico singular, cuja potência está justamente na rejeição a estruturas rígidas e na valorização da complexidade e da alteridade.

Nesta pesquisa, tomamos como método o delineado por Bakhtin e, como objeto de estudo, as práticas de leitura discursiva e dialógica. Com isso, buscamos evidenciar um método que se revela nos registros do pensador russo e que nos desafia a não tratarmos as impossibilidades metodológicas como verdades absolutas.

Acreditamos que as evidências aqui mobilizadas fazem parte da estrutura do pensamento dialógico, ainda que não se constituam em seu único suporte. Embora não defendamos um método fechado, tampouco aceitamos uma abordagem totalmente relativista. Enfrentamos, portanto, os desafios inerentes à abordagem bakhtiniana, sem, no entanto, desconsiderar a necessidade de coerência teórico-metodológica.

Assim, compreendemos que a organização metodológica desta pesquisa deve considerar as especificidades históricas de produção, circulação e recepção dos textos do Círculo e de Bakhtin em particular. Esses elementos se articulam para formar um quadro metodológico que, mesmo não enquadrável em moldes tradicionais, apresenta consistência e originalidade.

Souza (2002, p. 51) aponta que “o termo que prevaleceu para identificar a obra de Bakhtin e seu Círculo foi mesmo o dialogismo”. Brait (2011, p. 11) afirma que o dialogismo exerce “papel fundamental no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin, funcionando como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento desse produtivo teórico”. Tal como assinala Bakhtin (2016, p. 97), o dialogismo não se resume às formas evidentes de diálogo, mas constitui a base que unifica os registros do autor.

Nessa direção, compreendemos o método adotado nesta tese como um método dialógico. A justificativa para essa escolha está expressa nos objetivos específicos da pesquisa e será aprofundada nas próximas seções, especialmente ao tratarmos das relações entre diferentes vozes, cronotopos e universos de sentido (Bakhtin, 2017b).

Grillo (2013, p. 20) afirma que, se o objeto da pesquisa são as relações dialógicas, o método “também é de natureza dialógica, constituído pelo diálogo”. Concordamos com essa perspectiva. Assim, nesta pesquisa, nós — sujeitos da investigação — assumimos uma escuta ativa diante dos enunciados de Bakhtin, tratando-os como produções do sujeito-autor a serem interpretadas à luz dos gestos presentes nos documentos oficiais e nos materiais didáticos do período pandêmico.

Nosso movimento investigativo, portanto, vai além da descrição. Analisamos os fenômenos com base nas mediações que os constituem, fundamentados na concepção de linguagem como interação, diálogo e discurso. As práticas de leitura, as rotas interpretativas e a complexidade do processo de significação foram abordados segundo essa perspectiva teórico-metodológica.

Para Bakhtin, a linguagem é o centro do processo dialógico entre subjetividade e objetividade, sendo, portanto, um elemento essencial para apreender as significações historicamente produzidas. Por isso, assumimos como desafio investigar além das aparências, explorando a origem, as transformações e as implicações históricas dos fenômenos analisados. Nesse sentido, Aguiar e Osella (2013, p. 301) enfatizam a importância de “buscar a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo em movimento”.

Por fim, afirmamos que, ao investigarmos as práticas de leitura presentes nos materiais didáticos elaborados para o 5º ano do Ensino Fundamental durante a pandemia, buscamos compreender como diferentes gêneros discursivos foram materializados nos textos e como os sentidos foram construídos por meio das rotas interpretativas, sempre com base em uma perspectiva dialógica.

1.3.2 Classificação da pesquisa quanto à abordagem

Acerca das questões metodológicas, delineamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, conforme compreendida por Minayo (2009) e Gil (1999), que a descrevem como um campo fértil e dinâmico, permitindo a constante articulação entre teoria e dados em um processo contínuo e inacabado. Com base nesses pressupostos, situamos este estudo no escopo da abordagem qualitativa, caracterizada, segundo Pope e Mays (2005, p. 13), por buscar compreender os significados atribuídos pelas pessoas às suas experiências no mundo social, interpretando fenômenos como interações e comportamentos a partir dos sentidos construídos pelos sujeitos.

Nessa perspectiva, compreendemos que a pesquisa qualitativa ultrapassa o plano do mensurável e do previsível, permitindo a construção de conhecimentos ancorados em uma concepção dialógica e discursiva da linguagem, com ênfase na leitura como prática social. Para fundamentar metodologicamente o problema da pesquisa, recorremos a autores que abordam a complexidade dos processos educativos sob a ótica qualitativa, priorizando o desenrolar das situações escolares em detrimento de seus produtos ou resultados imediatos. Desse modo, direcionamos nosso olhar investigativo à pluralidade de elementos que compõem o fenômeno estudado, atentando para suas nuances, contradições e singularidades, conforme postulam Bogdan e Biklen (1994).

Destacamos, que o pesquisador orientado por essa abordagem dispõe de liberdade teórico-metodológica para conduzir sua investigação, desde que atue com rigor na delimitação dos fenômenos analisados. Nesse sentido, Triviños (2008, p. 133) afirma que a pesquisa qualitativa não comporta visões fragmentadas ou estanques, exigindo, por parte do pesquisador, uma apreensão global e articulada do objeto investigado.

Dessa maneira, esta produção acadêmica dedicou-se à descrição e interpretação de fenômenos identificados em documentos oficiais — a saber, a Base Nacional Comum Curricular, a Matriz de Referência do SAEB, o Referencial Curricular do Estado do Paraná, a Proposta Pedagógica Curricular da AMOP, os planejamentos anuais e os materiais didáticos produzidos para os estudantes do 5º ano durante o período pandêmico. Esses materiais foram analisados à luz de diferentes posicionamentos teóricos e das vozes dos sujeitos responsáveis pela sua elaboração e aplicação na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu (PR).

No que diz respeito à natureza da investigação, os dados foram examinados a partir do conceito de rotas interpretativas, de modo a revelar como as práticas de leitura foram concebidas e experienciadas no contexto pandêmico. Tal recorte conferiu à pesquisa um caráter qualitativo, voltado à análise dos entrelaçamentos entre teoria e prática, bem como os sentidos produzidos pelos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas mediadas por gêneros discursivos.

Assim, o fenômeno em análise exigiu um percurso teórico-metodológico que nos permitisse compreender uma realidade em constante transformação: as práticas de leitura no 5º ano em diálogo com os documentos oficiais mencionados. Para tanto, ancoramo-nos no método dialógico, entendendo, conforme Bock e Aguiar (2016, p. 21), que a educação escolar é uma prática humana, histórica e socialmente situada, e, portanto, indissociável das forças políticas e ideológicas que a atravessam.

A partir dessa concepção, buscamos compreender, por meio dos gêneros discursivos, de que maneira as práticas de leitura foram produzidas e apropriadas pelos estudantes durante a pandemia. Assumimos, como ponto de partida, a centralidade do sujeito na educação. De acordo com Bakhtin (2017a), o sujeito discursivo participa de múltiplos acontecimentos e, nesse processo, a leitura dialógica possibilita o encontro com o outro, com o tempo histórico, com o espaço, com a linguagem e com as formas de interação social.

Nessa linha teórica, reconhecemos que as interações entre sujeito e linguagem ocorrem de forma complexa, heterogênea e situada, escapando a experimentações laboratoriais ou formulações fechadas. Como aponta Volochinov (2017, p. 143–144), o objeto da filosofia da linguagem não se apresenta de forma evidente ou estática, exigindo uma busca cuidadosa, feita com os “olhos e mãos”, a fim de tocar a materialidade viva do discurso.

Por conseguinte, ao considerarmos o caráter inacabado da linguagem e da própria realidade educacional, entendemos que a pesquisa em educação não visa soluções definitivas, mas sim a construção de reflexões, inferências e observações que contribuam para a compreensão crítica dos saberes e suas implicações na vida social. Assim, o percurso investigativo aqui traçado se ancora nas concepções de linguagem interativa, dialógica e discursiva, elegendo como foco as práticas de leitura analisadas de modo crítico-reflexivo, a partir de rotas interpretativas que apontam para a pertinência do método dialógico na tentativa de responder, ainda que provisoriamente, ao problema da pesquisa.

1.3.3 Classificação da pesquisa quanto à natureza

Esta investigação insere-se no campo das pesquisas de caráter teórico e reflexivo, cuja finalidade principal é aprofundar a compreensão de fenômenos educacionais a partir da análise de documentos, sem a necessidade de intervenção direta no campo. Nesse sentido, trata-se de um estudo que busca ampliar o conhecimento existente, contribuindo para a discussão acadêmica sobre as práticas de leitura no contexto da pandemia, sem que isso envolva a aplicação imediata dos resultados.

Segundo Gil (2008), embora ainda haja dificuldades na delimitação exata entre as diferentes formas de conhecimento, é possível, por meio da reflexão crítica, identificar com relativa precisão as características do conhecimento científico, distinguindo-o de outros saberes.

1.3.4 Classificação da pesquisa quanto aos objetivos

Inicialmente, é importante destacar que, no que se refere aos seus objetivos, esta pesquisa é classificada como descritiva e interpretativa. Tal classificação justifica-se pelo fato de a investigação buscar compreender e analisar, de forma crítica e aprofundada, os gêneros discursivos presentes nos materiais didáticos voltados ao 5º ano do Ensino Fundamental, com ênfase nas práticas de leitura propostas durante o contexto pandêmico.

Conforme explica Gil (2002, p. 41), “é usual a classificação [das pesquisas] com base em seus objetivos gerais”. Nesse sentido, este estudo integra o conjunto de pesquisas que visam à descrição de fenômenos educacionais e à interpretação de seus significados à luz de referenciais teóricos e contextuais.

No que tange à pesquisa descritiva, essa abordagem tem por finalidade registrar e caracterizar os elementos constitutivos de um fenômeno, grupo ou situação específica, podendo, ainda, estabelecer relações entre variáveis (GIL, 2002, p. 42). Por sua vez, a dimensão interpretativa permite aprofundar a análise, ao buscar compreender os sentidos construídos nas práticas de leitura, à luz dos pressupostos teóricos adotados.

De acordo com Triviños (2008, p. 110), pesquisas com esse perfil exigem do pesquisador um conhecimento prévio sobre o objeto investigado, de modo a garantir maior consistência analítica. Essa exigência está em consonância com os objetivos desta investigação, que se apoia nos fundamentos do Círculo de Bakhtin, bem como nos documentos oficiais e materiais didáticos produzidos no âmbito da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu (PR), entre os anos de 2020 e 2023.

Dessa maneira, este estudo concentra-se na descrição e interpretação das práticas de leitura evidenciadas em documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Matriz de Referência do SAEB, o Referencial Curricular do Estado do Paraná, a Proposta Pedagógica da AMOP, os planejamentos anuais e os materiais didáticos utilizados durante o período pandêmico. A análise desses documentos, fundamentada nas contribuições de estudiosos da área e nas experiências dos professores envolvidos em sua elaboração e aplicação, possibilita compreender como tais práticas dialogam com as concepções de linguagem defendidas nesta pesquisa.

1.3.5 Classificação da pesquisa quanto aos procedimentos técnicos utilizados

No que a pesquisa se refere quanto a sua classificação e aos procedimentos técnicos utilizados, é do tipo documental. Tem como base a análise dos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP, planejamentos anuais) e dos materiais didáticos elaborados pela rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu no ano de 2020 até o ano de 2023 para os estudantes do 5º ano no componente curricular de Língua Portuguesa que compõem a pesquisa e foram impressos para todos os estudantes.

A presente pesquisa de procedimento documental se ancora na produção de documentos escritos, suas fontes são: arquivos públicos pedagógicos, documentos oficiais e outros. Segundo Gil (2008, p. 51):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

Os documentos funcionam como dados e por meio de procedimentos técnicos do tipo documental, que é uma das técnicas apresentadas por Ludke e André (1986). Conforme os autores, embora pouco explorada, essa técnica pode ser valiosa, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas. Outra vantagem é que a análise permite a obtenção de dados quando o acesso ao sujeito da pesquisa é impraticável pelo pesquisador e, assim, os dados são produzidos pelas análises dos documentos pelo pesquisador envolvido no estudo.

Para tal propósito, apoiamo-nos teoricamente no Círculo de Bakhtin para compreendermos que “a educação escolar é uma atividade humana, portanto social e histórica, e que não pode ser analisada negligenciando-se as forças políticas e ideológicas que, dialeticamente, respaldam a sua dimensão pedagógica” (Bock; Aguiar, 2016, p. 21).

Nesse viés, consideramos para o nosso estudo os documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do

Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP, planejamentos anuais e materiais didáticos) para compreender nesta tese, por meio das rotas interpretativas, as condições em que as práticas de leitura foram produzidas e recebidas pelos estudantes na pandemia.

A pesquisa desta tese iniciou no ano de 2020 e se estendeu até o ano de 2025, no primeiro momento com a busca e estudos dos documentos oficiais como: a) Base Nacional Comum Curricular (BNCC); b) Matriz de Referência do SAEB; c) Referencial Curricular do Estado do Paraná; d) Proposta Pedagógica Curricular da AMOP; e) planejamentos anuais da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu; f) materiais didáticos; e g) gêneros discursivos.

Assim, os materiais didáticos elaborados pela Rede Municipal de Educação de Foz do Iguaçu e as análises serão delineados em função de conceitos, teorias e estudos realizados por meio dos documentos oficiais que serão apresentados individualmente devido às suas especificidades na **Seção 5** da tese.

1.3.6 Apresentação do material didático

O material produzido para a realização da pesquisa tem seus excertos analisados por meio do viés interpretativo e crítico-discursivo. Assim, para a análise organizamos dois grupos de rotas interpretativas: a primeira parte da análise será realizada através dos documentos oficiais, que são compostos pelos seguintes documentos: a) Base Nacional Comum Curricular (BNCC); b) Matriz de Referência do SAEB; e c) Referencial Curricular do Estado do Paraná. Posteriormente, será apresentada a análise orientada pelas rotas interpretativas, sob a ótica dos materiais didáticos elaborados pela rede municipal de ensino. Tais materiais serão expostos e analisados após a apresentação dos documentos oficiais, nas subseções seguintes.

Os gêneros discursivos presentes nos materiais didáticos impressos – os quais foram distribuídos a cada estudante matriculado na rede municipal de ensino durante os anos de 2020, 2021, 2022 e 2023 – totalizam seis exemplares. No quadro 2, apresentamos os gêneros discursivos que compõem o material analisado, especificamente no componente curricular de Língua Portuguesa.

Quadro 2 - Gêneros discursivos identificados nos materiais didáticos de Língua Portuguesa –
5º ano/Anos Iniciais

Nº	Gênero discursivo	Finalidade pedagógica	Observações gerais
1	Tira	Desenvolver leitura crítica e interpretação de elementos visuais e verbais	Gênero breve, humorístico, com presença de linguagem multimodal
2	Reportagem	Estimular a leitura informativa e o reconhecimento da estrutura jornalística	Ênfase em temas sociais e ambientais
3	Infográfico	Trabalhar a leitura de dados e síntese de informações	Integra texto verbal, imagens e gráficos
4	Conto de assombração	Promover leitura literária e análise de elementos narrativos	Trabalha medo, suspense e linguagem figurada
5	Conto de aventura/fada	Estimular a imaginação e o conhecimento dos elementos fantásticos e narrativos	Narrativas que exploram fantasia, magia e jornadas heroicas
6	Lenda	Explorar narrativas da cultura popular e oralidade	Ênfase na tradição e regionalismo
7	Gráfico	Desenvolver habilidades de leitura e interpretação de dados	Frequente em conteúdos de matemática e ciências
8	Notícia	Estimular a leitura de fatos atuais e reconhecimento do gênero jornalístico	Apresenta estrutura objetiva e linguagem formal
9	História em quadrinhos (HQ)	Estimular leitura multimodal e compreensão de enredos sequenciais	Utilização de balões, cenas e personagens
10	Carta comercial	Ensinar estrutura formal de correspondência	Linguagem objetiva e propósito comunicativo claro
11	Texto de divulgação científica	Aproximar o aluno do discurso científico em linguagem acessível	Utiliza explicações simplificadas e exemplos do cotidiano
12	Verbetes de dicionário	Ampliar vocabulário e compreensão de definições	Gênero de consulta com linguagem objetiva
13	Verbetes de enciclopédia	Desenvolver habilidades de pesquisa e leitura de textos informativos objetivos	Gênero de base expositiva, com linguagem clara, objetiva e impessoal
14	Jogo (regras e instruções)	Trabalhar interpretação de instruções e linguagem normativa	Incentiva a leitura funcional e prática
15	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Desenvolver cidadania e conhecimento de direitos	Utiliza trechos adaptados com linguagem acessível
16	Regras escolares	Ensinar normas de convivência e responsabilidades	Promove reflexão sobre o ambiente escolar e convivência ética
17	Bula de remédio	Trabalhar leitura técnica, interpretação de instruções e linguagem normativa	Desenvolve a leitura funcional e a compreensão de termos científicos

Nº	Gênero discursivo	Finalidade pedagógica	Observações gerais
18	Charge	Estimular leitura crítica com base em humor e crítica social	Relaciona texto e imagem; exige conhecimento de contexto
19	Cartum	Desenvolver interpretação humorística e reflexiva sobre situações do cotidiano	Gênero visual e cômico, com linguagem universal e atemporal
20	Entrevista	Estimular a compreensão e produção de discurso oral e escrito	Estrutura de perguntas e respostas; aprofunda conhecimento sobre temas variados
21	Cartaz	Trabalhar leitura visual e linguagem persuasiva	Gênero de circulação pública, usado para informar ou convocar
22	Poema	Desenvolver sensibilidade estética e percepção da linguagem figurada	Uso de versos, ritmo e sonoridade
23	Fábula	Transmitir valores morais por meio de narrativas com personagens animais	Narrativas breves com moral explícita
24	Biografia	Apresentar a vida e trajetória de pessoas	Texto expositivo e narrativo
25	Diário pessoal	Explorar o gênero intimista e subjetivo	Narrativa em primeira pessoa, registro de experiências pessoais
26	Crônica	Refletir sobre situações do cotidiano com linguagem leve	Texto breve, com tom pessoal e humor sutil
27	Carta pessoal	Desenvolver habilidades de escrita para comunicação informal	Linguagem coloquial, subjetiva
28	Manifesto	Expressar opiniões e reivindicações públicas	Uso de linguagem persuasiva e retórica
29	Editorial	Apresentar opinião institucional sobre temas atuais	Linguagem formal, persuasiva
30	Manual de instruções	Ensinar uso correto de objetos ou procedimentos	Texto funcional e claro
31	Relatório	Apresentar resultados e análises de atividades	Linguagem objetiva, organizada
32	Receita culinária	Ensinar preparo de alimentos	Texto funcional, sequencial
33	Anúncio publicitário	Promover produtos ou eventos	Linguagem persuasiva e apelativa
34	Editorial de jornal	Opinião sobre fatos atuais	Linguagem formal e argumentativa
35	Carta aberta	Comunicação pública dirigida a grupo ou sociedade	Linguagem formal e engajada
36	Discurso	Apresentar oratória e argumentação	Uso em contextos formais e informais
37	Convite	Chamar para eventos ou reuniões	Linguagem formal ou informal, clara

Nº	Gênero discursivo	Finalidade pedagógica	Observações gerais
38	Ficha cadastral	Coleta de dados pessoais	Texto funcional e objetivo
39	Memorando	Comunicação interna em organizações	Linguagem objetiva e direta
40	Questionário	Coleta de informações por meio de perguntas	Estruturado para pesquisa e levantamento de dados

Fonte: Dados organizados pela autora (2025), com base nos materiais didáticos da Rede Municipal de Ensino (2020-2023).

Após a apresentação do Quadro 2, percebemos que os materiais didáticos distribuídos pela rede municipal de ensino nos anos de 2020 a 2023 revelaram a presença de uma diversidade de gêneros discursivos no componente curricular de Língua Portuguesa. A seleção dos gêneros presentes nesses materiais reflete, de maneira direta, as escolhas metodológicas e as concepções de linguagem adotadas pela equipe pedagógica responsável por sua elaboração.

Ao todo, foram identificados aproximadamente 40 gêneros discursivos distintos, os quais foram utilizados com diferentes finalidades pedagógicas, variando entre os objetivos de leitura, produção textual, análise linguística e práticas de oralidade. Entre os gêneros mais recorrentes, destacam-se a notícia, a tirinha, a fábula, a carta pessoal, a reportagem, a história em quadrinhos, a entrevista, o poema, o anúncio publicitário, os contos e o texto instrucional. Tais gêneros não apenas contribuem para o desenvolvimento das competências leitora e escritora dos estudantes, como também ampliam seu repertório sociocomunicativo.

Observamos que a seleção desses gêneros visa proporcionar ao aluno o contato com diferentes esferas da comunicação humana, em consonância com a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, que orienta para o trabalho com a linguagem em uso real, considerando os contextos de circulação e os propósitos comunicativos dos textos. Nesse sentido, os materiais analisados demonstram uma tentativa de alinhar-se às diretrizes oficiais, promovendo a heterogeneidade textual como estratégia de ensino.

Contudo, apesar da variedade identificada, percebemos que alguns gêneros são utilizados de forma pouco aprofundada, sendo abordados mais como modelos estruturais do que como práticas discursivas inseridas em situações reais de comunicação. Por exemplo, em algumas atividades envolvendo a produção de cartas ou convites, os estudantes são convidados a apenas preencher lacunas ou seguir um modelo fixo, sem a construção efetiva de sentidos próprios, o que limita o potencial dialógico do gênero.

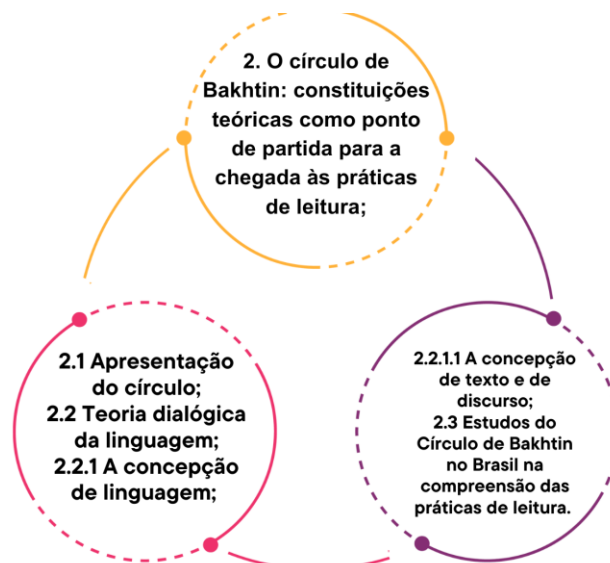
Além disso, há uma prevalência de gêneros tradicionais da escola, como a narrativa e a descrição, em detrimento de gêneros contemporâneos ou multimodais, como posts de redes sociais, podcasts ou resenhas de vídeo, que poderiam dialogar melhor com os contextos

socioculturais dos estudantes, especialmente nos anos de pandemia, em que o consumo digital se intensificou.

Dessa forma, sugerimos que, embora o material didático contemple uma diversidade de gêneros discursivos, é necessário avançar no modo como esses gêneros são trabalhados em sala de aula. A abordagem precisa considerar o caráter interativo e responsivo da linguagem, conforme proposto pelo Círculo de Bakhtin, valorizando os aspectos dialógicos, contextuais e ideológicos que constituem cada texto.

Essa perspectiva dialógica será aprofundada nas seções seguintes, com base no referencial teórico apresentado na Seção 2, contribuindo para uma reflexão crítica sobre os materiais utilizados no ensino de Língua Portuguesa na rede pública municipal. Assim, para aprofundar essa perspectiva, serão selecionados 20 gêneros distintos, dentre os 40 identificados, com o objetivo de compor a análise das práticas de leitura dialógica e discursiva, que será desenvolvida na Seção 5 desta tese. A **Figura 08** indica a temática das próximas discussões.

Figura 8 - O círculo de Bakhtin: constituições teóricas como ponto de partida para a chegada às práticas de leitura



Fonte: figura produzida pela autora.

2 O CÍRCULO DE BAKHTIN: CONSTITUIÇÕES TEÓRICAS COMO PONTO DE PARTIDA PARA A CHEGADA ÀS PRÁTICAS DE LEITURA

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 1992a, p. 348).

Adentrando ao estudo da Seção 2, temos a pretensão de abordar a importância das representações fundamentais que sustentam a base da Teoria Dialógica da Linguagem. Assim, a tarefa da linguagem ocupa-se em possibilitar reflexões teóricas em torno das concepções propagadas pelo Círculo de Bakhtin.

Para esse propósito, agrupamos itens explicativos por meio de quadros ilustrativos nos quais apresentamos os interesses que se abarcam em manifestar os estudos dos autores da teoria e dos seus propagadores atravessados pelas representações, como: linguagem, língua, interação, dialogismo, texto, gêneros discursivos, discurso e práticas de leitura enquanto ação leitora.

Nesse viés, os estudos sobre dialogismo e dialogicidade se apresentam nas obras que compuseram o Círculo de Bakhtin, que teve sua ascensão de 1919 até 1929. Esse grupo de estudiosos, apesar de não terem a mesma formação intelectual, tinha a mesma finalidade em comum: “uma paixão pela filosofia e pelo debate de ideias. Encontravam-se para as chamadas noites filosóficas. Era uma época de ‘chá forte e conversa até o amanhecer’” (Clark; Holquist, 2008, p. 65). É importante evidenciarmos que dentre os intelectuais do Círculo de Bakhtin, no Ocidente, que se sobressaíram foram: Mikhail Bakhtin, Valentin N. Volochinov e Pavel N. Medviédév, pelas suas produções a respeito da linguagem e da filosofia da linguagem.

Nesse sentido, o objetivo principal desta seção é elencar a frutuosidade dos aprendizados incitados pelo Círculo de Bakhtin⁴ para elaborar um pensamento filosófico a respeito da linguagem que a conceitua como um evento norteador pelo social e pelo axiológico, como unidade de comunicação discursiva, como enunciados relativamente estáveis, ambos integrados à situação de interação e às esferas sociais das atividades humanas.

Em seguida, apresentamos nossa discussão sobre as relações dialógicas, entendendo-as como relações de sentido axiologicamente produzidas, seja no interior de enunciados, seja entre enunciados, na colisão de diferentes posições apreciativas, porém, para Bakhtin é necessária a compreensão com julgamento, como podemos conferir na citação a seguir.

⁴ Embora o referencial principal desta tese esteja ancorado nas obras de Bakhtin e do Círculo, recorreremos a autores que desenvolvem estudos em Linguística Aplicada e Didática da Leitura, a fim de ampliar a análise para contextos educativos específicos e estabelecer pontes entre teoria e prática.

Compreensão e juízo de valor. Compreender sem julgar é impossível. As duas operações são inseparáveis: são simultâneas e constituem um ato total. A pessoa aproxima-se da obra com uma visão do mundo já formada, a partir de um dado ponto de vista. Esta situação em certa medida determina o juízo sobre a obra, mas nem por isso permanece inalterada: ela é submetida à ação da obra que sempre introduz algo novo. Somente nos casos de inércia dogmática é que nada de novo é revelado pela obra (o dogmatismo atém-se ao que já conhecia, não pode enriquecer-se). Compreender não deve excluir a possibilidade de uma modificação, ou até de uma renúncia, do ponto de vista pessoal. O ato de compreensão supõe um combate cujo móbil consiste numa modificação e num enriquecimento recíprocos (Bakhtin, 1997a, p. 382).

Nesse contexto, para Bakhtin, o enriquecimento precisa ser recíproco, porém, para isso ocorrer, é prudente que o sujeito não se submeta à inércia. Assim, nessa construção, o dogmatismo não prevalece. Para Bakhtin:

Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada. Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (Bakhtin, 1992b, p. 410).

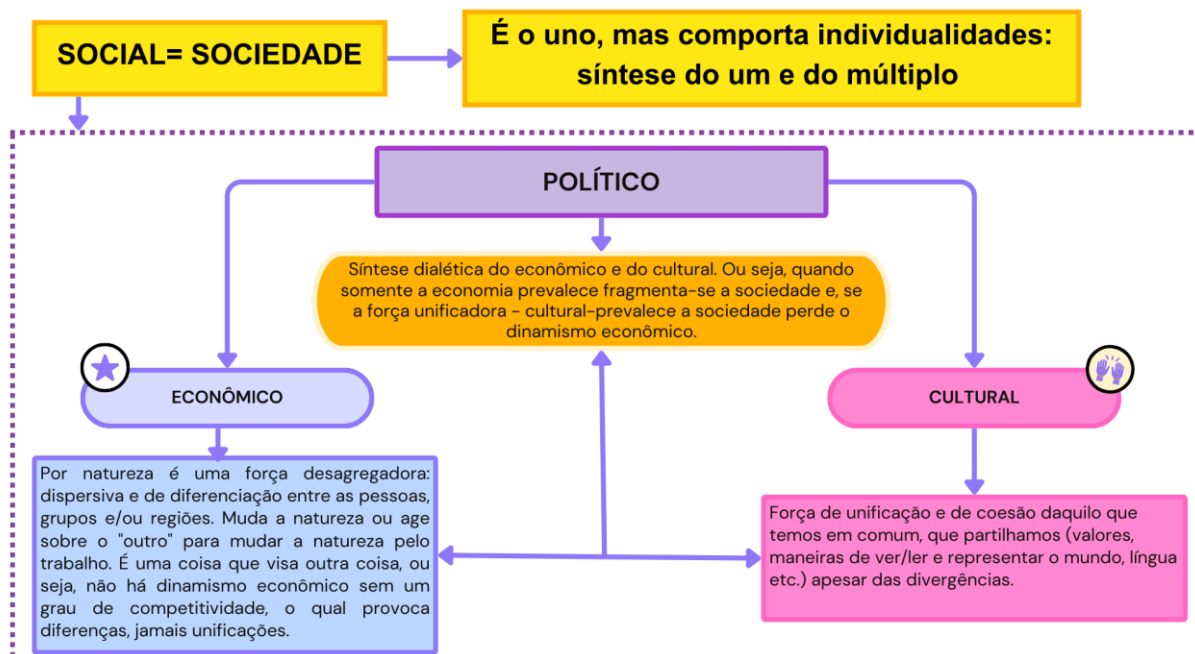
Por conseguinte, consideramos pertinente os dizeres do autor e, em seguida, através da Figura 9, apresentaremos um desenho que expõe os rotas interpretativas que entrelaçam a discussão teórico-metodológica da tese e perpassa tanto ao que o Círculo de Bakhtin ⁵ se refere quanto a compreensão cultural de ler e da representação da síntese dialética entre a passagem do não-ser e o ser leitor constituído por meio de práticas de leitura que se constroem através de uma abordagem didática que evidencia as representações dialéticas.

A Figura 9 se efetiva pelas articulações das análises e essas para identificar a negação cultural da dimensão poética da leitura tradicionalmente problematizada como subjetiva pela categoria econômica que, além de institucionalizar a aplicação de velhos imaginários sobre leitura, demanda uma ação leitora passiva, antipoética e limitadora.

Nesse contexto, as ações que instigam o ler o mundo apenas por modelos sem interações, sem discussão e sem diálogo, os quais privilegiam o signo sobre o símbolo e pouco estimulam a relação híbrida e ativa das aberturas das práticas de leitura com o objetivo de formar leitores responsáveis e responsivos, tornam-se meras repetidoras de práticas de leitura engessadas, mecanizadas, que pouco contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem da ação leitora, como fica evidente na Figura 9.

⁵ Esclarecemos que os textos analisados pelo Círculo são de vinculação literária. Nesta tese, nos apropriamos das discussões elaboradas por esses estudiosos sobre a linguagem para desenvolvermos análises interativas, dialógicas e discursivas das práticas de leitura de textos não literários e textos literários.

Figura 9 - Existir leitor



Fonte: adaptado de Sampaio (2001).

Desse modo, através da Figura 9, compreendemos que a teoria da Análise Dialógica do Discurso bakhtiniana traz subsídios que fundamentam o estudo que desenvolvemos nesta tese, a qual considera que a configuração de um campo enunciativo comporta também formas de coexistência. Assim, ao dar sequência à seção com as discussões referentes à teoria discursiva da linguagem e à valoração, visamos a compreensão desses conceitos em Bakhtin, bem como sua relação com o conceito de valoração e como esses dois conceitos se relacionam com o enunciado.

Desse modo, apresentamos as bases teóricas que fundamentam nossa pesquisa, produzidas na perspectiva dos escritos do Círculo de Bakhtin e de pesquisas dos seus interlocutores contemporâneos⁶, sendo necessário compreendermos que a Teoria Dialógica da Linguagem não se resume, apenas, ao pensamento bakhtiniano, mas a um conjunto de ideias produzidas por vários teóricos que comungam do “Círculo de Bakhtin”. Trata-se, portanto, de um grupo de estudiosos de diferentes formações e campos de atuações profissionais que, no espaço cronológico de 1919 a 1929, se reuniam nas cidades russas de Nevel e Vitebsk para estudar e pesquisar. Dentre esses estudiosos, segundo Faraco (2009), destacamos: Matvei I. Kagan (filósofo), Iván I. Kanaev (biólogo), a pianista Maria V. Yudina e o professor de

⁶ A interlocução com pesquisadores contemporâneos do campo da educação e da linguagem permite articular a teoria bakhtiniana com as demandas reais da prática pedagógica, especialmente no que se refere ao ensino da leitura em contextos escolares e às políticas públicas que regulam esse ensino.

literatura Lev V. Pumpianski.

Nesse campo de estudo e de pesquisa dos aportes originados do Círculo de Bakhtin, evidenciamos as concepções de linguagem, língua, interação, dialogismo, texto, gênero discursivo, discurso, forma e signo ideológico. Dessa forma, esses elementos serão estudados nos próximos tópicos individualmente.

Para Faraco (2009), há dois projetos propagados pelo Círculo de Bakhtin: o da abordagem da filosofia e o da linguagem compreendida pela percepção de criação ideológica. Procedendo de Bakhtin, a disposição apresentava-se em praticar a abordagem filosófica: uma atenção filosófica que reconhece o conhecimento da linguagem, concebendo a argumentação da singularidade e da circunstância do ser, da contradição entre o eu e o outro e do elemento axiológico da natureza do humano.

O segundo projeto, especificamente de Volóchinov e Medviédev, construiu uma teoria marxista denominada de criação ideológica. Nesse projeto, Volóchinov e Medviédev elaboraram uma proposta que conferiu à linguagem um lugar especial. Para tanto, criticaram o marxismo vulgar que, ainda conforme Faraco (2009), tenta dar conta das ideologias por meio de uma lógica determinista. De acordo com Sobral (2009, p. 26):

Bakhtin parte do concreto para o abstrato, do geral do particular, e assim, perde de vista a totalidade que é o ato, uma dialética entre o conteúdo (ou sentido) e processo concreto de realização, Bakhtin se opõe aqui a filosofias formalistas, próximas do racionalismo, em que as categorias de organização e percepção se sobrepõem ao aspecto empírico de percepção e a reduzem ao geral. Por outro lado, ao defender uma versão da filosofia da práxis materialista dialética, Bakhtin evita cuidadosamente cair no extremo oposto de certas tendências filosóficas, próximas do empirismo, em que a percepção seria tida como imediata, sem categorias que a organizem, e que a reduzem assim a seu aspecto particular. Logo, se não admite que a teoria apague a vida concreta, prática, Bakhtin também não admite que a prática concreta apague a teoria, o plano em que se pode generalizar sobre todos os atos. Nesse sentido, Bakhtin considera vital em todo o empreendimento humano não separar o conteúdo ou sentido de um dado ato/atividade a compreensão histórica do ser desse ato/atividade, a experiência atual do ato é concorrente dele.

De acordo com Sobral (2009), para Bakhtin os campos de estudo estão sempre atravessados pela presença do outro como sujeito ativo. Esse princípio também fundamenta a ação educativa, pois não há educação que se realize fora da relação dialógica entre o eu e o outro — ainda que, em muitos contextos, essa dimensão relacional seja esquecida ou engessada pelas práticas escolares.

Para Freitas (2013), as particularidades da palavra internamente persuasiva: o que não está sem sentido para nós, é um jeito de continuar a vida produtiva nas condições “de nossa consciência ideológica, de nossas relações dialógicas com ela”. Assim, nos reportamos a Bakhtin e a Freitas com o objetivo de entender esses conceitos:

Nós a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, nós a colocamos numa nova posição, a fim de obter dela novas respostas, novos esclarecimentos sobre seu sentido e novas palavras “para nós” (uma vez que a palavra produtiva do outro engendra dialogicamente em resposta uma nova palavra nossa) (Bakhtin, 1993, p. 146).

Nesse processo de luta a palavra alheia e sua influência é muito importante na história da formação da consciência individual. Uma palavra, uma voz que é minha, mas nascida de outrem, ou dialogicamente estimulada por ele, mais cedo ou mais tarde começará a se libertar do domínio da palavra do outro (Freitas, 2013, p. 1100).

Nessa seara de diálogos entre os autores e para conhecermos um pouco mais sobre o Círculo de Bakhtin, elaboramos o **Quadro 3**, com o objetivo de mencionar seus integrantes, formação e acontecimentos de estudos, profissão e cronologia, o que contribuirá para a compreensão de como um grupo de estudiosos com diferenças múltiplas se agrupou para estudar, pesquisar e se constituir como sujeitos, respeitando o eu e o outro.

Quadro 3 - Apresentação dos integrantes do Círculo de Bakhtin

NOME DO ESTUDIOSO	FORMAÇÃO/ACONTECIMENTOS/ ESTUDOS	PROFISSÃO	CRONOLOGIA
Mikhail Mikhailovich Bakhtin	1) Teve formação em estudos literários; 2) Em 1929, foi condenado ao exílio no Cazaquistão; 3) Em 1940, apresentou tese intitulada de Rabelais e a cultura popular ; 4) Devido à guerra, só defendeu a Tese em 1946 (Fiorin, 2008); 5) Apresenta os diferentes “Bakhtins”: 6) Interacionista – que buscou estudos sobre a relação entre o eu e o outro; 7) Marxista – estabelecimento da prima filosofia, que se distancia do marxismo por buscar “o fundamento último, o primeiro absoluto, os princípios básicos do conhecimento humano” (Faraco, 2009, p. 16), mas que toma o marxismo como referência para estabelecer seu pensamento; 8) Linguista – a partir de estudos literários, difundiu uma concepção de linguagem como dialógica por natureza; 9) Aposentou-se em 1969.	Filósofo; Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), tornou-se professor no Instituto Pedagógico de Saransk.	Bakhtin (1895 - 1975†); Faleceu, na cidade de Moscou, vítima de inflamação aguda nos ossos.
Valentin Nikolaevich Volóchinov	1. Em 1927, formou-se em estudos linguísticos e dedicou-se a estudos pós-graduados da área; 2. De 1924 a 1932, desenvolveu atividades no Instituto Estatal da Cultura Linguística, na Rússia;	Professor de história da música e de estudos linguísticos.	Volóchinov (1895 - 1936†); Aos 41 anos de idade, faleceu vítima de tuberculose.

NOME DO ESTUDIOSO	FORMAÇÃO/ACONTECIMENTOS/ ESTUDOS	PROFISSÃO	CRONOLOGIA
	3. Antes da revolução, tornou-se amigo de Bakhtin; Proferiu diversas palestras sobre crítica de arte e literatura na Universidade Proletária, instituição fundada por Medviédev.		
Pável Nikoláievitch Medviédev	Formou-se em Direito; Desenvolveu intensa atividade no jornalismo cultural e na educação, ensinando literatura no Instituto Pedagógico Herzen, em Leningrado; Em 1920, iniciou aproximação com Bakhtin desenvolvendo estudos sobre poética; Em oposição ao método formal dos estudos literários, fundou uma teoria da literatura, cuja finalidade incidiu sobre um projeto de poética sociológica para os estudos literários.	Teórico e historiador da literatura.	Morreu fuzilado. Segundo Iuri Pávlovitch Medviédev, filho de Medviédev, em texto publicado sobre a vida e obra de seu pai, contido em Medviédev (2012), as duas datas (1892†-1938†) referem-se ao fato de que a Europa católica, já no século XVI, modificou o calendário juliano para o gregoriano. No entanto, na Rússia, a mudança no calendário só ocorreu depois da Revolução de 1918, exceto para a Igreja Ortodoxa Russa.

Fonte: adaptado pela autora com base nos estudos do Círculo de Bakhtin.

No contexto do Quadro 3, percebemos que as contribuições surgidas do Círculo de Bakhtin enfatizam as concepções de linguagem, língua, interação, dialogismo, texto, discurso, forma e signo ideológico que serão elementos abordados nos próximos parágrafos.

Instigadas pelos saberes apresentados no Quadro 3, fomos pesquisar a origem etimológica da palavra linguagem, que deriva do provençal *llenguatge*, língua românica usada na Provença, antiga província francesa, e significa, segundo Ferreira (2010, p. 468): 1) “uso da voz e de outros sons que se articulam formando palavras para expressão e comunicação entre as pessoas”; 2) “forma de expressão que é própria de um indivíduo, um grupo, uma classe”; e 3) “vocabulário – linguagem de programação, conjunto de instruções e de regras”.

Podemos, assim, perceber que um grupo de estudiosos com diferentes histórias estudavam e discutiam a linguagem de acordo com três panoramas: o primeiro pondera os

conceitos integrantes morfológicos e fonológicos que possibilitam as ações de saberes de palavras incumbidas pela expressão entre os usufruidores de uma língua; a segunda versa a linguagem como um elemento que particulariza o sujeito, grupo ou classe social, checando a esses indivíduos singularidades, peculiaridades distintas de desempenho em práticas de linguagem; e a terceira se refere ao conhecimento de linguagem como um mecanismo inteligente de comunicação, compreensível e competente, apto de viabilizar, por meio da atuação de um regulamento vocabular complexo, ações contínuas em benefício à aplicabilidade erudita da linguagem.

É nesse sentido que, nesta tese, analisamos a abordagem da leitura em documentos oficiais por meio da esfera federal, estadual, regional e municipal, pois compreendemos a complexidade e as características do processamento da prática de linguagem: leitura ser fundamental para orientar a aprendizagem, promover a cidadania e contribuir com a superação da desigualdade social.

Nesse viés, a perspectiva adotada pelos documentos oficiais constrói efeitos na abordagem da leitura priorizada nos espaços escolares. Reconhecemos, por conseguinte, de um lado, os fundamentos da leitura e, de outro, as prescrições dos documentos oficiais. As seções a seguir prescreveram confrontações para indicar e problematizar em que sentido tais documentos têm se revelado como diretrizes habilidosas para a elaboração dos materiais didáticos dos estudantes do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu na pandemia.

Assim, quando discutimos as concepções de linguagem dialógica, discursiva e interativa, a consequência da explanação de cada uma com suas peculiaridades e a estrutura social da linguagem nos possibilita considerar que refletir sobre a prática de linguagem: leitura significa compreendermos que essa não pode se separar da sua relação com a sociedade. Prosseguindo o estudo, na subseção seguinte apresentaremos o Círculo de Bakhtin.

2.1 APRESENTAÇÃO DO CÍRCULO DE BAKHTIN

A palavra *incompetente* [por exemplo] não é endereçada a ninguém, está disponível para caracterizar qualquer um. Quando ela é assumida por alguém e ganha um acabamento específico é que ela se converte em enunciado e, portanto, passa a ser dirigida a alguém. [...] A frase "Ele é *gay*, enquanto unidade da língua", é absolutamente neutra. Já quando se converte em enunciado está impregnado de respeito ou de zombaria, de desdém ou de indiferença, de raiva ou de amor e assim sucessivamente (Fiorin, 2016, p. 26, grifos do autor).

Conceber os estudos da linguagem como formulações em que o conhecimento é concebido, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos (Brait, 2012a, p. 10).

Com frequência se discute que, para o Círculo de Bakhtin, a língua constitui-se como um elo em contínuo desenvolvimento de mudanças. Assim, ao fazer uso da língua e se apoderar para manifestar as suas mais variadas práticas discursivas, Bakhtin (2011c, p. 261) pontua que “[o] emprego da língua efetua-se em forma de enunciados”.

Nesse viés, tendo em vista que o dialogismo é um dos arcabouços teóricos essenciais para a busca de saberes sobre a língua, linguagem e discurso nos vastos estudos do Círculo de Bakhtin, Fiorin (2016) destaca que, para os estudiosos do Círculo de Bakhtin, a linguagem é com excelência dialógica. Permanece crítica e é a base característica de completude da antropologia filosófica dos escritores que faziam parte do Círculo. Nessa direção, compreender a linguagem como dialógica revela justificar que todo enunciado se estabelece com início em outro enunciado, ou melhor, aquele é continuamente inomogêneo, uma repetição conexa ao enunciado e não se refletem duas opiniões, as quais se constituem entre si.

É de fundamental relevância manifestarmos a condição dialógica do discurso. Bakhtin (2014, p. 86) diz que “Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” Por conseguinte, nos estudos de Ferreira (2010), para Volóchinov (2013b, p. 134), “[...] se não compreendermos a essência da linguagem, se não compreendermos o lugar e o destino que tem na vida social, não podemos estudar corretamente o que chamamos estilística da arte verbal”. Então, a linguagem, é relacionada à ação humana coletiva e propicia os atos expressivos e comunicativos em determinadas esferas de estrutura social, como vale destacar o que Bakhtin e Volóchinov argumentam:

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo [...] enunciação enquanto tal é um produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (Bakhtin; Volóchinov, 2006, p. 121).

É, por subsequente, um agrupamento de ferramentas verbais e não verbais que se fundamentam no desenvolvimento de interação e não pode ser apropriado, unicamente, pela produção de elementos linguísticos, “[...] com os quais pode construir uma totalidade somente se tem presente todas as regras e as leis que não devem ser transgredidas quando da organização desse material verbal” (Volóchinov, 2013b, p. 133).

Nesse viés, a linguagem é mais do que as singularidades de uma ferramenta de comunicação codificada, sistemática. É apresentado a um ciclo de entrelaçamento de instrumentos simbólicos (língua, gestos, tons) que promovam a criação de vários significados.

Portanto,

[...] é necessário que o significado, oculto no gesto da mão de um homem, seja compreensível para outro homem; que este homem saiba estabelecer – graças à experiência precedente – a relação necessária entre esse movimento e o objeto ou acontecimento em cujo lugar ele é empregado. Em outras palavras, o homem deve compreender que esse movimento é portador de um significado, que esse movimento expressa um signo. [...], pois somente assim se realizará a segunda condição necessária para a comunicação verbal para além da transmissão do signo: a compreensão do signo e a resposta a ele (Volóchinov, 2013b, p. 142-143, grifos do autor).

Sendo assim, a linguagem não pode ser compreendida, exclusivamente, como significado de língua, um ensejo de que seu conhecimento, seu sentido, abrange formas próprias de criação e desenvolvimento de comunicação, isto é, possui uma variedade de comunicar: a distintiva língua, o gesto da mão, do olhar, o silêncio, o corpo. Nessa perspectiva, a linguagem, enquanto elo de interação discursiva, é de uma vasta relevância para as pesquisas em Análise Dialógica Discursiva (ADD). A respeito do elo entre linguagem e interação, Morato expressa o seguinte argumento:

Diferentemente da perspectiva comunicacional ou psicológica de interação, Bakhtin vincula as interações verbais às interações sociais mais amplas, relacionando a noção não apenas com as situações face a face, mas às situações enunciativas, aos processos dialógicos, aos gêneros discursivos, à dimensão estilística dos gêneros. Na perspectiva bakhtiniana, a interação verbal é a “realidade fundamental da língua”, e o discurso o modo pelo qual os sujeitos produzem essa interação, um modo de produção social da língua (Morato, 2009, p. 330).

Diante desse contexto, ocorre uma mobilidade de sentidos que se manifesta na tarefa dialógica de compreender e de responder em diferentes espaços de interação — seja em diálogos, debates ou nos enunciados sociais. Essa dinâmica, que vai do enunciado dialógico ao dialogismo constitutivo, sustenta a construção dos acontecimentos e estabelece a base da interação social. Segundo Moirand (2010, p. 41).

deixaremos de lado as pesquisas que se voltam para a descrição de uma única forma de enunciados dialógicos a partir de um *corpus* de exemplos, para nos interrogarmos sobre a combinação e a distribuição dessas diferentes formas de abordagem no fio do texto, em seguida, no fio de um acontecimento, contribuindo, desse modo, para construir uma representação do referente do texto ou do acontecimento.

Assim, o autor defende a proposição de que quanto mais a linguagem base se aproxima na manifestação da palavra ou do gesto exterior, mais a sua compreensão fica difícil e se converte a condição social que, no que diz respeito às Ciências Sociais, as oposições e expressões de linguagens, em outras palavras, as “emoções”, os “sabores”, os “dissabores” e a “coloração” compõem a tarefa dialógica de, no primeiro momento, compreender e, na

sequência, responder.

Consequentemente, a linguagem é de difícil compreensão e se estende além do código linguístico, coaduna a outras formas de manifestação, de expressão e de sensação: a linguagem dos gritos, dos choros, dos risos, das mãos, do corpo, das exclamações, dos questionamentos e das entonações de forma expressiva da língua.

Já no que se refere à linguagem exterior, Volóchinov (2013b) elenca que toda produção tem sentido, processa-se no decorrer da vida por meio das orientações sociais, o que pressupõe dizer que as proposições interiores designam a linguagem exterior. Portanto, “[...] não pode entrar em colisão com as orientações sociais fundamentais da linguagem interior [...] a linguagem interior reaviva, nutre com seus jogos, tanto a linguagem exterior comum quanto a linguagem criativa” (Volóchinov, 2013b, p. 153).

Já para Fiorin, acontece que tanto uma quanto a outra são, à vista do analista do discurso, simulacros de imparcialidade e de objetividade, em outras palavras, são impressões de imparcialidade e de objetividade. Como explica Fiorin (1996, p. 99-100): *Objetividade* é uma palavra polissêmica, pode significar tanto *neutralidade* quanto *justeza*, isto é, *adequação a um referente*. Na linguagem, na verdade, não há nem uma nem outra. O que há são efeitos de sentido produzidos, no primeiro caso, por um apagamento das marcas da enunciação no enunciado e, no segundo, por um controle dos termos mais nitidamente avaliativos.

Em vista disso, a finalidade que produz discernimento de linguagem, para Fiorin, é que esses dois valores estão entrelaçados ao de verdade e, quando se refere a Volóchinov e ao Círculo, ambos se fundamentam na possibilidade de entender a conexão que existe entre a linguagem interior: das sensações, das emoções, das oposições, das tomadas de consciência, e a exterior: das produções ideológicas que fazem parte nas diversas enunciações e no campo dos estudos da linguagem com foco nas práticas de leitura, tomando como base uma perspectiva dialógica, discursiva e crítica. Parte-se da compreensão de que ler não é um ato neutro, mas uma atividade social e ideológica, atravessada por diferentes vozes, contextos e relações de poder. Tal entendimento se fundamenta nas contribuições teóricas do *Círculo de Bakhtin*, especialmente nas ideias de Mikhail Bakhtin (2011), para quem a linguagem é essencialmente dialógica, marcada pela interação entre sujeitos históricos e sociais.

Assim, as *práticas de leitura*, nesse contexto, são concebidas como eventos comunicativos nos quais o leitor se posiciona diante de textos que circulam em diferentes esferas da atividade humana. Não se trata apenas de decodificar palavras, mas de atribuir sentidos, dialogar com o texto e com as vozes que o compõem. Ao propor uma leitura *dialógica*, busca-se promover a escuta ativa e a construção coletiva de significados, considerando as

condições de produção, os interlocutores e os objetivos comunicativos de cada enunciado.

Na abordagem da leitura como prática social também é sustentada por autores como Roxane Rojo (2004)⁷, que propõe o trabalho com *gêneros discursivos* como uma forma de inserir os alunos em práticas reais de linguagem, conectadas a diferentes campos de atuação. Ao lidar com a diversidade de gêneros, o aluno desenvolve não apenas a competência linguística, mas também a competência discursiva e sociocultural, essencial para a leitura crítica do mundo e complementando essa perspectiva, Isabel Solé (1998)⁸ contribui com a noção de que a leitura envolve múltiplas estratégias cognitivas e metacognitivas, como antecipar, inferir, formular hipóteses e verificar compreensões. No entanto, tais estratégias devem ser mobilizadas em contextos significativos, que deem sentido ao ato de ler. Nesse ponto, a proposta dialógico-discursiva se fortalece ao integrar a dimensão cognitiva com a dimensão social e ideológica da linguagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial que orienta a educação brasileira, reafirma esse entendimento ao estabelecer como objetivo o desenvolvimento de leitores críticos e autônomos, capazes de atuar em diferentes contextos comunicativos. A BNCC enfatiza o trabalho com os gêneros discursivos, os campos de atuação e as práticas de linguagem como norteadores do ensino, valorizando a leitura como prática de cidadania, participação e transformação social.

No contexto da discussão, a construção de uma *nuvem de palavras* com os termos práticas de leitura, leitura dialógica, gêneros discursivos, leitura crítica e discursiva, Círculo de Bakhtin e documentos oficiais simboliza os principais eixos teóricos que fundamentam esta pesquisa. Esses termos não são apenas conceitos isolados, mas elementos interligados que configuram uma concepção de leitura ancorada na linguagem como atividade social, no texto como enunciado situado e no leitor como sujeito ativo e responsivo. (BAKHTIN, 2011).

As práticas de leitura assumem, nesse contexto, um papel central na formação de leitores críticos e reflexivos, uma vez que extrapolam a decodificação do texto e se orientam para a construção de sentidos em situações concretas de interlocução. Kleiman (2008) ressalta que ler é sempre um ato situado, permeado por finalidades sociais e pela interação entre o sujeito e o texto. Assim, as práticas de leitura escolares devem propiciar condições para que os estudantes

⁷ A escolha por autores como Rojo, Geraldi e Menegassi baseia-se em suas proposições sobre leitura como produção de sentidos, contrapalavra e prática discursiva, conceitos que se aproximam diretamente da noção de dialogismo defendida pelo Círculo de Bakhtin.

⁸ Isabel Solé é referenciada por sua significativa contribuição ao campo da leitura compreensiva e estratégica. Sua abordagem sobre o papel ativo do leitor, ao interagir com o texto a partir de objetivos e conhecimentos prévios, aproxima-se da ideia bakhtiniana de sujeito responsivo e produtor de sentidos.

analisá-los, buscamos identificar as rotas interpretativas que subjazem às propostas curriculares, bem como os sentidos que são atribuídos às práticas de leitura no contexto da política educacional. Segundo Souza e Cosson (2011), os documentos oficiais não apenas refletem políticas de ensino, mas também produzem sentidos sobre o que se considera leitura, literatura e formação do leitor no contexto escolar. Eles influenciam diretamente o planejamento pedagógico, a seleção dos gêneros e as estratégias de ensino adotadas pelos professores.

Assim, ao entrelaçarmos os conceitos destacados na nuvem de palavras, construímos um referencial teórico-metodológico que nos permite compreender de forma crítica e situada as práticas de leitura desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com especial atenção às suas implicações formativas, discursivas e sociais.

Portanto, buscamos sustentar a análise dos materiais didáticos utilizados no 5º ano do Ensino Fundamental durante o período pandêmico, à luz de uma abordagem dialógica e discursiva da leitura, comprometida com a formação de leitores críticos, capazes de participar do mundo por meio da linguagem.

Nesta direção, habita um elemento muito particular para a Teoria Dialógica da Linguagem: o de enunciação. Assim, o autor discorre que há três estágios para o ouvinte latente: o primeiro estágio é o ouvinte participante em contextos de acontecimentos desafiadores da alternância da linguagem interior para a linguagem exterior; o segundo estágio se refere à vida diária que se transforma em objeto ideológico, em que o ouvinte atua como um mandatário de uma multidão estruturada; o terceiro e último estágio manifesta a mudança do objeto específico de forma direcionada frente à narrativa e às minúcias textuais.

Já Bronckart (1999) argumenta que:

Na escala sócio-histórica, os textos são produtos das atividades de linguagem em funcionamento permanentes nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos (Bronckart, 1999, p. 137).

Nessa linha de reflexão, a compreensão da enunciação direciona a troca da linguagem interior com a exterior. Já na proposição, a enunciação é a tarefa dialógico-discursiva do entendimento do signo e da resposta a ele, é uma ação responsável e responsiva das práticas de leitura que vai se apropriando do entendimento para se chegar à resposta. Sendo assim, a enunciação é a atividade exterior do desempenho cognitivo adentrado em contextos absolutos de comunicação verbal e, em pouco tempo, há uma direção social da enunciação e uma submissão sócio-hierárquica, como podemos compreender por meio da citação a seguir.

A teoria bakhtiniana do “dialogismo”, colocada como lei do discurso humano, é, nesse caso, essencial: nenhuma palavra é nova, nem neutra, mas “carregada” de um “já-dito”, o dos contextos em que “viveu sua vida de palavra”. Nesse sentido, falar é entrar em relação dialógica com esses discursos outros que habitam as palavras e é, nesse processo – que escuta, acolhe, com ou sem reticência, cada palavra, em função daquilo que ressoa nela de vozes estrangeiras –, que o discurso toma corpo (Authier-Revuz, 2008, p. 117).

De acordo com o autor, dizer algo é sempre uma relação dialógica. Já para Volóchinov (2013c), três elementos fazem parte da dimensão social e a maneira da enunciação: a entonação, a seleção e a disposição das palavras. A entonação ou o som expressivo da palavra evidencia a vinculação entre a enunciação, a orientação social e o auditório. Ela indica o uso da linguagem dentro de um pensamento que o considera como carregado de emoção, de vida. A linguagem, na verdade, é um conjunto de tons valorativos, como ainda iremos abordar nessa mesma seção.

No entanto, para Volóchinov (2013c), a entonação é como o conceito mais condescendente e sensível. É por essa contribuição que a concepção de linguagem para o Círculo de Bakhtin é estabelecida como complexa e não pode ser estudada sem se aprofundar no estudo do extralinguístico, das condições enunciativas: um dos maiores avanços dado pela

Teoria Dialógica da Linguagem à concepção dos textos literários, possibilitando inferências para a linguagem em foco nos contextos sociais e históricos que suscitaram os estilos estabelecidos e dialógicos da forma. A seguir, convidamos o leitor para a leitura da subseção na qual iremos apresentar e discutir a Teoria Dialógica da Linguagem.

2.2 A TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM

Para tornar clara a compreensão de língua na Teoria Dialógica da Linguagem como desenlace das várias investigações de desembaraço social dos sujeitos por meio do fragmento da citação a seguir, Volóchinov clarifica que os eventos da linguagem humana, a língua, necessitam ser entendidos no/pela permuta da vida em sociedade. Assim, com base nos escritos de Volóchinov, podemos entender como a linguagem se constrói e é compreendida pelo Círculo.

Antes de tudo, devemos recordar que a língua não é algo imóvel, dada de uma vez para sempre e rigidamente fixada em “regras” e “exceções” gramaticais. A língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social. Este movimento progressivo da língua se realiza no processo de relação entre homem e homem, uma relação não só produtiva, mas também *verbal*. Na comunicação verbal, que é um dos aspectos do mais amplo intercâmbio comunicativo – o social –, elaboram-se os mais diversos tipos de intercâmbio comunicativo social (Volóchinov, 2013c, p. 157, grifos do autor).

Com base nos escritos do autor, percebemos que essa disposição principia uma ideia de língua relacionada em lugares de entrosamento verbal. Assim, a língua não pode ser vista sobre a ótica de uma mercadoria sem vida, perplexa, engessada, esgotada, de uma esquematização independente, similar e introvertida, mas pela corrente histórica e contínua de indivíduos socialmente organizados. Desta forma, no Quadro 4 fazemos alguns esclarecimentos sobre algumas substituições que iremos utilizar nesta tese na tradução direta do russo de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* realizada por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, lançada no Brasil (2017) e cuja autoria saiu com o nome de Volóchinov.

Quadro 4 - Apresenta as expressões substituídas durante a tradução

EXPRESSÃO	SUBSTITUÍDA
Interação verbal	Integração discursiva
Expressão russa <i>rietchevóie vzaimodiéistvie</i>	Interação discursiva
Uso concreto da língua	Situação social, meio social mais amplo, resultando no enunciado.

Fonte: quadro adaptado das tradutoras.

À luz do Quadro 4 e dos escritos de Bakhtin (2015), compreendemos que a língua não se restringe a um sistema abstrato, mas se enraíza na vida social, materializando-se em situações concretas de interação. As substituições apresentadas no quadro — como a troca de *interação verbal* por *integração discursiva* e de *uso concreto da língua* por *situação social mais ampla, resultando no enunciado* — evidenciam que a tradução pode atenuar a força do conceito bakhtiniano, uma vez que desloca o foco da dimensão viva e responsiva da linguagem para uma formulação mais genérica. Essa nuance é significativa, pois, em Bakhtin, o enunciado não é mero reflexo de um contexto social, mas constitui-se na relação dialógica entre sujeitos concretos em um dado meio histórico e cultural. Assim, a leitura crítica do quadro nos leva a reconhecer que a linguagem, para o autor, não é apenas um instrumento de comunicação, mas um acontecimento social carregado de sentidos, valores e posições axiológicas. Desse modo, para Bakhtin (2003):

E toda a minha vida [...] é uma reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (Bakhtin, 2003, p. 379).

Nessas condições compreensivas, instaura-se uma luta dialógica permanente entre as palavras próprias e as palavras alheias, movimento constitutivo do processo de significação. Já

em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volóchinov (integrante do Círculo de Bakhtin) aponta que, ao se estudar a palavra como signo ideológico, é necessário considerar determinadas condições metodológicas que orientam a análise. Tais condições, a nosso ver, evidenciam e denunciam uma concepção de linguagem difundida pelo Círculo, que se afasta de visões formalistas ou meramente psicológicas e se ancora em uma perspectiva histórico-social da produção discursiva.

- 1) *Não se pode isolar a ideologia da realidade material do signo* (ao inseri-la na “consciência” ou em outros campos instáveis e imprecisos).
- 2) *Não se pode isolar o signo das formas concretas da comunicação social* (pois o signo é uma parte da comunicação organizada e não existe, como tal, fora dela, pois se tornaria um simples objeto físico).
- 3) *Não se pode isolar a comunicação e suas formas da base material* (Volóchinov, 2017, p. 110, grifos do autor).

Assim, para compreendermos a linguagem e a língua, é necessário situá-las em relação ao lugar, ao espaço, ao tempo e às práticas sociais, visto que tais dimensões constituem os fios que entrelaçam linguagem, sociedade e história. É no interior das comunidades sociais, em contextos de vivência e coletividade, que a linguagem se realiza em sua tarefa dialógica, orientada para o outro e para a produção de sentidos. Nessa perspectiva, os elementos linguísticos – organizados e constituídos em seus aspectos morfológicos e fonológicos – não se reduzem à estrutura formal, mas se configuram como material ideológico permeado por significados e valores sociais. Nesse sentido, concordamos com Grillo (2017), ao caracterizar a linguagem como prática social que expressa e refrata ideologias.

[...] as opções de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov, tanto no domínio das teorias da linguagem quanto no da poética, buscam uma fundamentação em abordagens filosóficas da linguagem e das artes, contrariamente ao formalismo russo, que se afastou de questões filosóficas para fundamentar sua orientação em teorias linguísticas de caráter estrutural e formalista (Grillo, 2017, p. 14).

Assim, para compreender e refletir sobre os dizeres de Bakhtin, Amorim e Volóchinov, faremos no Quadro 5 um percurso didático explicativo para exemplificar para o leitor o domínio da linguagem apresentado pelos três estudiosos.

Quadro 5 - Bakhtin, Amorim e Volóchinov um percurso explicativo

AUTORES	PERCURSO EXPLICATIVO
Bakhtin (2010a, p. 225, grifos do autor)	“[...] a capacidade de <i>ver o tempo</i> , de <i>ler o tempo</i> no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os <i>indivíduos do curso do tempo</i> em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas (até conceitos abstratos)”. O cronotopo e a exotopia, a nosso ver, configuram um pensamento metodológico da Teoria Dialógica da Linguagem para estudar a relação espaço, tempo e o outro. [...] O que faz dizer que “ninguém é herói de sua própria vida”. Somente posso me constituir como herói no discurso do outro, na criação do outro. O outro que está de fora é quem pode dar uma imagem acabada de mim”.
Amorim (2010, p. 105), o cronotopo	“[...] trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem”.
Exotopia, ainda segundo Amorim (2010, p. 96-97, grifos da autora),	refere-se a “[...] aquele que vive cada instante de sua vida como inacabado, como devir incessante. Seu olhar está voltado para o <i>horizonte</i> sem fim. O sentido da vida para aquele que vive é o próprio viver. [...] O que faz Bakhtin dizer que “ninguém é herói de sua própria vida”. Somente posso me constituir como herói no discurso do outro, na criação do outro. O outro que está de fora é quem pode dar uma imagem acabada de mim”.
Volóchinov (2017, p. 107, grifos do autor),	“[...] a psicologia social não existe em algum lugar interior (nas “almas” dos indivíduos que se comunicam), mas inteiramente no exterior: na palavra, no gesto, no ato. Nela, não há nada que não seja expresso, que seja interior: tudo se encontra no exterior, na troca, no material e, acima de tudo, no material da palavra”.

Fonte: adaptado pela pesquisadora.

Nesse contexto, a teoria do Círculo de Bakhtin corroborou para construir o Quadro 5 e através dele apresentarmos às reflexões, com o intuito de, metodologicamente, projetarmos a visão da linguagem em duas referências de concepções filosófica-linguística: o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato.

Consideramos no Quadro 5 as duas projeções da concepção filosófico-linguística que são apresentadas por Volóchinov (2017, p. 147, grifos do autor) na condição de perguntar “[...] *o problema do isolamento e da delimitação da linguagem como um objeto específico de estudo*”.

Desse modo, a controvérsia entre ambas as concepções se torna essencial para compreendermos os fundamentos da argumentação e das demais temáticas inerentes à ciência da linguagem. A concepção do subjetivismo individualista legitima as normas da criação linguística como normas da psicologia individual, sendo compreendida por determinados

linguistas com a finalidade de justificar, em um cenário instrutivo e categórico de apresentação, os eventos da língua, entendidos como ações de caráter individual. “Desse ponto de vista, a língua é análoga a outros fenômenos ideológicos, especialmente a arte e a atividade estética” (Volóchinov, 2017, p. 148).

Para Volóchinov (2017), Wilhelm von Humboldt estabeleceu as bases fundamentais do subjetivismo individualista, sendo reconhecido como o pioneiro, no âmbito da linguística europeia, a conceber a língua como uma ordenação dirigida por normas. Assim, a linguagem adquire uma função de enunciação, resultante de uma atividade permanente do espírito, na qual a relação entre concepção, linguagem e mundo é percebida sob uma perspectiva de ação reflexiva e pensante.

Em consonância com Volóchinov (2017), outro autor a ser considerado nesta discussão sobre a primeira concepção filosófica da linguagem é Karl Vossler. Suas concepções linguísticas são marcadas por uma crítica rigorosa ao positivismo linguístico, o qual, em determinados contextos, “[...] não enxerga nada além da forma linguística [...] e do ato elementar psicofisiológico de sua produção. Por essa razão, coloca-se em primeiro plano o aspecto consciente-ideológico da língua” (Volóchinov, 2017, p. 152, grifos do autor).

Destacamos, ainda, a contribuição de Vossler quanto ao elemento ideológico significante da língua, o qual, segundo o autor, confere “gosto”, “sabor” e “entusiasmo” ao trabalho do linguista. De acordo com Volóchinov (2017), tal concepção busca atribuir à linguagem uma narrativa apropriada, pertinente e independente, aproximando-se da poética, na qual o efeito linguístico é de natureza artística e o “Belo” é investido de significados compreendidos sob a ótica de uma organização linguística inacabada.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento da língua não se resume a formas gramaticais fixas, mas constitui-se por meio de uma atividade estilística de natureza singular, que se articula com processos expressivos e ideológicos próprios da linguagem em uso. “Apenas essa individualização estilística da língua em um enunciado concreto é histórica e produtiva do ponto de vista criativo” (Volóchinov, 2017, p. 153).

Com base, na segunda concepção do conceito filosófico-linguístico, o objetivismo abstrato, ressaltamos a língua enquanto sistema autônomo, acerca de cada ação da criação individual que manifesta particularidades linguísticas normativas e semelhantes aos de outros ambientes de enunciações. Nos escritos de Volóchinov (2017, p. 155), “[...] se na primeira tendência a língua é um fluxo eterno de atos discursivos, no qual nada permanece estável e idêntico a si mesmo, para a segunda tendência a língua é um arco-íris imóvel que se ergue acima desse fluxo”.

Como observamos nos escritos, o objetivismo abstrato considera a língua como independente de toda possibilidade de produção individual, estabelecendo-a como desprovida de intenções e situando-a como um conjunto de regras indestrutíveis e inabaláveis frente ao indivíduo. Entretanto, o sistema da língua muda e se forma no processo da constituição histórica de uma dada coletividade falante, visto que, “[...] em síntese, a língua possui a sua história. Mas como essa história pode ser compreendida do ponto de vista da segunda tendência” (Volóchinov, 2017, p. 158).

Dessa forma, ao criticar o objetivismo abstrato, o autor fundamenta-se em considerar língua e história como dependentes e complementares. Assim, dissociá-las provoca um fosso intransponível e esse não é o caminho, não é uma orientação que preza pela natureza não acabada e ideológica da linguagem.

Nessas condições, podemos observar que o Quadro 6 apresenta os conceitos de subjetivismo individualista e objetivismo abstrato nas suas particularidades e singularidades, apresentando as principais características das duas concepções do pensamento filosófico-linguístico.

Quadro 6 - Duas concepções do conceito filosófico-linguístico

SUBJETIVISMO INDIVIDUALISTA	OBJETIVISMO ABSTRATO
A língua é atividade, processo ininterrupto de criação (do grego, <i>ἐνέργεια</i> – <i>enérgeia</i> – atividade, produção) realizado através de atos discursivos individuais.	A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas.
As leis da criação linguística são individuais e psicológicas.	As leis da língua são leis linguísticas específicas/fechadas de conexão entre os sinais linguísticos. São objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva.
A criação da língua é consciente, análoga à criação artística.	As leis linguísticas não possuem relação com os valores ideológicos. Entre a palavra e a sua significação não há conexão.
A língua como um produto pronto (do grego, <i>ἔργον</i> – <i>érgon</i> – obra, produto), como um sistema linguístico estável, imóvel, lava petrificada de criação linguística.	Os atos individuais são, apenas, refrações ocasionais. Entre o sistema e a história não existem conexões nem motivos em comum, são alheios entre si.

Fonte: adaptado de Volóchinov (2017, p. 148-162).

De acordo com a apresentação do Quadro 6, na narrativa do Círculo, a concepção de língua como sistema estável de formas é uma abstração científica. Já para a Teoria Dialógica da Linguagem, as normas de evolução linguística são normas sociológicas, em que a estrutura da enunciação é puramente social.

Vimos que o colorido estilístico da enunciação de Tchitchikov, como de resto de qualquer outra enunciação, não é de fato determinado somente pela intenção psicológica individual, pelas “sensações”. Vimos que o conjunto todo das condições de uma dada situação e de um dado auditório (e em particular a distância sócio-hierárquica existente entre os falantes) determina toda a construção da enunciação: seja o sentido geral da intervenção linguística de Tchitchikov, o tema e a entonação, a escolha das palavras e a sua disposição nessa intervenção (Volóchinov, 2013d, p. 189).

Como podemos entender, a língua é direcionada por meio do social. À vista disso, compreendemos como caminho orientar nosso leitor sobre quatro elementos essenciais da Teoria Dialógica da Linguagem: interação, dialogismo, texto e o discurso.

No sentido de abordar a interação, Volóchinov (2017, p. 204-205, grifos do autor) refere que a expressão-enunciado só pode ser identificada pela condição social, na qual “[...] *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. [...] Não pode haver um interlocutor abstrato, por assim dizer, isolado”.

Nesse viés, é por meio da comunicação social que a produção de linguagem se exterioriza. De acordo com Medviédev (2012), por meio da ação de interação o sujeito tem possibilidade de entender as peculiaridades da língua viva. Assim, esse posicionamento é o que destaca o método sociológico propagado pelo Círculo de Bakhtin: a pesquisa pela vida social da palavra artística – materialidade discutida, analisada e estudada pelos estudiosos do Círculo.

Nesse sentido, as críticas formuladas pelo Círculo de Bakhtin ao método formalista das pesquisas literárias evidenciam justamente sua limitação em desconsiderar a base social da arte. Em outras palavras, a palavra, enquanto signo ideológico, não pode ser analisada de forma isolada, pois, como afirma Volóchinov (2013a, p. 77), ela “[...] surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido”. Assim, excluir a dimensão social da arte equivale a esvaziá-la de sua historicidade, de seus vínculos com a vida e com a experiência concreta dos sujeitos.

Dando sequência a essas reflexões, para Medviédev (2012), a linguagem precisa ser vista atravessada pela atividade social, entendida e orientada em lugares originados por necessidades sociais. Por causa disso, é por meio da condição de interação que a linguagem se empodera. No olhar desse estudioso, a crítica ao formalismo se fundamenta por ele excluir a natureza extrassocial da literatura, da arte poética. Assim, para os formalistas, vida social e criação poética não apresentam possibilidades de dialogar, se estruturam como mundos desiguais. Para Miotello (2018, p. 90-91):

Veja, separei um objeto do mundo e atribuo valor. Eu tenho uma florzinha lá no quintal, aí eu vou lá, apanho ela entrega para minha esposa e ela põe em um vasinho. Faço isso todo dia, sempre tem flor Silvestre lá em casa, aí eu vou lá e apanho. Não é uma florzinha qualquer, é a flor que eu apanhei para botar no vaso de flor lá de casa para minha esposa, e isso tem um valor diferente. Uma rosa é uma rosa, mas não essa aqui, essa aqui é aquela rosa, é aquela florzinha. No meio da tarde ela já morreu, aí eu vou e ponho outra, porque isso tem sentido, tem valor específico. Eu acho que é isso que a gente precisa se acostumar, tentar perceber os valores das coisas, saber que elas têm valores únicos, específicos, diferenciados.

No entanto, para o autor, as palavras são carregadas de sentido e de valoração mediada pela linguagem. Assim, “[...] acreditamos que uma tarefa social pode penetrar no interior da arte como se fosse sua própria natureza” (Medviédev, 2012, p. 81). Desse modo, o autor nos convida a um pensamento de linguagem piamente interligada à interação. Nesses temas, os signos advêm no processo de interação discursiva entre uma consciência individual e outra. É nessa atividade que a linguagem é entendida pelo Círculo como base de relações acordadas entre sujeitos dispostos no social.

Por conseguinte, para a Teoria Dialógica da Linguagem, a linguagem é proposta sob o aspecto de práticas sociais e seus usos situam interações entre sujeitos que participam em processos de significações, de sentidos, manifestando a atividade dialógica da vida verbal em vivências de enunciação por meio da interação discursiva. Já na subseção 2.2.1, especificaremos a concepção de linguagem.

2.2.1 Concepção de linguagem

[...] o auditório de um poeta, o público leitor de um romance, o auditório de uma sala de concerto, tudo isso corresponde a um tipo especial de organização coletiva, sociologicamente peculiar e extraordinariamente essencial. Fora dessas formas peculiares de comunicação social não há poema, nem onde, nem romance, nem sinfonia. Determinadas formas de comunicação social são constitutivas do significado das próprias obras de arte (Medviédev, 2012, p. 53).

No campo das interações sociais, o que o estudioso demonstra é a importância de entendimento dos vários usos da linguagem humana entrelaçada a formas socialmente estruturadas que organizam a comunicação em diversos âmbitos de atuação discursiva. Para Medviédev (2012), um coletivo produz maneiras próprias de comunicação.

Assim, no texto os gêneros do discurso, Bakhtin (2016) também nos evidencia e clarifica que as mais variadas esferas da tarefa humana estão conectadas ao benefício da linguagem. Entendemos que a base e os fins desse benefício assim sejam tão mesclados quanto as esferas da tarefa humana, o que não desfaz a unidade nacional de uma língua.

Nesse caso, o uso da língua se faz por meio de enunciados (orais e escritos) concretos e unitários, expressados pelos participantes dessa ou daquela esfera da tarefa humana. Assim,

esses enunciados consideram as possibilidades peculiares e os propósitos de cada esfera mencionada não só por seu conteúdo, pelo estilo da linguagem, pela relação e seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas por sua construção composicional.

Assim, esses três aspectos: o conteúdo, o estilo e a construção composicional, pertencem ao grupo do enunciado e são semelhantes emanados pela singularidade de uma esfera de comunicação. Visivelmente, cada enunciado é individual, cada esfera de uso da língua produz suas categorias no que diz respeito aos enunciados, sendo intitulada no ensaio de Bakhtin (2003) por gêneros do discurso. Desse modo, quando comparada com a citação de Medviédev, anteriormente apresentada, nos impulsiona a construir no Quadro 7, a seguir, onde apresentaremos as singularidades de alguns dos elementos da teoria dialógica que, da perspectiva desta tese, se entrelaçam com as práticas de leitura.

Quadro 7 - Singularidades e elementos entrelaçados com as práticas de leitura

ELEMENTOS	CONCEITOS
1) A concepção de linguagem evidencia sua utilização no contexto social, a qual se constrói como fundamento para os autores do Círculo propagarem uma perspectiva que marca a língua, entendida como uma manifestação de linguagem, na esfera das práticas sociais	A Comunicação social está inserida em todos os diversos campos da atividade humana ligados ao uso da linguagem e ao uso da língua. E seu emprego se constrói em forma de enunciados que são produzidos por meio dos sujeitos que fazem parte daquele campo de atividade humana.
2) Esferas da comunicação discursiva	Esse conceito é relevante, sobretudo, quando pensamos na noção de que os processos de comunicação social se desenvolvem em espaços contextuais de atuação discursiva. Isso implica dizer que, quando comunicamos, o fazemos inseridos em um fluxo discursivo que não se define como qualquer, mas como específico, como situado. A noção de campos da comunicação discursiva é o que nos proporciona elaborar uma organização das formas de enunciados como caracterizadoras de determinados campos: como o religioso, o midiático, o pedagógico, o jurídico, o artístico, o literário, o campo da vida cotidiana, o campo de estudo e pesquisa, o campo da vida pública, entre outros.
3) Gêneros do discurso – eis um outro conceito caro propagado pela Teoria Dialógica da Linguagem. É por meio dos enunciados e dos seus tipos, os gêneros do discurso, lidos como...	...elos de conexão entre a história da sociedade e a da linguagem. Assim, a compreensão dos fenômenos linguísticos estabelece-se pela relação social e pela organização que os gêneros convocam aos contextos comunicativos, o que, para essa teoria, funciona como a natureza de interação da linguagem.

Fonte: quadro adaptado pela autora com base na citação de Medviédev e na citação de Bakhtin.

Com base no Quadro 7, citamos os três elementos que são discutidos pelo Círculo de Bakhtin: o conteúdo, o estilo e a construção composicional dos gêneros discursivos. Nesta tese,

desenvolveremos, na próxima subseção, um estudo aprofundado desses elementos, porém, os gêneros discursivos estão entrelaçados com as práticas de leitura, que são o objeto de estudo da tese. Assim, por meio dos enunciados, os gêneros do discurso são compreendidos como “[...] correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (Bakhtin, 2016, p. 20). Assim, podemos entender que a vida verbal perpassa em campos diversos que organizam as práticas sociais.

Dessa forma, a compreensão dos fenômenos linguísticos estabelece-se pela relação social e pela organização que os gêneros discursivos convocam aos contextos **expansivos**, o que, para essa teoria, funciona como a natureza de interação a que a linguagem se presta. Ainda sobre a visão de gêneros eleita por Bakhtin (2016), nesta tese, os gêneros discursivos fazem parte do referencial teórico e dos excertos analíticos por meio das rotas interpretativas que serão tomados como base para a análise. A concepção dialógica da linguagem é uma das abordagens que discutimos nesta tese enquanto defendida pelo Círculo e a partir dos posicionamentos de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov.

Desse modo, os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um em si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos determinam o caráter. Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado pode ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos e, de certo modo, os leva em conta (Bakhtin, 2016). Nesse viés, compreendemos a importância de prosseguir com a discussão com fundamentos nos ditos de:

Mas o historiador da literatura deve realmente prevenir-se da transformação do meio literário em um mundo absolutamente fechado e centrado em si. A doutrina das séries culturais fechadas e independentes entre si é totalmente inadmissível. A peculiaridade de uma série ou, mais precisamente, do meio, como já havíamos visto, só pode ser explicada pela interação dessa série, tanto no todo quanto em cada um dos seus elementos, com todas as outras séries na unidade da vida social (Medviédev, 2012, p. 74).

Segundo o autor, não é a literatura que se previne da transformação, mas algumas análises que são feitas a partir dela, sendo necessário que não fique engessada, presa em doutrinas, esquecendo de se preocupar com interação. Desse modo, a linguística tem meios de abordar as formas da composição.

[...] Seria necessário um salto para conseguirmos passar da sintaxe às questões da composição. Isso é totalmente inevitável, pois as formas de um enunciado inteiro

podem ser sentidas e compreendidas apenas em comparação com outros enunciados inteiros na unidade de uma esfera ideológica (Volóchinov, 2017, p. 194).

Assim, apesar de não encontrarmos nos recortes extraídos de Bakhtin (2016), Medviédev (2012) e Volóchinov (2017) a expressão dialogismo, é possível depreender o significado de seu conceito e, mais ainda, reconhecê-lo, para o Círculo, como o princípio da natureza da linguagem.

Em Bakhtin (2016), vemos uma definição de enunciado que o lê como constituído a partir da noção de dependência a outros enunciados. Nas palavras do autor, os enunciados por si só não se bastam, mas surgem em função dos reconhecimentos que uns mantêm, mutuamente, com os outros no âmbito das questões discursivas, sendo, portanto, compreendidos como respostas, seja no sentido de concordar, refutar, ampliar, dentre outras possibilidades de compreensão.

Para Bakhtin (2003), a condição de esgotamento do objeto do discurso do enunciado se refere à configuração de finalização que lhe garanta a disposição de uma totalidade finalizada de sentido; é a exaustão do sentido do objeto do discurso numa certa condição social de interação.

Nessa assertiva, reside um princípio presente na Teoria Dialógica da Linguagem: o da consideração de que todo enunciado é proveniente de outros já proferidos em outros espaços de expansão social. Logo, em linguagem, a origem do dizer é posta em questionamento, uma vez que nada é original, único, primeiro, mas os ecos são emanados de outros dizeres. Tudo é dialógico. De acordo com Bakhtin (2016), a produção e a compreensão dos enunciados consideram a existência de enunciados precedentes, funcionando, para tanto, como respostas a esses. Isso porque os enunciados são proposições expressivas inseridas de valores, que são **Rois sociais de valor**, e que só surgem em determinada condição individual de expansão. Segundo o autor,

Um enunciado isolado e concreto sempre é dado num contexto cultural e semântico-axiológico [...]; apenas nesses contextos o enunciado isolado é vivo e compreensível: ele é verdadeiro ou falso, belo ou disforme, sincero ou malicioso, franco, cínico, autoritário e assim por diante. Não há enunciados neutros, nem pode haver; mas a linguística vê neles somente **o fenômeno da língua, relaciona-os apenas com a unidade da língua**, mas não com a unidade de conceito, de prática de vida, da história, do caráter de um indivíduo etc. (Bakhtin, 1998, p. 46, grifos do autor).

Ao considerarmos que, para Bakhtin, o contexto social é vivo e, de acordo com Medviédev (2012), constrói a noção de dialogismo, chama a atenção para o fato de que o historiador da literatura não pode resumir seu olhar para a poética fechada em si. Todavia, é envolta ao meio contextual e ideológico que fornece à palavra artística a função social de vida

dialógica. Com esse intuito, o autor expõe que a interação entre a palavra na arte e na vida só se estabelece quando é reconhecida a interação existente entre os elementos de determinada obra com elementos advindos de outras obras.

Nesse plano, o sentido de dialogismo pode ser recrutado, pois representa, justamente, a interação ocorrida entre, no caso de Medviédev (2012), diferentes textos literários, vistos, inclusive, como séries que se interconectam. Nesta tese, ampliamos as discussões específicas do Círculo sobre a linguagem, pois defendemos a prática de linguagem: leitura para os diferentes campos da comunicação discursiva.

Apresentando uma reflexão sobre a palavra alheia, Volóchinov (2017) convoca oito particularidades que, na visão do autor, precisam ser consideradas. A primeira implica no fato de que a compreensão de sua própria língua não é orientada para o reconhecimento dos elementos da fala, mas da significação contextual. A segunda discute a abstração do conceito de enunciado monológico finalizado.

A terceira particularidade situa a concepção de língua, muito reivindicada pelo formalismo, como um produto estagnado. Já a quarta particularidade destaca a perspectiva da Linguística, que toma a vida verbal sob um prisma de enunciado isolado, gerando, conforme o estudioso, uma consciência interpretativa passiva. A quinta, criticando especificamente o objetivismo abstrato, põe em questão a ideia de que a forma linguística é, apenas, um aspecto isolado do todo dinâmico da vida verbal. Volóchinov considera isso como parcialmente legítimo, pois, de fato, a língua é estrutura, no entanto, efetiva-se como enunciado quando banhado pelo discurso.

A sexta particularidade reforça a primeira e discorre sobre a visão de que o sentido da palavra é determinado pelo contexto. A sétima crítica a assertiva que preconiza o pensamento de que os indivíduos recebem uma língua pronta. Para Volóchinov (2017), a língua não é transmitida, mas continua em um processo de atualização ininterrupto. E a oitava particularidade estabelece-se pela discussão de que, para o objetivismo abstrato, não é possível a relação entre a existência da língua e de sua formação em um recorte sincrônico.

Assim, foi exatamente na quarta particularidade que Volóchinov (2017) atingiu a definição de dialogismo, para quem o enunciado só significa quando comparado a outros enunciados, quando confrontado ideologicamente. Desse modo, o dialogismo centra-se numa perspectiva de relação, de comparação entre enunciados inteiros, em outras palavras, o enunciado é o território do cotidiano entre locutor e interlocutor. Assim explica o autor:

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra

é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia em mim numa extremidade, na outra se apoia sobre meu interlocutor. A palavra é um território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 2006, p. 117).

Assim sendo, para Bakhtin, o enunciado não poderá ser explicado se desconsiderar a situação social imediata e ampla, à medida que “a comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção” (Bakhtin, 2006, p. 128). Compreendemos, assim, que o enunciado é entendido sempre sob o ponto de vista social, histórico e cultural, que “inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nele envolvidos” (Brait; Melo, 2007, p. 65). Como esclarece Bakhtin (2004, p. 78) sobre “o clima social complexo e singular”, a partir do qual se constroem os enunciados:

Nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é **produto da interação entre falantes** e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu. [...] Todo produto da linguagem do homem, da simples enunciação vital a uma complexa obra literária, em todos os momentos essenciais é determinado não pela vivência subjetiva do falante, mas pela situação social em que soa essa enunciação. A linguagem e suas formas são produto de um longo convívio social de um determinado grupo de linguagem. [...] A palavra é uma espécie de **cenário** daquele convívio mais íntimo em cujo processo ela nasceu, e esse convívio, por sua vez, é um momento do convívio mais amplo do grupo social a que pertence o falante (Bakhtin, 2004, p. 79, grifos do autor).

Dessa forma, os enunciados são as unidades de expansão discursiva que possibilitam e significam nossas práticas interativas. Para Bakhtin (2003, 2004), os enunciados apresentam particularidades que os distinguem das unidades convencionais da língua, das palavras e das orações, pois [...] “o contexto nunca é o mesmo” (Morson; Emerson, 2008, p. 142). Além das questões supracitadas, Bakhtin apresenta como características distintivas dos enunciados: (a) a alternância de sujeitos do discurso; (b) a conclusividade (o *dixi* conclusivo do falante); e (c) a expressividade (posição axiológica).

Machado (2005) denomina, sob a ótica da Teoria Dialógica da Linguagem, o dialogismo como a ciência das relações, em que Bakhtin, em específico, procurou compreender as conexões entre a mente e o mundo sob dois planos: o de, metodologicamente, conhecer a ordenação das partes num todo e o de construir percepções sobre tais partes num todo, isto é, no processo de criação e recepção de enunciados.

Conforme Brait e Magalhães (2014, p. 13), sobre o dialogismo, Bakhtin entende que o processo de comunicação discursiva ocorre numa cadeia ininterrupta. “Não é do dicionário que os sujeitos recuperam as palavras, mas das palavras do outro que, por sua vez, buscará em outrem as palavras que tomou para si. Assim, forma-se uma cadeia não linear de interação que viabiliza o sentido”. Esse é o problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras

Ciências Humanas de acordo com definições explícitas do conceito de relações dialógicas. Para Bakhtin (2003, p. 323):

As relações dialógicas são de índole específica: não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas (ainda que dialéticas) nem meramente linguísticas (sintático-composicionais). Elas só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso [...]. Onde não há palavra, não há linguagem e não pode haver relações dialógicas; estas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas (conceitos, juízos etc.). As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto, elas não existem no sistema da língua [...]. As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda a espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido [...] acabam em relação dialógica.

Segundo Bakhtin (2003), as relações dialógicas diferem radicalmente de todas as relações linguísticas entre elementos, seja do sistema da língua, seja dos enunciados isolados. Bakhtin (2008a) pontua que as relações dialógicas são, de fato, essencialmente extralinguísticas e, com isso, não podem ser separadas do campo do discurso. O autor explica que os enunciados nascem do ponto de contato com a realidade concreta e nas condições de uma situação de interação verbal real. Assim, as relações dialógicas que se constroem entre os enunciados se constituem sob as mesmas condições. O autor assim esclarece:

Na linguagem, enquanto objeto da linguística, não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos da língua [...] ou entre os elementos do texto num enfoque rigorosamente linguístico deste [...]. Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto (Bakhtin, 2008a, p. 208-209).

Como podemos ver, para o autor, as relações dialógicas só ocorrem no campo da vida da linguagem, no campo do discurso. Bakhtin (2008a) ainda pontua que toda a vida da linguagem, seja qual for sua esfera de uso (cotidiana, artística, científica etc.), está impregnada de relações dialógicas. E como pertencentes ao campo do discurso, as relações dialógicas são apenas possíveis entre enunciações integrais ou tomadas como tais pelos interlocutores. Já para Tezza (2003, p. 232), “O momento verbal bakhtiniano é dialógico; nenhuma significação se instaura, em nenhum evento concreto, sem a presença de, no mínimo, dois centros de valor”.

Dessa forma, sem a compreensão de que tudo em linguagem é dialógica, não há como prosseguir nos estudos do Círculo, assevera, ainda, Tezza (2003). Isso porque é constitutivo da linguagem depender do outro, ser inacabada, relacionar-se. Essa postura funciona como célula geradora dos diversos aspectos que singularizam e mantêm vivo o pensamento de Bakhtin (Brait, 2005).

Nesse panorama, o dialogismo pode ser compreendido como um elemento que preenche a natureza da linguagem de ser vivenciada/experimentada pela relação entre sujeitos e o seu

social, o seu mundo circundante, desde que tomado como ponto de vista sobre o mundo, representando enunciados integrais. O autor assim esclarece essa questão:

[...] cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsiva a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva. Essas reações têm diferentes formas: os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos e, além disso, enunciados plenos e palavras isoladas podem conservar a sua expressão alheia, mas não podem ser acentuados (em termos de ironia, de indignação, reverência, etc.); os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação [...] O enunciado é pleno de **tonalidades dialógicas** e sem levá-las em conta é impossível entender até o fim o estilo de um enunciado (Bakhtin, 2003, p. 299, grifos do autor).

Já no que se trata sobre as relações dialógicas com qualquer parte significativa do enunciado, podemos entender que essas podem consubstanciar no interior do enunciado, mesmo no interior de uma determinada palavra, desde que possamos compreender a relação de sentido, de projeções axiológicas, de colisão de vozes que saturam essa palavra ou parte do enunciado, que criam limites internos no enunciado, destacando as vozes, ou seja, o discurso do autor do enunciado e o discurso do enunciado citado/relatado/mencionado.

Por outro lado, como mencionado anteriormente, as relações dialógicas são também possíveis entre dialetos sociais e estilos da língua, desde que possamos encontrar nessas relações efeitos semânticos, como “cosmovisões de linguagem de certo tipo” (Faraco, 2009, p. 67). Por fim, as relações dialógicas são também possíveis entre partes do enunciado ou no enunciado como um todo. Bakhtin (2008a, p. 211) ainda ressalta que em uma abordagem ampla das relações dialógicas, poderíamos afirmar que essas “são possíveis também entre outros fenômenos conscientizados desde que estes estejam expressos numa matéria significativa”.

Em conclusão, as relações dialógicas são relações discursivas de sentido, isto é, relações que fazem parte da natureza da vida concreta da linguagem. Em outras palavras, como o dialogismo é um fenômeno do discurso, ele não pode ocorrer entre estruturas da língua, mas somente entre enunciados concretos. Direcionamo-nos, neste momento, após as discussões sobre as relações dialógicas, para as seções de estudo sobre a ideologia e a valoração.

Assim, concordamos com Sobral (2009), quando considera a citação a seguir de Bakhtin (2010a, p. 410, grifos do autor):

Dessa forma, em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação.

Portanto, a natureza dialógica da linguagem assume a relação entre enunciados como partes constitutivas do exercício da vida verbal. O dialogismo em processos ininterruptos de interação discursiva ocorre quando os integrantes da enunciação estabelecem relações de compreensão no presente reportando-se ao passado, (ins)estabilizando sentidos, revelando, de forma renovada, experiências de linguagens localizadas no tempo e no espaço, bem como orientadas pelo e com o outro, acentuando sentidos, convocando apreciações, promovendo o exercício dialógico da linguagem de compreender e responder. Nesta subseção, ainda discutiremos dois conceitos: o de texto e o de discurso.

Sobre o texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas, num experimento de análise filosófica, Bakhtin (2016) define o texto como a realidade imediata e a única fonte de onde podem emergir os processos de relações dialógicas. Nessas condições, pensar em texto é pensar em um conjunto coerente de signos. O autor assume, então, uma postura que compreende o texto como vinculado a um sujeito e intimamente ligado à noção de enunciado.

No sentido de desenvolver, sobretudo, a ideia de texto como enunciado, Bakhtin (2016) elenca dois elementos: a intenção do dizer e a realização dessa intenção. Desse modo, não se produz textos sem que haja um propósito comunicativo situado em um contexto, o que convoca as concepções de interação e de campos da comunicação discursiva já apresentadas nessa seção.

Nessa perspectiva, algumas questões são discutidas pelo autor visando a constituição de uma concepção de texto como um conjunto coerente de enunciados que efetivam o exercício dialógico da linguagem de compreender e “Se concebe o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos” (Bakhtin, 2016, p. 71).

Na sequência da exposição do Quadro 8, buscamos compreender o que Bakhtin (2016) apresenta-nos com essa discussão, caminhando na direção de entendermos o texto como um conjunto de enunciados concebido sob dois polos: o de que cada texto pressupõe um sistema aceitável no âmbito das práticas sociais. O deslocamento da noção de signo para a de enunciado implica uma mudança de perspectiva sobre o texto, que passa a ser compreendido como uma unidade de sentido construída em contextos históricos, sociais e discursivos. Essa abordagem permite observar o papel ativo dos sujeitos envolvidos na produção e recepção textual, bem como o funcionamento dos textos nos diversos campos discursivos. Compreendemos que a noção de signo está para a de enunciado conforme a apresentação do Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Noção de signo para a de enunciado

1	A relação dos sujeitos na recepção e reprodução dos textos (o segundo sujeito que comenta, aprecia);
2	O texto como um objeto de estudo das ciências humanas;
3	A textologia enquanto teoria e prática;
4	A questão do ponto de vista;
5	A inserção do texto em diferentes campos de atuação discursiva;
6	As relações dialógicas entre textos e no interior deles.

Fonte: adaptado Bakhtin (2016).

Primeiramente, destaca-se a relação dos sujeitos na recepção e reprodução dos textos, com ênfase no papel do “segundo sujeito” — aquele que interpreta, comenta e reage aos enunciados. Como propõe Bakhtin (1997), o enunciado é sempre parte de uma cadeia comunicativa e está permeado pela alteridade, ou seja, por vozes e sentidos que interagem entre si. O interlocutor nunca é passivo: ele responde, valoriza ou questiona o que lhe é dito.

Nesse contexto, emerge a textologia como um campo teórico e prático que considera a organização e a funcionalidade dos textos. A produção textual é vista não apenas como ato linguístico, mas como uma prática situada que exige do sujeito uma articulação entre linguagem, contexto e intencionalidade. Como afirmam Koch e Elias (2017), a textologia permite uma abordagem integral do texto, útil tanto para a análise quanto para o ensino.

Outro aspecto essencial é a questão do ponto de vista, elemento central da enunciação. Todo texto traz um posicionamento do locutor, explícito ou implícito, que influencia a construção de sentidos. Assim, é necessário reconhecer as relações dialógicas entre textos e no interior deles, pois todo enunciado se relaciona com outros, anteriores ou simultâneos, configurando processos de intertextualidade e interdiscursividade. Como enfatiza Moirand (2004), os textos são atravessados por múltiplas vozes e sentidos, sendo construções coletivas e dinâmicas que participam da formação de representações sociais e culturais.

Assim, a passagem da noção de signo para a de enunciado amplia a compreensão do texto como prática social e discursiva, evidenciando a importância da enunciação, da dialogicidade e da contextualização para a construção de sentidos.

Assim, trata-se de uma manifestação de linguagem e o de que cada texto é algo individual, único e singular, cheio de apreciações.

Tal pensamento denota uma concepção de linguagem que, ao estudar o texto, não o toma, unicamente, sob uma ideia de arquitetura textual e de infraestrutura contextual, mas insere-o no bojo das discussões que buscam compreender não apenas o que, pelo texto, foi dito/enunciado, mas o como foi dito/enunciado, quais intenções sociais e ideológicas

empreenderam a produção e a circulação de textos ao efetivarem-se em campos de comunicação discursiva.

Esse olhar lança um posicionamento teórico-metodológico que, no cenário das ciências humanas, promove uma abordagem analítica preocupada em estudar as relações linguísticas e sociais como práticas expansivas dialógicas por essência: “[...] as relações dialógicas são relações (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados no plano do sentido [...] acabam em relação dialógica” (Bakhtin, 2016, p. 92). Tornam-se, portanto, discurso. E é nessa perspectiva que iremos nos ater a partir desse momento.

Ao refletirmos sobre a concepção de discurso, é necessário destacar que este se configura como “[...] a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima a necessidade de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (BAKHTIN, 2010c, p. 207). Embora a linguística, em sua vertente estrutural, tenha avançado na descrição formal do sistema, o fato de abstrair o discurso de suas condições sociais e históricas limita a compreensão de sua função viva e interativa. São precisamente esses elementos, muitas vezes relegados a segundo plano, que adquirem relevância primordial para os objetivos desta investigação.

A noção de discurso em Bakhtin (2010c) não se restringe à estrutura da língua, mas se revela como sua efetividade concreta nos diferentes campos de expansão da comunicação, o compreende como a efetividade viva da língua em seus múltiplos campos de expansão. Nessas condições, o discurso se evidencia quando as práticas sociais de linguagem assumem, ideológica e historicamente, compreensões dialógicas ancoradas nas vivências culturais e vinculadas, como já salientado, às esferas da comunicação.

Nessa mesma direção, Volóchinov (2017, p. 100-101) destaca a indissociabilidade entre linguagem e discurso, afirmando que “[...] todas as manifestações da criação ideológica, isto é, todos os outros signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser nem isolados, nem separados dele por completo”. Assim, todas as manifestações ideológicas se banham no discurso, constituindo-se a partir dele e nele permanecendo.

Ao tratar das ideologias que permeiam o cotidiano, Bakhtin (2006, p. 123) as define como modos de consciência social, formas de ver e conceber a realidade orientadas para as práticas de interação da vida diária. Em determinados momentos, o autor aproxima essas ideologias do conceito marxista de “psicologia social”, ressaltando que elas “constituem o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha

cada uma das nossas ações ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência” (BAKHTIN, 2006, p. 123).

Já por ideologias sistematizadas, Bakhtin (2006, p. 123) compreende os sistemas ideológicos sistematizados da moral, da ciência, da arte, dentre outros. Assim, as ideologias sistematizadas se cristalizam a partir das ideologias que fazem parte do dia a dia, exercendo sobre essas uma forte influência, dando-lhes o tom. De acordo com o autor, “os produtos ideológicos constituídos conservam constantemente o elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano, alimentam-se de sua seiva [...]”.

Em outras palavras, de um lado, a ideologia sistematizada age sobre a ideologia do cotidiano, de outro, a ideologia sistematizada, ao estabelecer contatos com a ideologia do cotidiano, impregna-se dela, alimenta-se de sua seiva. Bakhtin (2006) acrescenta que

Os níveis superiores da ideologia do cotidiano que estão em contato com os sistemas ideológicos são substanciais e têm caráter de responsabilidade e de criatividade. São mais móveis e sensíveis que as ideologias constituídas. São capazes de repercutir as mudanças da infraestrutura socioeconômica mais rápida e mais distintamente. Aí justamente é que se acumulam as energias criadoras com cujo auxílio se efetuam as revisões parciais ou totais dos sistemas ideológicos (Bakhtin, 2006, p. 125).

Nessa linha de questionamentos, Miotello (2007) apresenta o seguinte exemplo acerca da interrelação entre ideologias do cotidiano e sistematizadas:

Como exemplo do que aqui se está discutindo, penso na luta ideológica que vem se dando na sociedade brasileira para estabilizar o sentido de “casamento”. Basta olhar para as múltiplas composições familiares, para os vários tipos de casamentos, para as discussões sem fim em torno do “casamento de pessoas do mesmo sexo” para entender que estamos diante de uma luta declarada de sentidos; a ideologia oficial buscando construir um sentido relativamente estável para “casamento” (união entre duas pessoas de sexo diferente), enquanto os estratos inferiores da ideologia produzem uma multidão de sentidos e de realidades (Miotello, 2007, p. 174).

Já ao tratar sobre a poética em Dostoiévski, Bakhtin (2010c, p. 209, grifo do autor) estabeleceu uma relação entre linguagem, discurso e vida: “as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam [...]”. Dessa forma, o estudo discursivo da linguagem se apoia nessa perspectiva extralinguística.

Nesse viés, a tarefa de compreender as relações dialógicas convoca, sempre, esse olhar para além do posto, do marcado, do inscrito. Todavia, depende dele. O interesse incide em conceber os usos de linguagem como decorrências de um exercício dialógico de vida verbal, do funcionamento concreto, efetivo e afetivo da linguagem em diferentes esferas. Com isso,

percebemos que cada esfera organiza suas formas típicas de comunicação social, à medida que:

As relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre os indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica. Por sua vez, das condições, formas e tipos da comunicação verbal derivam tanto as formas como os temas dos atos de fala. [...] Estas formas de interação verbal encontram-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social (Bakhtin, 2006, p. 43).

Assim, pensar em discurso, de acordo com Bakhtin, corresponde a conceber as manifestações de linguagem não divorciando-as do ideológico e do histórico, das vivências que marcam e demarcam posicionamentos de campos da comunicação social.

2.2.1.1 A concepção de texto e de discurso

Todos eles acabaram pensando nessa mesma perspectiva, que hoje a gente chama - para essa teoria - de teoria sociointerativa. É uma relação que é social, mas é dada pela interação, que não é objetivista e nem subjetivista. A verdade não está fora e nem dentro da cabeça. Para esse grupo, simplesmente, não há uma verdade única, apaguem aí essa coisa de verdade, o que tem, é a nossa verdade, uma verdade que nos interessa. E não tem uma única verdade universal e se houver uma verdade universal, seja ela qual for, ela tem que se dar na nossa relação, se ela não se der na nossa relação, ela é insignificante (Miotello, 2018, p. 4).

Para iniciarmos as discussões nesta seção da tese, a princípio iremos abordar a concepção dialógica de linguagem devido a ela ser gestada a partir das críticas proferidas pelos teóricos do Círculo a duas tendências do pensamento linguístico ocidental: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, renomadas, no Brasil, como linguagem como expressão do pensamento e linguagem como instrumento de comunicação (Geraldi, 2006).

Nesse viés, no subjetivismo idealista, compreende-se a linguagem como uma ação de produção individual, focalizada nas gramáticas normativas-prescritivas, assim, o conteúdo corresponde a um conjunto de regras a ser seguido. Nesse contexto, a leitura é utilizada para exteriorizar o pensamento e como meio de avaliar a capacidade de o indivíduo se expressar corretamente pelas regras gramaticais em uso (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2020).

Já no objetivismo abstrato, a linguagem é vista como uma ferramenta de comunicação. Entende-se a língua “enquanto um sistema fixo e imutável de formas linguísticas que a consciência individual encontra já pronta e que não pode contestar” (Volóchinov, 2013a, p. 108), no entanto, sucumbida das relações sociais.

Nessa sequência, a concepção se conecta ao Estruturalismo, assim, como ao Transformacionalismo, que se focaliza nas formas abstratas da língua e à Teoria da

Comunicação, que compreende a língua como código. Nessa seara de discussões, a leitura é entendida como um mero processo de decodificação, centrando-se no texto (Menegassi, 2010a).

Nesse contexto, ambas as concepções de linguagem abarcam, cada uma delas, um elemento específico do processo de interação. A linguagem como expressão do pensamento centra seu foco na pessoa, por sua vez, a tendência que expressa a linguagem como instrumento de comunicação centra-se na língua. São dois elementos constitutivos do processo de interação, reunidos pela concepção interacionista de linguagem.

Volochínov (2013a, p. 129), como um contraponto a essas tendências e demarcando o modo do Círculo de compreender não apenas a linguagem, mas também o sujeito no mundo, discute que “a efetiva realidade da linguagem [...] é o acontecimento social da interação”. Sendo assim, a linguagem é constitutivamente dialógica porque é historicamente instituída nas relações dialógicas entre os sujeitos, sempre tensas e valoradas, porém, necessárias à sua constituição social.

Já para Bakhtin (2003, p. 265), a língua sozinha, como uma estrutura singular, “[ela] passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. Assim, o enunciado, como parte real de comunicação, está aberto para o entendimento e preparado para escutar a resposta do outro. Desse jeito os seus limites são estabelecidos, tendo em vista a alternância dos sujeitos, pois há um “princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros” (Bakhtin, 2003, p. 275).

Dessa forma, os indivíduos realizam acabamentos, refinamentos de acordo com enunciados, haja vista que

No mundo ainda não ocorreu nada definitivo, a última palavra do mundo e sobre o mundo ainda não foi pronunciada, o mundo é aberto e livre, tudo ainda está por vir e sempre estará por vir (Bakhtin, 2015, p. 191).

Nesse contexto dialógico é que Dell’Isola (1996) traz uma proposta para leitura como produção de significados, pois o entendimento do texto é uma parte introdutória da atitude responsiva do leitor, do seu entendimento do enunciado e de suas esferas de produção e recepção. Nessa linha de pensamento, ao ler o enunciado concreto, a pessoa leitora dialoga com o discurso da outra pessoa, atribuindo-lhe certo refinamento valorativo, de forma a clarificar seu entendimento discursivo, manifestando a capacidade de inovações e inquietudes para o enunciado e sobre a própria temática ali exaurida.

Diante do exposto, para os estudiosos do Círculo, a base está na “palavra na vida”, em diálogo com a condição extraverbal da enunciação, através de propagações oral, escrita e multimodal.

Nessa perspectiva para a BNCC (Brasil, 2017), a leitura nasce e se propaga por meio da interação do leitor/ouvinte/espectador com os textos orais, escritos e multissemióticos que são mostrados pela variedade de linguagens. Nessas condições, os textos multissemióticos possibilitam uma representação imagética de uma informação, levando o leitor, através da interação, à aproximação concomitante com ferramentas verbal e visual que orientam a leitura no entendimento do enunciado.

A compreensão sobre o conceito de extraverbal permite tratar (1) do horizonte social compartilhado pelos interlocutores; (2) do conhecimento e da compreensão comuns que são compartilhados por eles; e (3) das valorações sociais oriundas desse contexto (Volóchinov, 2019), que são concretizadas em juízos de valor e entonações valorativas oriundas dos grupos sociais dos quais o leitor participa. Assim, esses elementos respaldam a produção do enunciado, seja na produção ou na recepção, carregando-o de índices de valores sociais, compartilhados socialmente. Esse é um elemento diferencial na leitura em perspectiva dialógica.

É de fundamental relevância, no estudo do gênero discursivo, a presença assinalada do lugar sócio-histórico-ideológico, das peculiaridades de sua imediação e da esquematização linguística que os abarcam. Dessa forma, o discurso verbal provém de uma condição prática extraverbal, desvelando uma ligação com essa condição, acontecendo, assim, um grupo de **ativos** que se relacionam ao uso da palavra.

Assim, os leitores dos textos avaliam o seu conteúdo temático, considerando o panorama habitual que possuem dos conhecimentos das peculiaridades que fazem parte da realidade de seus interlocutores. Para Volochínov (2019), o enunciado depende desses fatores, tudo se achega por meio da vida real. Esse é outro aspecto da teorização adequada para a leitura centrada na perspectiva dialógica.

Assim, no campo da leitura dialógica de um texto, o extraverbal se refere à vida real e tende à análise do discurso vivo, respaldado pelas consciências dialogadas, ou seja, as consciências sempre presentes do autor e do leitor e valoradas a partir dos pontos de vista sobre valores sociais que são expressos pelo autor e recebidos e cotejados com os do leitor, dos sujeitos-leitores, a considerar as relações dialógicas que são as relações de valores sociais, dos pontos de vista expressos pelo autor e pelo leitor no processo de interação com o enunciado em um elo entre o verbal e o extraverbal.

Para ilustrar e exemplificar o que já mencionamos na tese anteriormente, elaboramos a figura ilustrativa que vai ao encontro do nosso estudo e da pretensão de esclarecer o que resulta o processo de interação entre o leitor, o texto e o autor.

Figura 11 - Processo de interação entre o leitor, o texto e o autor

Porque a compreensão resulta de um processo de interação entre o leitor, o texto e o autor.



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A Figura 11 – *Processo de interação entre o leitor, o texto e o autor*, representa uma possibilidade que rompe com a visão linear da leitura e propõe uma dinâmica interativa e dialógica, na qual o sentido é construído a partir da relação entre os sujeitos do discurso. O leitor não é compreendido como um receptor passivo de informações codificadas, mas como um interlocutor ativo, que interpreta, responde e reconstrói o texto com base em suas experiências, saberes e contextos de leitura.

Essa concepção está em consonância com os pressupostos teóricos de Bakhtin e Volochinov (1988), que afirmam que “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1988, p. 131). Nesse sentido, a leitura é compreendida como uma prática discursiva viva, atravessada por vozes sociais, posicionamentos ideológicos e tensionamentos entre o dito e o não dito.

Assim, entender um texto não é apenas decodificar signos, mas dialogar com o autor, interrogá-lo, tomar posição, concordar ou resistir é, como nos ensina a perspectiva bakhtiniana, um excesso, uma extravagância, uma mensuração. A leitura, portanto, constitui-se como um ato responsivo e responsavelmente ativo, em que o leitor participa do processo de significação

como coautor dos sentidos produzidos.

A segunda concepção mencionada no trecho reforça essa perspectiva, ao tratar a leitura como uma ação dialógico-discursiva de compreensões responsáveis e responsivas. Isso significa que a leitura envolve um compromisso ético com o outro e com a pluralidade de vozes que circulam no texto. Como destaca Bakhtin (1992), “toda atividade de leitura mobiliza diálogos intertextuais: o texto lido estabelece vínculos com outros enunciados previamente lidos ou presentes no repertório do leitor” (p. 214). Essa articulação intertextual evidencia que os sentidos não estão prontos no texto, mas emergem do encontro entre o leitor e a materialidade linguística e ideológica da obra.

Portanto, a Figura 11 oferece um esquema visual que sintetiza uma concepção contemporânea de leitura como prática interacional, situada e responsiva, na qual o texto é mediador entre o autor e o leitor, e os sentidos emergem desse triângulo relacional. Nesse processo, como afirma Geraldi (1997, p. 171), “lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente”.

Em contextos escolares, essa abordagem revela a importância de considerar o aluno, o professor, os materiais didáticos, os gêneros discursivos e os temas tratados como elementos que contribuem para a produção de sentidos. A leitura, nesse espaço, é atravessada pelos valores do contexto escolar e não escolar, de modo que os sentidos são múltiplos e distintos em diferentes situações de enunciação.

Por fim, na perspectiva dialógica, avaliar é emitir juízo de valor sobre um aspecto apresentado pelo autor, que, por sua vez, também carrega valores próprios. Assim, a leitura é uma atividade de apreciação, ponderação e valoração, apoiada pelos valores sociais e ideológicos que o leitor constituiu ao longo de sua vida. O significado é expresso pelo autor na materialidade do texto, enquanto o sentido é construído pelo leitor, que o produz responsivamente, a partir de sua consciência social. Dessa forma, o enunciado é concebido como concretização de vozes e relações sociais, o que possibilita compreensões, apropriações e respostas.

Nesse sentido, no campo das práticas de leitura, Geraldi (2002, p. 3) compreende a leitura “como uma oferta de contrapalavras do leitor”, ou seja, um movimento de confrontação entre as vozes do leitor e do autor, gerando um diálogo real — a chamada réplica. Replicar, portanto, consiste em tomar posição diante do enunciado do outro, evidenciando os elos da cadeia comunicativa e a natureza contínua e dialógica da linguagem humana (Menegassi, 2016, p. 270). Esse é mais um elemento constitutivo da leitura dialógica.

Com base nessa perspectiva, reconhecemos que os enunciados produzidos por alunos-leitores-escretores no contexto escolar são manifestações discursivas que revelam “relações semânticas, ideológicas e valorativas que se constituem e funcionam por meio do diálogo com outros discursos” (Franco; Acosta-Pereira; Costa-Hübes, 2019, p. 276). Trata-se, portanto, de produções de sentido que expressam significados, pontos de vista e valores próprios de cada sujeito-leitor.

Observamos ainda que esses enunciados evidenciam uma responsividade ativa na leitura e compreensão do discurso do autor, ao mesmo tempo em que configuram uma resposta situada àquilo que foi lido. A ação enunciativa de recepção e compreensão se concretiza como resposta real em uma situação comunicativa, na qual a palavra do outro — a voz do autor — é apropriada pelo leitor e ressignificada como palavra própria. Assim, o estudante-leitor assume uma postura ativa, reinterpretando o discurso alheio por meio de suas experiências e saberes, o que se reflete em produções pessoais e responsivas ao enunciado do autor.

Nesse panorama, o **Quadro 9** tem por objetivo apresentar, de forma didática, uma possibilidade de compreensão sobre como instituímos e desenvolvemos as práticas de leitura no ambiente escolar, e como essas concepções se articulam às bases teóricas que sustentam

Quadro 9 - Cenário das concepções e conhecimentos discutidos na tese

CONCEPÇÕES	CONHECIMENTOS
Linguagem	A linguagem ultrapassa o entendimento de uma ferramenta de expansão comunicativa, codificada e sistemática. Ela é um circuito de entrelaçamentos de materiais simbólicos (língua, gestos, tons) que propiciam a construção de sentidos.
Língua	Impossível ser compreendida, solitariamente, como algo sem vida, separada, como um sistema individual, engessado e fechado, mas pela corrente histórica e contínua de sujeitos que socialmente se estruturam e se organizam de acordo com as condições de cada contexto.
Interação	Vida social da linguagem em diferentes esferas de expansão comunicativa discursiva. Concepção de linguagem voltada para as práticas sociais reais.
Dialogismo	Relações entre enunciados concretos, verbais e não verbais, como parte constitutiva do exercício de compreender e de responder em eventos específicos de expansão da comunicação social, promovendo sentidos, experienciando, de forma criativa, experiências de linguagens direcionadas no tempo e no espaço.
Texto	O texto é na realidade a única possibilidade de onde podem surgir processos de relações dialógicas e é compreendido como enunciado, voltado para a vida verboideológica da linguagem.
Discurso	O discurso evidencia-se quando as práticas sociais de linguagem assumem, ideologicamente e historicamente, relações dialógicas baseadas nas vivências culturais em esferas de expansão comunicativa.
Signo ideológico	A vida verboideológica da linguagem, palavra ideológica, patrimônio cultural, ético, moral e ideológico, o signo ideológico é formado por ideologias

CONCEPÇÕES	CONHECIMENTOS
	refletidas e refutadas no e pelo social.
Existir-evento	Existir-evento e a noção de sujeito situado, indivíduo, único, singular, imerso no viver, no agir e no inventivo.
Práticas de leitura	As práticas de leitura são ações de compreensões responsáveis e responsivas. rotas interpretativas, compreensões, reflexões e apreciações.
Práticas de leitura crítica	As práticas de leitura crítica se fundamentam na leitura dos gêneros discursivos, como uma ação de compreensões responsáveis e responsivas, investir no posicionamento crítico, na leitura não linear, mas não que indaga, na que faz reflexões do que é explícito e do que está implícito, é uma tomada de posição, é uma ação estruturada e organizada no que defendemos como leitura: interativa, dialógica e discursiva.

Fonte: produzido pela autora com base teórica no Círculo de Bakhtin.

Com base nas discussões desenvolvidas nesta seção e sistematizadas no Quadro 9, identificamos a presença de diversas concepções e saberes que orientam as práticas de leitura nas escolas da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, PR. Reconhecemos que tais concepções não apenas coexistem, mas também se articulam no processo formativo dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de sujeitos leitores críticos e responsivos.

Nesse contexto, apresentamos, no Quadro 9, as principais características das práticas de leitura e das práticas de leitura crítica discutidas ao longo desta tese, ancoradas em concepções de linguagem que se baseiam na perspectiva discursiva e dialógica.

Ainda nessa linha de pensamento, Volochinov (2013d, p. 271) afirma que o ouvinte, ao compreender um enunciado, adota uma postura responsiva ativa: “ele concorda ou discorda, completa, adapta [...]. A compreensão de uma fala, de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa”.

De forma complementar⁹, Menegassi (2020) ressalta que a relação entre leitura e réplica já estava presente nas primeiras publicações brasileiras em Linguística Aplicada, nos anos 1980, em interlocução com os pressupostos do Círculo de Bakhtin. Nesse percurso, Geraldi (2006, p. 91), em O texto na sala de aula, define a leitura como um processo de “interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”. Essa concepção é aprofundada em Portos de Passagem (Geraldi, 1997), que aborda a leitura como produção de sentidos. Posteriormente, em Leitura: uma oferta de contrapalavras (Geraldi, 2002), o autor destaca a importância da contrapalavra, entendida como espaço para que o aluno produza sua resposta ao texto. Desse modo, a leitura

⁹ A presença de autores brasileiros como Geraldi, Menegassi, Rojo e outros no debate teórico justifica-se pela relevância de suas contribuições para a compreensão das práticas de leitura no contexto escolar brasileiro. Suas reflexões dialogam com os pressupostos do Círculo de Bakhtin e os reconfiguram em situações concretas de ensino e aprendizagem da leitura.

passa a ser compreendida como acontecimento, ou seja, como evento singular e dinâmico (Geraldi, 2010).

No decorrer das pesquisas sobre práticas de linguagem no Brasil, outras abordagens se voltaram à leitura de oposição, concebida como o “ato de se colocar em relação a um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (Rojo, 2009, p. 79, grifos da autora).

Nessa perspectiva, Rojo (2004), ao tratar das capacidades de apreciação e objeção do leitor, propõe um conjunto de intervenções que podem ser incorporadas ao trabalho com enunciados em sala de aula. No Quadro 10, organizamos essas intervenções na primeira coluna; na segunda, sugerimos possíveis perguntas pedagógicas, com base na autora, que podem ser utilizadas para orientar e ampliar as práticas de leitura numa abordagem dialógica, interativa e discursiva.

Quadro 10 - Intervenções para desenvolvimento de apreciação e objeção pelo leitor

ENCAMINHAMENTOS	QUESTIONAMENTOS POSSÍVEIS
“Recuperação do contexto de produção do texto” (Rojo, 2004, p. 6).	✓ Quem é o autor do texto? ✓ Que posição social o autor ocupa? ✓ Que valores o autor assume e coloca em circulação? ✓ Em que situação o autor escreve? ✓ Em que veículo ou instituição está o texto? ✓ Com que finalidade o texto foi elaborado? ✓ Que lugar social e que ideologias o autor supõe que o leitor ocupa e assume? ✓ Como ele valoriza seus temas?
“Definição de finalidades e metas da atividade de leitura” (Rojo, 2004, p. 6).	✓ Com qual finalidade a leitura é realizada?
“Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo)” (Rojo, 2004, p. 6).	✓ Com quais outros discursos o texto estabelece algum diálogo?
“Percepção de outras linguagens” (Rojo, 2004, p. 6).	✓ Quais as linguagens que compõem o texto lido? ✓ Quais elementos áudio/visual/verbal compõem o texto?
“Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas” (Rojo, 2004, p. 7).	✓ De que forma avalio/analiso/ compreendo o tema tratado no texto?
“Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos” (Rojo, 2004, p. 7).	✓ Quais valores são apresentados no texto? ✓ Por que discordo, concordo com eles?

Fonte: adaptado de Rojo (2004).

As intervenções pedagógicas apresentadas no Quadro 10 possibilitam ao estudante-leitor posicionar-se criticamente diante do texto, elaborando sua contrapalavra e evidenciando as ideologias subjacentes no processo de leitura do enunciado. O dialogismo, entendido como princípio constitutivo da linguagem, manifesta-se nas interações discursivas e se faz presente nas intervenções que exploram relações de interdiscursividade, bem como nas apreciações estéticas, afetivas, éticas e políticas que emergem no ato de ler.

Nesse contexto, em consonância com os pressupostos da leitura como interlocução, produção de sentidos e oferta de contrapalavras — como discutido por Geraldi (1997, 2002, 2006, 2010) — compreendemos que a palavra do leitor emerge da apropriação e da ressignificação dos discursos alheios. Conforme Bakhtin (2003, p. 300), “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”.

Tais concepções permitem compreender as práticas de leitura em perspectiva dialógica como formas de adentrar as posições axiológicas por meio das respostas aos discursos anteriores, estabelecendo, assim, relações que se prolongam nos enunciados que lhes são subsequentes. Trata-se de um movimento contínuo, no qual os sentidos são permanentemente atualizados e tensionados.

Como vimos, segundo os pressupostos do Círculo de Bakhtin, o enunciado configura-se como a unidade concreta da comunicação discursiva, por meio da qual o discurso se realiza materialmente. Os gêneros do discurso, por sua vez, constituem as formas históricas, sociais e ideológicas que tipificam os enunciados e viabilizam a comunicação.

A partir dessa concepção, as práticas de leitura, ancoradas na perspectiva dialógica, visam possibilitar ao aluno-leitor o acesso ao discurso vivo, produzido em contextos sócio-histórico-ideológicos específicos, envolvendo interlocutores situados e finalidades comunicativas distintas. Nessa perspectiva, ler implica reverberar valores, pontos de vista e posicionamentos ideológicos expressos nas marcas linguísticas, nas escolhas estilísticas e nos gêneros discursivos. A seguir, aprofundamos a discussão sobre esses gêneros.

2.2.1.2 Gêneros discursivos

O diálogo, num sentido amplo, é o resultado de uma atividade interativa entre um (ou mais) locutor(es) e seu(s) interlocutor(es), assim como entre enunciados que o precedem e com aqueles que o sucedem, configurando-se tanto por meio do texto-enunciado escrito quanto por meio da fala e/ou dos recursos não verbais (Costa-Hübes, 2015, p. 152)

Para desenvolvermos a noção de palavra ideológica, partimos de duas leituras pontuais: um presente em Bakhtin (2010d), que trata do problema da forma, e outra em Volóchinov (2017), que aborda a questão do signo ideológico. Em Bakhtin (2010d), o problema da forma insere-se numa parte da obra que apresenta uma discussão sobre a crítica da arte e estética geral, o problema do conteúdo, do material e, por sua vez, da forma. Resumidamente, antes de discutirmos o problema da forma, falaremos das subseções que os antecedem.

Bakhtin (2010d) mostra, em **O problema do conteúdo**, que a sua realização composicional precisa, metodologicamente, contemplar: a distinção entre elemento ético-cognitivo, conteúdo e objeto estético; o fato de que o conteúdo não pode ser puramente cognitivo e privado do ético (na verdade, o pensamento bakhtiniano legitima o ético como força motriz do conteúdo); e o entendimento da empatia e da coapreciação como propiciadoras de contemplação do elemento ético do conteúdo na arte.

No texto **O problema do material**, destacamos o olhar aguçado do pensador russo sobre a noção de palavra fortemente vinculada às significações culturais e, nessas condições, o material não é visto, apenas, como um fenômeno de língua, mas como uma unidade de vivência, de história, de sentidos inseridos em contextos culturais.

Em seguida, Bakhtin (2010d) reflete sobre **o problema da forma**: e é sobre a forma que iremos aprofundar nossa discussão. Segundo o estudioso, a forma extrapola os limites do material quando, determinada axiologicamente, transforma-se em expressão da atividade criativa pelas vias das relações dialógicas do discurso.

Para o Círculo, todo discurso contém um conteúdo, uma forma e um material com que o sujeito da linguagem trabalha. Sumariamente, o conteúdo funciona como os atos humanos; o material é, no caso dos discursos verbais, a língua; e a forma é o modo de dizer, de organizar os discursos, estando, sempre, conectada ao conteúdo e ao material.

De acordo com Bakhtin (2010d), a forma pode ser estudada em duas direções: 1) a forma arquitetônica, objeto estético axiologicamente voltado para o conteúdo; e 2) a forma composicional, realização da forma arquitetônica em um material. Nesses termos, a forma composicional refere-se à materialidade do texto, às formas da língua e às estruturas textuais. Já a arquitetônica, à organização do conteúdo expresso por meio da matéria verbal em função do projeto de dizer das manifestações de linguagem. A forma composicional cria um dado texto e a arquitetônica uma dada interação entre locutor e interlocutores.

A forma arquitetônica determina a composição e esta não determina aquela, pois são os aspectos da situação social, extralinguísticos, que determinam as escolhas linguístico-discursivas. Contudo, não há forma arquitetônica sem composicional, porque a organização

arquitetônica precisa de um material para adequar os atos humanos, isto é, o conteúdo.

Nesse sentido, a forma arquitetônica é percebida num determinado enunciado a partir de um conjunto de apreciações culturais, históricas, sociais, ideológicas, construídas por uma forma composicional numa singularidade estética. Os valores ideológicos assumidos por um determinado sujeito, ao apropriar-se de determinado material, transforma-o em uma obra com forma e conteúdo.

Logo, um sujeito de linguagem é constituído por valores culturais, éticos, ideológicos: “[...] eu devo experimentar a forma como minha relação axiológica ativa com o *conteúdo*, [...] é na forma e pela forma que eu canto, narro, representar, por meio da forma eu expresso meu amor, minha certeza, minha adesão” (Bakhtin, 2010d, p. 58, grifo do autor).

No que toca à ideia de signo ideológico, Volóchinov (2017, p. 91, grifos do autor), no capítulo intitulado **A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem**, elucida que qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social, mas o reflexo e a refração de outra realidade que se encontra no âmbito do que é ideológico, possuindo, nessas condições, uma significação: “[...] ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. Onde não há *signo* também não há *ideologia*”.

Volóchinov (2017) apresenta-nos uma concepção de linguagem intimamente relacionada às ideologias. Tudo em linguagem, na visão do Círculo, é ideológico. No propósito de desenvolver tal concepção, o estudioso inclui, em seus escritos, o termo signo ideológico, mencionando que o seu verdadeiro lugar é o material social discursivamente localizado em campos da comunicação. Desse modo, para Volóchinov (2017) e Bakhtin (2015), o signo possui uma vida verboideológica: verbo, pois se refere ao sistema da língua, e ideológico, porque é formado por ideologias refletidas e refratadas no e pelo social.

Nenhum signo cultural permanece isolado se for compreendido e ponderado, pois ele passa a fazer parte da *unidade da consciência verbalmente formalizada*. A consciência sempre saberá encontrar alguma aproximação verbal com o signo cultural. Por isso, em torno de todo signo ideológico se formam como círculos crescentes de respostas e ressonâncias verbais. Qualquer *refração ideológica da existência em formação*, em qualquer material significante que seja, é acompanhada pela refração ideológica [...] A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação (Volóchinov, 2017, p. 101, grifos do autor).

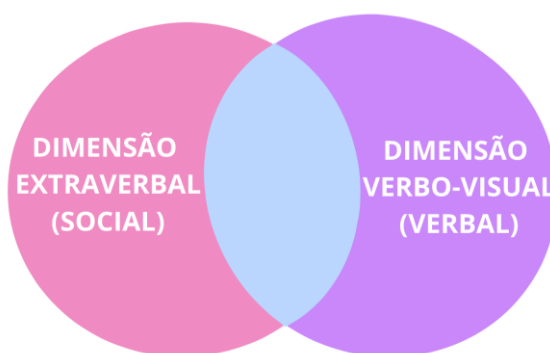
Em cada dado momento histórico da vida verboideológica, cada geração tem sua própria linguagem em cada camada social; ademais, toda idade tem, em essência, a sua linguagem, o seu vocabulário, o seu sistema de acento específico que, por sua vez, variam dependendo da camada social, da instituição de ensino [...] e de outros fatores estratificados (Bakhtin, 2015, p. 65).

Sendo assim, cada palavra é acentuada, isto é, é valorada, situa discursos a partir do fluxo cultural a que os sujeitos são inseridos no tempo e no espaço. Por isso que, para o Círculo,

a palavra, enquanto elemento da língua, do sistema, é neutra, podendo acumular sentidos historicamente construídos, passando a ser, portanto, signo, emergido em um território interindividual socialmente organizado (Volóchinov, 2017).

Para ilustrar essa ideia, destacamos em Bakhtin (2010a) a diferenciação entre enunciado e oração. O enunciado está para a vida verboideológica da linguagem, para as escolhas não aleatórias de palavras, gerando, dialogicamente, discursos e a dimensão extraverbal (social) e a dimensão verbo-visual, como podemos visualizar na figura 12.

Figura 12 - Dimensão extraverbal (social) e a dimensão verbo-visual



Fonte: Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021).

Para os autores, todo texto é um enunciado e se desenvolve por meio das dimensões social e verbal, como visualizamos na **Figura 12** e na citação a seguir.

Todo texto-enunciado: a) Materializa um **discurso** situado **sócio historicamente**; b) Visa à **interação**; c) Envolve **sujeito(s)-autor(es)** e **sujeito - interlocutor(es)** com seus posicionamentos ideológicos e valorativos em relação a um conteúdo temático/objeto do discurso do qual se fala; d) Engendra uma dada **expressividade**; e) Constitui-se na **conclusibilidade** (Acosta-Pereira; Costa-Hübes, 2021, p. 400).

Já na dimensão verbo-visual (verbal), ambos os escritores defendem o seguinte posicionamento:

[...] é importante não perdermos de vista que todo texto-enunciado: a) Organizar-se em um **gênero do discurso** que o tipifica; b) Explora um **conteúdo temático**, recortando-o de um campo de atividade humana no qual se insere e/ou com o qual dialoga; c) Seleciona recursos linguísticos e semióticos, a partir dos quais revela o **estilo** do gênero e do autor; d) Orquestra conteúdo temático e estilo em um relativo acabamento tipificado e relativamente estabilizado na **composicionalidade** do gênero (Acosta-Pereira; Costa-Hübes, 2021, p. 407).

Sob outra perspectiva, o texto não pode ser compreendido como uma unidade linguística autônoma ou como um pensamento acabado, desconectado do contexto extraverbal. Ao contrário, ele se constitui justamente em sua relação com as condições sociais, históricas e

ideológicas que o atravessam. A leitura formalista, ao tratar o texto como sistema fechado, perde de vista a dimensão viva da linguagem, reduzindo-a a um objeto isolado.

É nesse ponto que Volóchinov (2017) se diferencia ao estabelecer a distinção entre signo e sinal: enquanto o sinal tende a uma fixidez mecânica, o signo, por sua natureza social, remete às vivências dialógicas e discursivas da palavra impregnada por ideologias. Assim, todo signo linguístico só encontra sentido em sua circulação social e em sua capacidade de refratar valores e concepções de mundo.

Do mesmo modo, Bakhtin e Volóchinov (2006) defendem que a língua não existe como estrutura autossuficiente; ao contrário, ela vive e evolui apenas por meio da comunicação verbal. Isso significa que a historicidade e a interação constituem o terreno próprio do funcionamento da linguagem, e que compreender o texto fora dessas condições equivale a esvaziá-lo de sua materialidade social e cultural.

Assim, na ótica dos autores, para estudar a língua é preciso levar em consideração as formas e os tipos de interação verbal, em contextos enunciativos distintos, examinando as possibilidades interpretativas que o uso da língua permite pragmaticamente e coerentemente. Segundo os autores alertam, a língua está em constantes mudanças. Nesse viés, indicam, que:

É nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infraestruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se enfim, na mudança das formas da língua (Bakhtin; Volóchinov, 2006, p. 124).

Nessa seara repleta de discussões, o sinal não pertence ao domínio das ideologias, é imutável, é técnico e sistemático. Por conseguinte, o sinal promove a identificação de sentido e o signo a compreensão codificada da forma linguística, a apreensão da palavra em contexto específico de atuação discursiva e orientada por forças de unificação/centralização (centrípetas) e de descentralização/separação (centrífugas) do mundo verboideológico. O signo permite a construção dialógico-discursiva de sentidos.

No intuito didático de enfatizarmos, para o Círculo, o papel da ideologia no exercício dialógico da linguagem, apenas como ilustração, elaboramos, adaptado de Costa (2017), o

Quadro 11:

Quadro 11 - Para o Círculo, o papel da ideologia no exercício dialógico da linguagem

CÍRCULO	TENDÊNCIAS
Bakhtin	A natureza das criações artísticas e intelectuais é sociológica. Portanto, ocorre no interior de diversas consciências, vozes e forças sociais que dão sentido ao mundo. Frente aos campos ideológicos da vida social, a linguagem exerce papel fundamental, funciona como o lugar de embate. Na luta pelo sentido, os enunciados concretos em gêneros do discurso constituem-se como um campo de batalha para os embates ideológicos.
Medviédev	O <i>locus</i> da ideologia é o meio ideológico em seus vários campos. As ideologias são determinadas pela base econômica e representam as consciências social e individual. Os enunciados concretos são a base da comunicação ideológica e constituem os gêneros em diferentes campos ideológicos. Os enunciados concretos refletem e refratam a realidade socioeconômica.
Volóchinov	A ideologia encontra-se materializada na realidade objetiva dos signos. O signo trata-se da materialização da ideologia, refletindo e refratando as contradições, lutas e antagonismos da existência social do material. Cada campo da criação ideológica possui sua própria orientação. Constituído pela palavra, o enunciado concreto é o centro do processo de interação discursiva e da comunicação ideológica da sociedade.

Fonte: adaptado de Costa (2017).

Diante das discussões apresentadas no Quadro 11 sobre a vida verboideológica da linguagem nas suas dimensões extraverbal e verbo-visual, a partir de agora seguiremos para a próxima seção e faremos um estudo teórico sobre a leitura por meio das concepções de linguagem interativa, dialógica e discursiva presentes nos gêneros discursivos que nesta tese são elencados como rotas interpretativas presentes na seção da metodologia.

Desta forma, a discussão em torno dos gêneros discursivos é encontrada em alguns estudos do Círculo de Bakhtin, seja quando o tratamento se volta para a defesa das práticas de linguagem, intercaladas como uma das formas composicionais de introdução e de organização do plurilinguismo dos gêneros discursivos, na abordagem, no papel e no lugar dos gêneros nos estudos marxistas da linguagem, nos gêneros discursivos a das forças sociais de estratificação da língua (uma das forças centrífugas) ou no alargamento da noção dos gêneros para todas as práticas de linguagem.

Nesta tese, os gêneros discursivos aliados aos documentos curriculares oficiais e aos materiais didáticos ocupam o lugar de rotas interpretativas, e por meio deles investigamos quais objetos do conhecimento e quais habilidades de leitura foram desenvolvidas no 5º ano do Ensino Fundamental I durante a pandemia.

Segundo Mikhail Bakhtin (1997b) e sua reflexão sobre o caráter social dos fatos de linguagem, nessa perspectiva, a unidade de análise de comunicação verbal, enquanto atividade social, é marcada pelo diálogo, pela possibilidade de interação. Desse jeito, o enunciado é

encarado como produto da interação verbal, determinado tanto por uma situação material concreta quanto pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma dada comunidade linguística.

Nessas condições, é perceptível, nas abordagens com os gêneros discursivos, a presença de um componente social, já que o enunciado de uma pessoa é precedido e sucedido pela de outra. Essa é uma posição defendida por Bakhtin (1997a), ao tratar a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais e estruturais. Assim, ratificamos a concepção de encarar a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico, definindo um enunciado como uma verdadeira unidade de comunicação verbal.

Em seu ensaio de 1979, publicado originalmente em russo, o teórico aponta os gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados e que não devemos entender essa noção do gênero discursivo como um tipo de enunciado em que Bakhtin esteja se referindo à noção de tipo como de sequências textuais, mas devemos entendê-lo como uma tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituem historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável e que é reconhecida pelos falantes. Assim, a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana (Bakhtin, 1997b, p. 279).

Dessa forma, entendemos, com isso, que a riqueza e diversidade das produções de linguagem, neste universo, são infinitas, mas organizadas. Nas palavras de Bakhtin (1997b, p. 279-281):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Bakhtin estende os limites da competência linguística dos sujeitos para além da frase na direção dos tipos relativamente estáveis de enunciados e do que ele chama de sintaxe das grandes massas verbais, isto é, os *gêneros discursivos*, com os quais temos contato e nos quais vivemos imersos desde o início de nossas atividades de linguagem.

Então, amparados na concepção bakhtiniana, os gêneros discursivos não podem ser concebidos apenas como forma e que, portanto, possam ser distinguidos pelas suas propriedades formais (embora os gêneros mais estabilizados possam ser reconhecidos pela sua dimensão linguístico-textual), pois não é a forma em si que cria e define o gênero:

Os formalistas geralmente definem gênero como um certo conjunto específico e constante de dispositivos com uma dominante definida. Como os dispositivos básicos já tinham sido previamente definidos, o gênero foi mecanicamente compreendido como sendo composto desses dispositivos. Dessa forma, os formalistas não apreenderam o significado real do gênero (Medvedev, 1928 *apud* Faraco, 2003, p. 115).

Nessa conjuntura, o que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação e não as suas propriedades formais. Tomamos como exemplo os gêneros apresentados nos documentos curriculares oficiais e nos materiais didáticos que fazem parte do corpus teórico, documental e analítico manifestados nesta tese. Portanto, ainda que nesses gêneros seja possível encontrar traços formais semelhantes, eles são gêneros distintos, pois mesmo que façam parte do mesmo campo de atuação, eles se encontram em esferas sociais diferentes, com funções socioideológicas distintas, na atividade social, em cada esfera em que os sujeitos estão inseridos, eles fazem uso da língua de acordo com os gêneros de discurso específicos.

Assim, o fato de que as ações sociais vivenciadas pelos grupos são diversas, paulatinamente a produção de linguagem também o será. Desse jeito, podemos argumentar que temos uma língua de trabalho, uma língua das gírias, uma língua da ciência, uma língua das narrações literárias e jurídicas, cada uma delas correspondendo às necessidades dos vários contextos de interação social. Assim, quando um sujeito fala/escreve ou ouve/lê um texto, ele antecede ou tem uma visão do texto como um todo, acaba pelo conhecimento prévio do paradigma dos gêneros a que ele teve acesso nas suas práticas de linguagem. É necessário mencionar que não se trata de um falante ideal, mas todo aquele sujeito inserido num contexto real de comunicação.

Nessas condições, o enunciado isolado é individual, mas cada esfera de uso da língua produz seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, sendo isso que denominamos de gênero do discurso. Por isso que não argumentamos que queremos, onde e quando queremos, mas os discursos são estruturados socialmente, fazem parte de uma ordem enunciativa e são regulados, moldados pelos gêneros que os constituem. Em outros dizeres, cada esfera da comunicação social manifesta as sequências estáveis de enunciados.

Já para Bakhtin (1997b), a constituição, a natureza e a própria funcionalidade dos gêneros discursivos ocupam um primeiro lugar de observação e são considerados como modos relativamente acabados de comunicação que possibilitam aos atores sociais a comunicação. Nesse contexto, a constituição dos gêneros se vincula, na atividade humana, ao surgimento e estabilização de novas situações sociais de interação verbal. Para sintetizar, cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social, com sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e de destinatário.

Ainda pensando no aspecto relativamente acabado dos gêneros, podemos resumir a discussão em torno da temática da seguinte maneira: os gêneros, segundo essa visão bakhtiniana, são resultados da fusão de três dimensões constitutivas, como bem sinaliza Bakhtin (1997b): a) o conteúdo temático ou aspecto temático, objetos, sentidos, conteúdos, gerados numa esfera discursiva com suas realidades socioculturais, o qual tem a função de definir o assunto a ser intercambiado; b) o estilo verbal ou aspecto expressivo, seleção lexical, frasal, gramatical, formas de dizer que têm sua compreensão determinada pelo gênero; e c) a construção composicional ou aspecto formal do texto, procedimentos, relações, organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva, participações que se referem à estruturação e acabamento, que sinaliza, na cena enunciativa, as regras do jogo de sentido disponibilizadas pelos interlocutores. A figura que segue apresenta os elementos de composição do gênero de forma ilustrativa.

Figura 13 - Elementos de composição do gênero



Fonte: a autora.

Todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo e sua finalidade discursiva, sua orientação de sentido específica para com ele e os outros participantes da interação. Assim, percebemos que os gêneros sempre estão ligados a um tema e a um estilo, apresentando uma composição própria.

Diante dessa conjuntura, o gênero do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática:

[...] aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...] os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...] Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (Bakhtin, 1997b, p. 301-302).

Num segundo plano, cabe ressaltar que sua constituição e definição não se esgotam nem se limitam apenas a esses três elementos. Numa cena enunciativa concreta, observamos que sua

constituição se atrela, sobretudo, a condições exteriores à língua e ao sujeito falante. Depende, nesse sentido, de uma necessidade real e específica e da atividade humana exercida pelo sujeito. Dentro dessa necessidade, da atividade humana e da utilização do sistema de código linguístico, é que a organização dos três elementos deve ser estudada. Assim, os gêneros, como a língua, refletem e, simultaneamente, refratam, na metáfora do espelhamento de Campos (2006), as vontades, os desejos, as necessidades sociais, os quereres humanos dentro de uma atividade social singular e de uma situação comunicativa específica. Assim, apresenta o autor:

[...] podemos dizer que o espelho, como materialidade, não é processo que se reduz à operação de produzir, em reflexo, as imagens que vão sendo mostradas na superfície de sua lâmina como se ali pudesse acontecer apenas a dimensão visível das imagens. Nesse sentido, o espelhamento processaria as imagens passíveis de reprodução e, como tal, constituem os objetos marcados pela movimentação coagulada da aparência de vida. À primeira vista, tal processo de constituição da visão das imagens não consideraria a possibilidade da diferença dos olhares na sua produção, reduzindo as imagens à ilusão superficial da reprodução em série. Diante dos limites da reprodução, o espelho não só reflete, mas, ainda, e, simultaneamente, retrata (Campos, 2006, p. 303).

E ainda:

Com esse quadro, o espelhamento, que vai além do refletir, realizando a operação de refratar, o faz no interior da excedência, ou visão de mundo do autor enquanto construção social que não só aponta para o acabamento, mas, ainda, para o inacabamento do que cerca o humano. E isso nos possibilita dizer que o espelhamento enquanto processo da linguagem seria a metáfora da criação, que não se efetiva sem a diferença dos raios de luz da refração na lâmina que reproduz e transforma as imagens, mas, ainda, na lâmina enquanto nada: processo instaurador da singularidade (Campos, 2006, p. 306-307).

Campos (2006) menciona que o espelhamento reflete a singularidade, podemos dizer que o enunciado, como produto da enunciação, é uma ação individual em que está pressuposta a instância do sujeito. Ou seja, alguém enuncia. Alguém constrói discurso. Alguém consegue criar uma ação de fala. Isso porque nesta instância criadora de discurso não se encontra só no desenvolvimento de enunciação, pois o enunciado constitui uma ação verbal entre dois indivíduos e ao enunciar pressupõe o outro, quando se diz a alguém.

Portanto, o discurso é uma relação verbal entre locutor/enunciador e locatário/enunciatário. E, também, todo discurso é composto de uma diversidade de enunciados, indicados por desiguais formações e posições. Com isso, ratificamos a ideia de que eles são responsáveis pela constituição de sentido.

Nesse caso, os gêneros nada mais são do que um espaço de mediação de sentidos, um modo de organização da experiência humana em uma situação dada. Diante disso, como pensar ou pensar isoladamente a relação construída entre o eu-locutor e o seu tu-interlocutor e os outros elementos da enunciação, se o eu-locutor é uma constituição semântica, uma certa visão de

mundo doada ao outro numa experiência dialógica? Seguindo esse raciocínio, os atores sociais significam a si, ao outro e ao mundo, numa lógica do espelho defendida por Campos (2006), através do excedente de visão. O locutor, quando se coloca em posição de enunciação, reflete e refrata, cria uma imagem de si, de uma visão de mundo e, conseqüentemente, tenta, num jogo do espelho, vender sua imagem para o interlocutor. Isso retoma o caráter de tensão estabelecido pela linguagem no espaço de comunicação. Dessa forma, a BNCC:

Assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, reforça-se a ideia de que o processo de apropriação da linguagem só é compreendido a partir das interações sociais mediadas por práticas discursivas, enfatizando-se também “a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2017, p. 65).

A Base Nacional Comum Curricular enfatiza que a prática de linguagem no eixo leitura se amplia de forma progressiva à medida que o estudante dá sequência em seus estudos. De acordo com a BNCC:

Nas práticas de linguagem: no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (Brasil, 2017, p. 91).

Nessa condição, a BNCC especifica que práticas letradas iniciam na Educação Infantil e serão mais complexas no decorrer da vida escolar de cada estudante, como podemos contemplar a seguir:

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos. Preserva-se, nesses eventos de letramento, mesmo em situação escolar, sua inserção na vida, como práticas situadas em eventos motivados, embora se preserve também a análise de aspectos desses enunciados orais e escritos que viabilizam a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas (Brasil, 2017, p. 91).

Nesse contexto, a BNCC organiza os gêneros em quatro grupos conhecidos como campos de atuação. Em cada grupo, o documento define os gêneros que serão trabalhados em cada ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como nosso foco de estudo nesta tese está voltado para o 5º ano, a intencionalidade das práticas de leitura se desenvolve por meio de diferentes gêneros discursivos inseridos nos quatro campos de atuação:

1) Campo da vida cotidiana:

CAMPO DA VIDA COTIDIANA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras (Brasil, 2017, p. 120).

2) Campo da vida pública:

CAMPO DA VIDA PÚBLICA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em sites para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos (Brasil, 2017, p. 124).

3) Campo das práticas de estudo e pesquisa:

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia (Brasil, 2017, p. 124).

4) Campo artístico-literário:

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/ cartum, dentre outros (Brasil, 2017, p. 134).

Diante do exposto, seguiremos para o Referencial Curricular do Estado do Paraná, que reitera que as práticas de leitura precisam ter como centralidade no processo de aprendizagem da leitura o texto por meio de diferentes gêneros.

Dessa forma, os eixos: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos/Escrita devem estar articulados a fim de que, particularmente nos dois primeiros anos, haja a sistematização da alfabetização e os conhecimentos linguísticos sejam desenvolvidos nos três anos seguintes, por meio da progressiva análise do funcionamento da língua. À medida que se amplia esse conhecimento, expande-se o letramento, por meio da gradativa incorporação de estratégias de leitura de textos de nível de complexidade crescente, bem como ampliam-se as estratégias de produção de textos de diferentes gêneros discursivos (Paraná, 2018, p. 54).

A intenção comunicativa se corporifica mediante a prefiguração do locutor e o jogo de sentido traçado pelos sujeitos. A afiliação a um discurso, ou a uma formação discursiva, também indicia e traduz uma intenção. Essa reproduz, em série, a vontade do locutor e, ao mesmo tempo, permite a possibilidade de negação dessa vontade, pois o interlocutor pode, numa atividade responsiva, não aceitar a intenção desse locutor. Assim, ajuda o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Dessa forma, a partir da concepção de linguagem como prática social, conforme desenvolvida por Bakhtin e o Círculo, torna-se imprescindível observar como essa perspectiva tem sido refletida nos materiais didáticos produzidos pela rede pública de ensino. Nesta seção, apresentamos uma análise introdutória da seleção e organização dos gêneros discursivos no componente curricular de Língua Portuguesa, conforme os materiais distribuídos pela rede municipal de ensino entre os anos de **2020, 2021, 2022 e 2023**.

Os materiais didáticos analisados são compostos por **seis exemplares impressos**, elaborados e distribuídos diretamente aos estudantes matriculados na rede municipal de ensino, como resposta às políticas educacionais locais de garantia de aprendizagem, especialmente durante e após o período de ensino remoto ocasionado pela pandemia da Covid-19. O conteúdo dos materiais revela não apenas uma seleção de gêneros com fins pedagógicos, mas também intencionalidades educativas e discursivas que orientam as práticas de leitura e escrita.

Ao todo, foi identificada a presença de **40 gêneros discursivos distintos** nos materiais do componente de Língua Portuguesa. Esses gêneros foram organizados em função de suas esferas de circulação (como esfera jornalística, literária, cotidiana, institucional, entre outras), demonstrando o esforço pedagógico de ampliar o repertório textual dos estudantes, promovendo seu letramento social e crítico.

A escolha e organização desses gêneros evidenciam uma **intencionalidade pedagógica** que se articula com os objetivos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), especialmente na valorização da diversidade textual e do desenvolvimento da competência comunicativa dos estudantes. Segundo a BNCC, "A aprendizagem da Língua Portuguesa deve contemplar a leitura e a produção de textos orais e escritos, de diferentes gêneros e mídias, em contextos diversos de circulação social" (Brasil, 2017, p. 70).

No entanto, a análise também indica tensões importantes entre a seleção dos gêneros e as formas como são abordados nos livros, revelando desafios quanto à efetiva construção de práticas dialógicas. Em muitos casos, os materiais priorizam atividades de interpretação literal ou foco excessivo na estrutura formal, o que pode limitar a compreensão crítica e a apropriação

consciente das intenções discursivas mobilizadas nos textos.

Nesse sentido, a presente tese propõe uma **análise dialógica e discursiva de 20 desses 40 gêneros identificados**, a ser desenvolvida na **Seção 5**, a partir das práticas de leitura propostas nos materiais. Essa análise buscará compreender como as rotas interpretativas são estimulados (ou inibidos) nos processos de ensino, quais sentidos são favorecidos e que vozes discursivas se fazem presentes nos textos escolhidos para a formação dos estudantes.

A partir dessa investigação, pretendemos discutir em que medida os materiais didáticos contribuem para a formação de leitores ativos, críticos e responsivos, conforme a concepção bakhtiniana de linguagem e sujeito. Como afirma Bakhtin (2003, p. 113): “O sentido de um enunciado é determinado não apenas pelas intenções do falante, mas também pela orientação responsiva do ouvinte”.

Essa orientação responsiva é o que desejamos observar com maior profundidade nas práticas pedagógicas mediadas pelos materiais, à luz do discurso e da dialogia. Para dar sequência ao nosso estudo, discutiremos as contribuições dos estudos do Círculo de Bakhtin no Brasil na próxima subseção.

2.3 ESTUDOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN NO BRASIL

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações de outros ou despovoada das vozes de outros. Absolutamente. A palavra, ele a recebe da voz do outro e repleta de voz do outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros (Bakhtin, 2008b, p. 232).

Em relação ao Brasil, a partir dos anos 1980, os estudos e também os trabalhos do Círculo de Bakhtin passaram a ter notoriedade, influência nos estudos linguísticos, em especial, na Linguística Aplicada (LA), a sustentar e orientar pesquisas, principalmente as relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas.

Outra repercussão elucidativa no Brasil foi na elaboração de livros didáticos e de documentos oficiais de ensino em nível federal, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (Brasil, 1997, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), e em nível das diferentes unidades da federação, a exemplo das Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa (Paraná, 2006).

Já mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) assume vínculos com os pressupostos dialógicos do Círculo, a refratar e refletir a expansão e a importância de seus aportes nas pesquisas da Linguística Aplicada contemporânea. A teoria de Mikhail Bakhtin, com ênfase na linguagem como prática social dialógica, tem sido

fundamental para a construção de abordagens pedagógicas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Desde a década de 1980, o pensamento bakhtiniano tem sido incorporado em pesquisas e práticas educacionais que valorizam a dimensão interativa, social e cultural da linguagem, rompendo com concepções tradicionais que viam o ensino da língua apenas como estudo de normas fixas e descontextualizadas.

Bakhtin (2003, p. 287) enfatiza que “a língua é um fenômeno essencialmente social, e não um sistema fechado de signos”. As propostas que dialogam com a visão bakhtiniana que defende o ensino da língua a partir de usos reais e socialmente situados da linguagem. A partir dessa perspectiva, os gêneros discursivos tornam-se elementos centrais, pois representam formas socialmente construídas de comunicação que expressam funções e contextos específicos (Brait, 1994).

A abordagem dos gêneros discursivos no ensino visa ampliar o repertório textual dos estudantes, promovendo a competência comunicativa e o engajamento com práticas sociais diversas. Conforme Marcuschi (2008, p. 21), “a escola deve oferecer ao aluno o acesso a diferentes gêneros, para que ele compreenda e produza textos que dialoguem com suas necessidades comunicativas e culturais”.

Bakhtin (2003, p. 279) destaca que esses gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados que se constituem historicamente e se inserem em práticas sociais específicas”. Além dos gêneros, a dimensão dialógica da linguagem é outro pilar para o ensino, pois promove a construção coletiva do conhecimento por meio do diálogo entre sujeitos. Volóchinov (2017, p. 85) afirma que “todo enunciado é um diálogo, mesmo quando aparentemente é monológico, pois sempre responde a algo e antecipa uma resposta”. Essa concepção fundamenta práticas pedagógicas que privilegiam a interação, a escuta ativa e o confronto de ideias em sala de aula, rompendo com modelos autoritários e transmissivos.

As práticas de leitura dialógica, baseadas nesse referencial teórico, visam estimular o pensamento crítico e a autonomia dos estudantes, ao colocá-los em contato com textos plurais e multifacetados. Silva (2010, p. 112) destaca que “a leitura dialógica promove o encontro entre o leitor e o texto, em um movimento de mediação que possibilita a apropriação crítica dos sentidos, em interação com o contexto social”.

Assim, as políticas públicas se respaldam na teoria de Bakhtin, especialmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o ensino da Língua Portuguesa no sentido de garantir o acesso dos estudantes a múltiplos gêneros textuais e à apropriação social da linguagem (Brasil, 2017). Essa normativa reconhece a importância de práticas educativas que

valorizem a diversidade linguística e cultural, favorecendo a formação de sujeitos críticos e atuantes.

Pesquisas nacionais têm demonstrado que a adoção da perspectiva bakhtiniana contribui para um ensino mais democrático e efetivo. Souza (2007, p. 130) argumenta que “o trabalho com gêneros discursivos permite a construção de um currículo mais democrático, que respeita as vozes e identidades presentes na sala de aula”, mostrando o potencial transformador dessa abordagem para a educação brasileira. O **Quadro 12** apresenta exemplos do uso pedagógico dos gêneros.

Quadro 12 - Exemplos de gêneros discursivos trabalhados no ensino de Língua Portuguesa com base em Bakhtin

Gênero	Função social	Exemplo de uso pedagógico
Carta pessoal	Comunicação informal entre indivíduos	Produção e leitura de cartas entre colegas
Notícia	Informação sobre fatos atuais	Análise de jornais e produção de notícias
Receita	Orientar a realização de uma tarefa prática	Leitura e elaboração de receitas culinárias
Poema	Expressão estética e emocional	Interpretação e criação de poemas
Entrevista	Registro de diálogo e opinião	Simulação e produção de entrevistas

Fonte: adaptado de Marcuschi (2008) e Brait (1994).

Esses gêneros, ao serem trabalhados de forma integrada às práticas de leitura e escrita, ajudam o aluno a perceber a língua como um instrumento de interação social e de construção de sentidos diversos, conforme destaca Bakhtin (2003).

Em síntese, a teoria de Bakhtin tem transformado o ensino de Língua Portuguesa no Brasil ao apresentar a linguagem como um espaço vivo, plural e dialógico. A valorização dos gêneros discursivos e das práticas de leitura dialógica representa um avanço significativo para a formação de sujeitos capazes de interagir criticamente com os diferentes discursos sociais.

Nesse cerne das proposições do Círculo está a concepção dialógica de linguagem, a congregar um conjunto de conceituações inter-relacionadas que confere à interação discursiva o papel constitutivo das relações sociais e da própria vida do ser humano. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 348), “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. [...] a palavra entra no tecido dialógico da vida humana, constituindo ‘um eu’ em sua relação com ‘o outro’”.

Nesse diálogo, as palavras, isto é, os discursos produzidos e recebidos em sociedade, emergem como “palavras sempre novas”, não no sentido de serem formas linguísticas usadas pela primeira vez, mas de se entrecruzarem em seus discursos, de responderem axiologicamente umas às outras, de reacenderem já ditos, seja a reafirmar, repetir, ampliar ou romper com esses ditos, a ampliar e expandir valores sociais.

A influência da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin nas salas de aula do país justifica a necessidade de aprofundar a compreensão de seus princípios fundadores e de estabelecer relações com os acontecimentos escolares nas práticas de linguagem de oralidade, leitura, escrita e análise linguística, perpassadas também pela oralização necessária em várias etapas.

Segundo Menegassi (2020, p. 188), “em termos teóricos e pedagógicos [...] são poucas as discussões que envolvem a leitura em perspectiva dialógica”, a possibilitar a compreensão sobre como as atividades de leitura propriamente são produzidas e oferecidas ao leitor em situação de ensino. Desse modo, interessa-nos, nesta subseção, as relações dialógicas que constituem possibilidades de construção de atividades de leitura e seus ecos nos encaminhamentos para o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, o enunciado concreto escolhido para a exemplificação do processo de produção, ordenação e sequenciação de atividades de leitura.

Nesse viés, as teorias relacionadas ao tema da leitura, como o Interacionismo e a Análise Dialógica do Discurso, foram acionadas na tese no sentido de contribuir na discussão sobre a leitura ao adentrar no estudo. No entanto, para este momento, optamos por apresentar um texto introdutório ao tema, a fim de tratarmos dos elementos dialógicos precípuos para o entendimento sobre o trabalho com a leitura.

A fim de alcançar o objetivo geral proposto nesta tese, a subseção apresenta, em seu primeiro momento, a concepção dialógica de linguagem, a recuperar elementos da teoria mais úteis à leitura, como enunciado, palavra, contrapalavra, responsividade, compreensão e relações axiológicas.

Ao adentrar no estudo, apresentaremos propostas de atividades ancoradas na perspectiva dialógica, discursiva e interativa de práticas de leitura, que foram selecionadas através dos materiais didáticos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu durante o período pandêmico para os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental I.

Compreendemos que elucidar os princípios dialógicos da leitura é imprescindível para formar sujeitos leitores responsivos, emancipados e capazes de se posicionar frente a uma ordem estável nas posições de poder e controle social. Nesse contexto, pensar a linguagem pelas relações dialógicas e pela noção de discurso atrai o conhecimento sobre o conceito de

vida verboideológica, tão difundido pela Teoria Dialógica da Linguagem e que iremos refletir a seguir na próxima subseção.

2.4 ROTAS INTERPRETATIVAS E COMPARATIVOS ENTRE AS PROPOSTAS DE PRÁTICAS DE LEITURA NOS ESTUDOS DE BAKHTIN, FREIRE E VYGOTSKY

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam (Bakhtin, 2003, p. 297).

É de fundamental importância agrupar o interesse desta subseção em assinalar a aprendizagem da leitura como uma esfera de intervenção social e produzir, em conjunto com a Teoria Dialógica da Linguagem, um conceito dessa esfera como auspiciosa de práticas de ação leitora que revelam, por meio da aprendizagem da leitura, ações de compreensões responsáveis e responsivas.

Para essa finalidade, sua estrutura desenvolve-se em exibição dos seguintes argumentos: a investigação pela concepção de aprendizagem da leitura crítica no período pandêmico por meio dos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP, planejamentos anuais) e dos materiais didáticos escritos produzidos para os estudantes do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; os entrelaçamentos da teoria e da prática no ensino da leitura; as práticas de ação leitora; as aproximações entre Bakhtin, Paulo Freire e Vygotsky sobre a ação de ler; e, por fim, a teoria e a prática de leitura interativa, dialógica e discursiva na sala de aula.

Nesse percurso do estudo, também pretendemos desenvolver algumas reflexões a respeito da concepção de sujeito e de linguagem, a partir do posicionamento dos três importantes teóricos que já foram citados. Dessa forma, serão abordadas as compreensões do que cada um deles propõe em relação à construção mútua entre os sujeitos leitores (o eu e o outro).

[..] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua. Porque é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser um manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens (Freire, 2018, p. 109-110).

No entanto, para Freire (2011a), o aprendizado crítico só é ativado quando os entendimentos a respeito dos fatos do mundo são elaborados no mundo. A Figura 14 nos mostra a preocupação de um sujeito que tem o desejo de desenvolver a criticidade por meio da leitura. Quando se trata de palavras escritas, como diz Paulo Freire, “ler não é passar por cima das palavras, ler é ter uma compreensão profunda do lido...”

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade, a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação (Freire, 2003, p. 261).

Nesse viés, o indivíduo é necessário na elaboração e na criação do saber, recebe mais visibilidade nas práticas educativas, que possibilitam a proeminência da função ativa do estudante na construção da sua aprendizagem. Assim, os estudos sobre a geração do saber dão ênfase à constituição do indivíduo e aos aspectos que revelam a ação de aprender e da formação individual da consciência do indivíduo sobre si, sobre os outros e sobre o mundo. No caso em questão, referimo-nos às práticas de linguagem: leitura e os percursos de interações, discursivas e dialógicas, com base nos estudos dos autores: Vygotsky, Bakhtin e Freire, na Figura 14.

Figura 14 - Leitura e seus percursos de interações, discursivas e dialógicas

Vygotsky	Bakhtin	Freire
Sujeito constituído pelos processos mediatórios, nas interações, que ocupa espaço privilegiado em sua constituição psíquica, social e educacional. É na linguagem que o homem se constitui e, também por ela, se produz.	Sujeito intersubjetivo e dialógico, com caráter permanente de inacabamento, inconclusibilidade, inesgotabilidade e capacidade infundável de transformação de si mesmo e da própria história humana no processo de interações.	Sujeito em construção, inacabado, relacional e intersubjetivo. Ser de relações com sua realidade e com o mundo, que busca completude a partir de sua ontológica vocação de humanizar-se na perspectiva do ser através do diálogo com o outro.

Fonte: elaborado pela autora.

Em outros dizeres, a Figura 14 nos reporta para pensarmos que não existe possibilidade de desempenhar um aprendizado crítico se não se apropriar no real contexto do coletivo e nas suas decisões, isto é, não deixar os princípios espaciais e temporais que compõem os reais contextos desuniformes da permanência experienciada e da prática experiencial.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê o que estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade, a

forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação (Freire, 2003, p. 261).

A Figura 15 evidencia, de maneira comparativa, como diferentes referenciais teóricos concebem a constituição do sujeito. Em Vygotsky, o sujeito é compreendido em sua dupla dimensão, biológica e social: nasce um ser biológico e se torna cognoscente à medida que interage com outros sujeitos, ressaltando o papel central da mediação social no desenvolvimento. Em Bakhtin, a constituição do sujeito se dá pelo dialogismo, pela alteridade e pela responsividade, ou seja, o “eu” só se forma em relação ao “outro” e na interação com ele. Já em Freire, o sujeito se constitui pela ação comunicativa, entendida como potencial transformador e condutor para tornar-se um ser atuante na prática social.

Nesse sentido, a figura sistematiza a convergência desses três pensadores no reconhecimento de que o sujeito não se constrói isoladamente, mas em contextos sociais, históricos e culturais. Cada autor, entretanto, sublinha um aspecto específico: Vygotsky, a mediação social no desenvolvimento cognitivo; Bakhtin, a dimensão dialógica e responsiva da interação; e Freire, a ação comunicativa como prática de emancipação social.

Figura 15 - Leitura da palavra e leitura do mundo

Vygotsky	Bakhtin	Freire
Biológico e social, dentro da perspectiva de que o sujeito nasce um ser biológico e torna-se um sujeito cognoscente, à medida que interage com outros sujeitos.	Pelo dialogismo, alteridade e pela responsividade.	Pela ação comunicativa como um elemento potencial e condutor para tornar o sujeito um ser atuante na prática da vida social.

Fonte: elaborado pela autora.

Nesse contexto, a Figura 15 ressalta a importância de que para ler a palavra precisamos também ler o mundo. Assim, além de termos recorridos a Freire, iremos recorrer a Vygotsky, que nos diz que a mediação é tida como o resultado da inter-relação do desenvolvimento e da aprendizagem, que estão interligados desde o primeiro dia de vida da criança. E, a exemplo disso, o autor cita que “no período de suas primeiras perguntas, quando a criança assimila os nomes de objetos em seu ambiente, ela está aprendendo” (Vygotsky, 1994, p. 110).

Ao articularmos essas três perspectivas à formação crítica do leitor, percebemos que Vygotsky, Bakhtin e Freire oferecem fundamentos complementares. Em Vygotsky, a leitura é compreendida como prática mediada socialmente, na qual o sujeito se desenvolve cognitivamente ao interagir com outros sujeitos e instrumentos culturais. Em Bakhtin, a leitura é vista como experiência dialógica, na qual o leitor se constitui na alteridade, respondendo aos enunciados do texto e se posicionando diante das vozes sociais que este refrata. Já em Freire, a leitura assume caráter emancipatório, pois envolve não apenas decodificar a palavra, mas também ler o mundo, questionar e se posicionar criticamente nas práticas sociais. Nessa confluência, a formação crítica do leitor no espaço escolar requer compreender a leitura como um processo de mediação, de interação dialógica e de ação comunicativa transformadora.

Dessa maneira, esse aprendizado acaba se concretizando através da interação social proveniente de pessoas mais experientes (culturalmente e intelectualmente), através dos próprios parentes ou até mesmo das pessoas que estão ao redor desses estudantes. Essas interações sociais expostas por Vygotsky destacam a precisão de ter alguém bem experiente que se responsabilize pela mediação do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto das relações sociais, enquanto instrumentos físicos e psicológicos, são passíveis de serem utilizados por esses agentes mediadores, o que permite a compreensão da aprendizagem como sinônimo dos resultados expressos das interações com os outros. Nas palavras do autor:

de um ponto de vista psicológico, o domínio da escrita não deve ser entendido como uma forma de conduta puramente externa, mecânica, dada desde fora, mas como um determinado momento no desenvolvimento do comportamento que surge de modo inevitável em um determinado ponto e está vinculado geneticamente com tudo que o preparou e o tornou possível. O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, uma vez que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade (Vygotsky, 1995, p. 185).

Dessa forma, o entendimento crítico da ação de ler é inesgotável na decodificação da palavra escrita ou da prática da linguagem da produção escrita, mas se antecede e se desenvolve por meio do intelecto do mundo. Nesse caminho, podemos compreender que a leitura do mundo antecipa a leitura da palavra, daí que suceder a leitura desta não pode privar da sequência da leitura daquele. Assim, compreender o texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das conexões do texto e o contexto (Freire, 1989).

Nesse viés, a ação de posicionar-se, a qual Bakhtin denominou como responsividade, inicia de um princípio sócio-histórico ou histórico-cultural, do qual os propósitos indicadores são, por vezes, explícitos e, por vezes, implícitos. Nessas interrelações com as quais nós achamos, é que a aprendizagem e a geração de saber se constituem através das interações

criadas do social para o individual, com influência de Vygotsky, de configuração dialógica, com base em Bakhtin, e por meio do diálogo verdadeiro e cooperativo, ao qual persistiu Freire em sua prática e seus escritos.

Segundo Chartier (2014) argumenta no início do seu texto *Ler a leitura*, a diferença que Freire estabelece aos diversos significados da palavra ler: um compreensível, em que ler é ler fonemas, letras, palavras, livros, tem significado de alfabetização; e outro representativo, em que a ação de ler é anterior à leitura da palavra escrita, significa ler o mundo, os gestos, as emoções, as imagens, as expressões corporais e as valorações.

Em conformidade com Chartier (2014, p. 21), com quem nos afiliamos na argumentação que nos ancora teoricamente nas análises produzidas nesta tese, ler a leitura é, especificamente, entender as interações entre ambos os significados da palavra ler, “[...] considerando, por um lado, a especificidade da leitura dos livros [...] e, por outro lado, os processos que organizam, segundo lógicas muito diferentes, a compreensão imediata do mundo ou das experiências da existência”. Nesse sentido, o autor nos mostra que na leitura da palavra é preciso deixar de pensar que a leitura só se efetiva se gestada, cansativamente, pelas regras que compõem a decifração de textos. Sobre essa ótica de pensamento é possível perceber, por meio da **Figura 16**, um contraponto que tem por finalidade nos mostrar a multiplicidade de sentido na leitura no viés das concepções de linguagem interativa, dialógica e discursiva.

Figura 16 - Multiplicidade de sentidos da leitura



Fonte: adaptada pela autora a partir de Costa-Hübes e Menegassi (2021).

Junto a **Figura 16** e a esses contextos de produção que as práticas de ação leitora estão imbuídas, para apresentar a leitura, no cenário da *palavra mundo*, termo utilizado por Freire (1989), é necessário arrojarse numa organização educacional respaldada no método que seja ativo, que dialogue e que também seja participante e comprometido com as ações que envolvem a aprendizagem da leitura. Assim, aprender e ensinar e ensinar e aprender, a base desse

horizonte não tem o sentido de substituir o aprendizado, todavia, produzir aprendizados considerando os enlaces entre consciência do diálogo, do inacabamento, do cuidado, da curiosidade, da criticidade (Freire, 2011a).

Dessa forma, essas multiplicidades podem ser chamadas de estratégias cognitivas de leitura para construir o sentido de um texto. São elementos importantes que precisam ser ensinados na escola para que o aluno alcance o intento maior na formação do leitor: a capacidade de ler criticamente.

Portanto, instruir-se requer envolvimento e tolerância. E com base nos escritos de Freire (2011b), achamos uma variedade de peculiaridades que perpassam o instruir: particularidade altruísta, confiança, domínio profissional, comprometimento. Nesse viés, entendemos que a educação é uma maneira de interferência no mundo e que por meio dela temos a solicitação de tomada de decisões, o saber ouvir, ou seja, a escuta atenta, aceitar que a educação é ideológica, mas recorre à liberdade para o diálogo, requer gostar de gente e, assim, também querer bem aos estudantes. Essas peculiaridades se relacionam à pedagogia da autonomia (Freire, 2011b). Cabe-nos ressaltar que é uma pedagogia que está aliada e aberta para a interação dialógica e para a autonomia na tomada de decisões: atitudes que responsabilizam um levantamento de ações cheias de sentido com a Teoria Dialógica da Linguagem, especialmente no que tange à concepção de leitura de compreensão responsável e responsiva e de sujeito histórico-individual.

Já no que se refere à leitura, Freire (1989, 2011b) se compromete e assume que a prática de linguagem é necessária à comunicação social e saber ler é uma necessidade da vida, tendo como centro, nessa relação, seus envolvimento e comprometimentos sobre a real função da educação na formação da pessoa leitora. Entretanto, no que diz respeito à concepção de homem, para Paulo Freire, “[...] não seria possível refletir sobre educação sem refletir primeiramente sobre o homem. Assim, não será possível refletir sobre a leitura sem antes pensar no sujeito dessa leitura” (Batista, 2007, p. 129). Tanto para Freire (1989, 2011a, 2011b) quanto para Bakhtin (2010b), é necessário refletir a importância da vida verbal sob uma ótica dialógica e enxergar o sujeito por meio de um olhar amoroso e particular.

É necessário educar com amorosidade (Freire, 2011a, 2011b), é importante refletir/amar um sujeito com toda a sua singularidade (Bakhtin, 2010b). Os dois escritores estão comprometidos em uma arquitetônica que individualiza o “eu”, porém, não abnega de sua relação com o “outro”, ou seja, o eu e o outros entrelaçados por meio de entrelaçamentos carregados de sentido sem perder a individualidade de cada um.

De antemão, queremos nesta tese explicitar sobre o que é e como Paulo Freire define o ato de ler. Segundo Freire, “[...] parte essencial do sujeito que se comunica, que sente e tem

necessidades de se relacionar para construir sua identidade e sua consciência ética e crítica sobre e com o mundo” (Batista, 2007, p. 130). Todavia, em Bakhtin (2010b) percebemos a inquietação com o entrelaçamento entre o sujeito e o mundo por meio do **Existir-evento**.

Diante da aprendizagem da leitura, com base no exposto, é necessário olharmos as proposições e as relações dialógicas entre Freire e Bakhtin na produção das práticas de leitura enquanto prática formativa e prática de intervenção social. A observação para o Ser-evento de um indivíduo histórico-individual, composto por ações de entendimentos responsáveis e responsivos, particulares e incopiáveis, e a visão, amorosa por natureza, para o indivíduo que, através da educação e por meio do crescimento de um aprendizado crítico, pode não se privar da liberdade, da imobilidade e, ainda, pode se libertar cognitivamente, desenhando, ao nosso olhar, o entrelaçamento colaborativo desses teóricos para com as práticas de leitura.

A leitura, nessas condições, é vista como um processo de construção de pontos de vista: [...] a concepção bakhtiniana de homem singular, inacabado, heterogêneo que se constitui na relação com o outro na e pela linguagem é aqui adotada. Essa concepção articula a posição singular de cada ser ao espaço, ao tempo e ao ato carregado de tons emotivo-volitivos e de valores que chamo ponto de vista. Não temos exatamente a mesma percepção, os mesmos sentimentos, valores, pontos de vista, mas estamos sempre numa relação de comunidade (não de identidade) e diferenças. O sujeito que interpreta trabalha com características gerais de um dado discurso e seu modo de ser singular, bem como com a especificidade de seu modo de percebê-lo. [...] É do lugar único que o sujeito histórico ocupa que ele percebe e apreende alguns aspectos da “realidade” múltipla, especialmente os pertinentes para ele. “Ponto de vista” é assim definido como o modo de perceber, de interpretar e tomar posição, de se relacionar com o mundo, com o outro (Cunha, 2017, p. 96, grifos da autora).

Nessa esfera colaborativa entre a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a filosofia da ação responsável de Bakhtin e como nossa geração de dados está mais atenta aos materiais produzidos para a aprendizagem da leitura durante o período pandêmico na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, consideramos como participativa, dialógica e expressiva, convocando um termo usado para esse ponto e ainda adicionamos: esse ato, no tocante à leitura, pode ser uma compreensão crítica, nas palavras de Freire, e uma compreensão responsável e responsiva, nas palavras de Bakhtin – é a função formativa das práticas de leitura na geração de aprendizagem da leitura.

É fundamental enfatizar que tanto em Bakhtin quanto em Freire há um entendimento de sujeito como um ser em construção, que não está pronto, inacabado, mas em constante reconstrução em práticas de aprendizagens: condições que aderem, significativamente, as interações provocadas pelas intervenções formativas na aprendizagem da leitura.

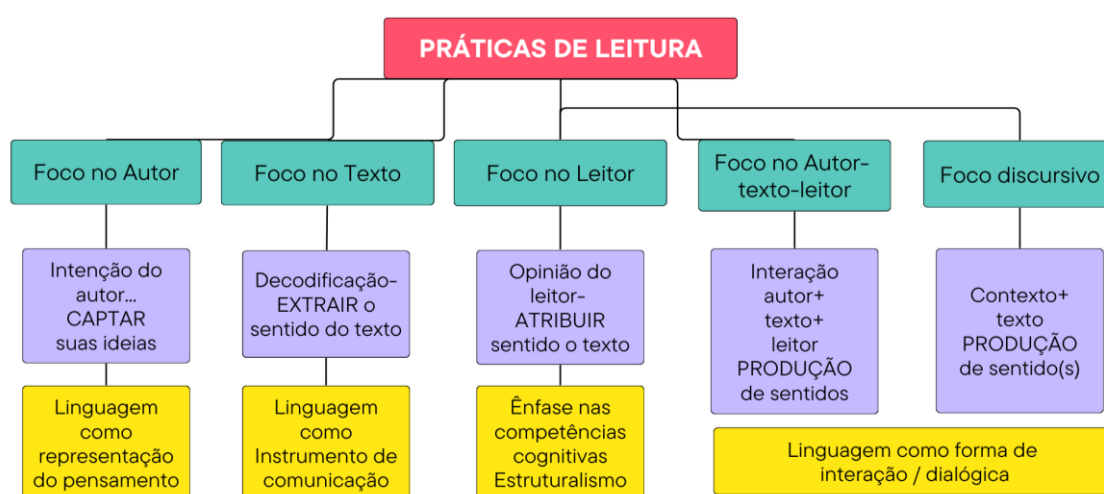
Assim, as intervenções por meio das aproximações entre Bakhtin e Vygotsky auxiliam na intervenção da ação leitora. Nós, seres humanos, interagimos uns com os outros por meio da

linguagem, seja ela oral, escrita ou não verbal (gestos, movimentos, sons, cores, sinais etc.). No entanto, não nascemos com a linguagem. Precisamos aprendê-la com o(s) outro(s) no decorrer de nossa vida. É na interação com o(s) outro(s) que nos constituímos como sujeitos, que ampliamos nossa capacidade de falar, de ouvir, de ler, de escrever, de cantar, de dançar, de pintar, de tocar um instrumento etc.

Dessa forma, a escola é o lugar, por excelência, onde se ensina e se aprende a linguagem, mas a leitura e a escrita precisam ser ensinadas. Não basta ler para aprender a escrever... Não basta escrever para aprender a ler. Quando se trata da palavra escrita, como diz Paulo Freire, “Ler não é passar por cima das palavras, ler é ter uma compreensão profunda do lido”. “A criticidade [...] implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade” (Freire, 1967, p. 69).

Nesse elo de conexões, podemos compreender que a leitura é o primeiro e mais importante passo para aproximar o estudante da escrita e, assim, a leitura traz benefícios para o desenvolvimento do ser humano e da linguagem. Desse modo, aprender a ler envolve várias etapas das práticas de ação leitora. Como podemos observar didaticamente na imagem que apresentaremos por meio de alguns questionamentos, mas como ler um texto para atingir esses níveis? O que ler no texto?

Figura 17 - Linguagem Interativa, Dialógica e Discursiva como promoção das práticas de leitura



Fonte: adaptada pela autora a partir de Costa-Hübes (2017, p. 565), cuja elaboração pautou-se em Bakhtin (2003), Rodrigues (2001), Acosta-Pereira (2012) e Brocardo (2015), em diálogo com Machado e Cristovão (2009).

De acordo com a figura 17, compreendemos que quando o **foco é no autor** também é necessário entender: qual a intenção do autor quando produziu o texto? O que o autor quis dizer no seu texto? Qual o pensamento do autor ao denominar o texto?

Nessa seara de discussões e compreensões surgem várias indagações quando o **foco é no texto, desde:** qual é o título do texto? Quem participa do texto? Quem é nomeado no texto? Por onde estão os personagens do texto? Qual é o tamanho? O que procuram para comer? Onde, geralmente, se reproduzem? Como é formado o lugar dos personagens participantes do texto? Qual é o nome científico? Com que palavras o autor vai retomando o nome do personagem no decorrer do texto?

Nesse elo de interações quando o **foco é no leitor**, compreendemos que: o que você achou do texto? O que você entende da temática do texto? Você tem medo dos personagens do texto? Por quê? Na sua opinião, por que esses personagens têm esse nome? Você já viu esses personagens em sua casa ou em lugares próximos? Onde estava ele? Você se interessou por esse texto? Por quê?

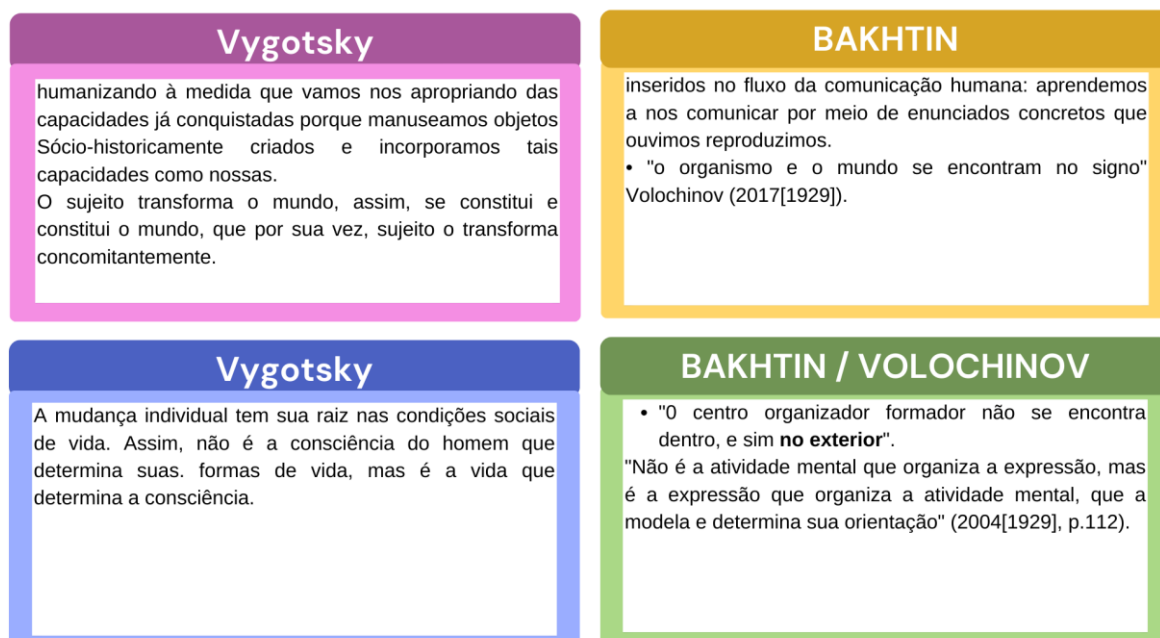
Desse modo, quando o **foco é no autor-texto-leitor** surgem outras dúvidas, como: por que os autores denominam os personagens daquela forma ao dar esse título ao texto? A quem é dirigida a primeira pergunta que aparece no texto? E por que o autor inicia o texto com essa pergunta? E por que o autor não inicia o texto com essa pergunta? O que podemos entender sobre algumas expressões usadas no texto? Por que os autores chamam a atenção do leitor para as personagens? Por que as personagens são conhecidas no mundo inteiro? Ou por que as personagens não são conhecidas no mundo inteiro?

Assim, quando o **foco é no discursivo**, as perguntas já se apresentam por meio de outros desdobramentos: quem são os autores do texto? Você acha que os autores têm conhecimento para escrever sobre esse assunto? Por quê? Quando o texto foi publicado? Nesse caso, podemos dizer que o texto trata de um tema contemporâneo? Por quê? Onde o texto foi publicado? Para quem o texto se dirige? Por que esse texto foi publicado? Qual é a função social do texto? A que gênero discursivo o texto pertence? Qual o tema do texto?

Nessa sequência de indagações provocadas pela **Figura 17**, reportamo-nos aos estudos da tese por meio de uma concepção de leitura dialógica, interativa e discursiva, sobre a ótica teorizada nos pensamentos dos estudiosos do Círculo de Bakhtin, Costa-Hübes, Freire, Vygotsky e outros mencionados neste estudo, que nos permitem continuar buscando subsídios teóricos e práticos para indagar e compreender o quanto essas ideias se aproximam e em alguns pontos se distanciam e, por isso, são imprescindíveis na construção do sujeito enquanto ser social que se constrói na/pela linguagem.

Na **Figura 18**, apresentamos a ilustração de um quadro para compreendermos a imagem anterior e para percebermos as aproximações entre Vygotsky e Bakhtin.

Figura 18 - Aproximações entre Vygotsky e Bakhtin



Fonte: adaptada pela autora a partir de Costa-Hübes e Menegassi (2021).

Por conseguinte, ao discorrer sobre uma temática, é impossível elaborar uma produção oral ou escrita sem que essa se desenhe em um gênero do discurso. Em razão disso, a **Figura 18** faz as exemplificações, e, se a prática de leitura se estabelece como intersecção entre as pessoas, não se pode desconsiderar que a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é exibição do sujeito desse interlocutor; diversifica se pertencer a um sujeito da mesma coletividade social ou não, se esse for subordinado ou iminente na hierarquia social e se tiver elo com locutor por raízes sociais mais ou menos íntimas (pai, mãe, marido, filho etc.). “Assim, não pode suceder-se interlocutor imaterial embora a linguagem grupal, em contato com esse interlocutor, não se manifestasse em sua totalidade, revelava indícios importantes de interação”. [...] (Bakhtin, 2014, p. 116).

Ao compartilhar desse arcabouço teórico, as reflexões sobre o processo de produção de linguagem da leitura são norteadas por essa forma de conceber a palavra, haja vista que nesse princípio reside a essência da linguagem como forma de intersecção. Todavia, decorrente da realização das ações de mediação, discussões e reflexões, compartilha-se com as ideias de Freire (1981, p. 9): “A leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto

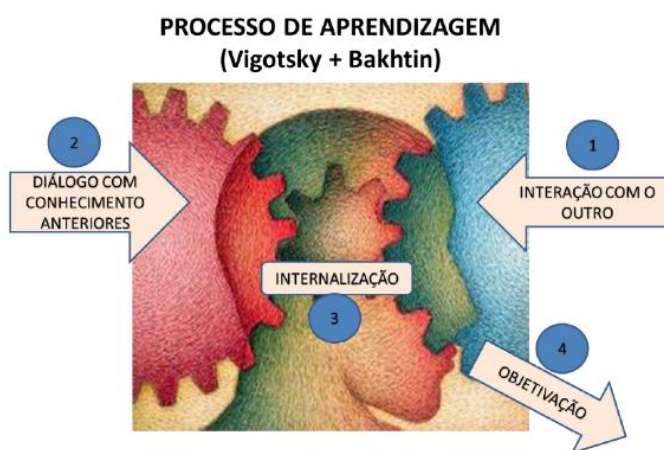
de que o texto fala”. Assim é essa a forma de conceber a palavra, haja vista que nesse princípio reside a essência da linguagem como forma de interação.

Nas palavras do autor, de um ponto de vista psicológico, a leitura não precisa ser entendida como uma forma de conduta puramente externa, mecânica, dada desde fora, mas como um determinado momento no desenvolvimento do comportamento que surge de modo inevitável em um determinado ponto e está vinculado geneticamente com tudo que o preparou e o tornou possível. Assim, por meio das palavras do autor, entendemos que

O desenvolvimento da linguagem por meio das práticas de leitura pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, uma vez que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade (Vygotsky, 1995, p. 185).

Dessa forma, é imprescindível discorrer sobre o conceito de linguagem trazido por Vygotsky (2000), que salienta que a linguagem é antes de tudo um meio de comunicação social, de enunciação e compreensão. Pode-se dizer ainda que a linguagem se dispõe em elementos e que essa função da linguagem se dissocia de sua função intelectual, atribuindo assim ambas as funções à linguagem, como se fossem paralelas e independentes uma das outras, como vislumbra a **Figura 19**.

Figura 19 - Processo de aprendizagem da linguagem



Fonte: adaptada pela autora a partir de Costa-Hübes e Menegassi (2021).

Com base no que evidenciamos na **Figura 19**, encerramos este ponto apoiando-nos em Geraldi (2003), cuja reflexão leva em conta os delineamentos produzidos a partir da aproximação entre diferentes conceitos teóricos e os delineamentos da aproximação de conceitos elaborados em tempos, espaços e condições históricas diferentes, como se organizam os escritos de Freire e Bakhtin. Segundo Geraldi (2003, p. 47), “É o encontro que não houve”,

como é o título do seu texto: “Assim, nada mais justo que o encontro que não houve, e que se deseja delinear, apresente suas justificativas próprias para que a aproximação /faça sentido no contexto em que ela se elabora”.

Para Geraldi, o encontro entre Paulo Freire e Mikhail Bakhtin pode ser evidenciado pela busca do pesquisador brasileiro por questionamentos embasados na área da educação, e do filósofo russo pela forma como percebe a linguagem e as expressões literárias. Segundo Geraldi (2003), os intelectuais discutem/dialogam por meio de três teses enunciadas: 1) a consciência é produto inacabado, de (re)elaboração constante; 2) o futuro é percebido como centro de gravidade das decisões do presente; e 3) o diálogo, forma privilegiada de relação com a alteridade, materializa-se pela palavra, ao mesmo tempo própria e alheia.

Assim, ao nos aproximar das observações que propõem essas aproximações elencadas por Geraldi (2003), entendemos que sejam essas aproximações importantes de Freire e Bakhtin: o viés da perspectiva da inconclusão humana e pela consciência, pela educação, pela amorosidade, pela troca de saberes que ensaiamos para que ao longo dos anos tenhamos um mundo menos desigual. Por isso, as conexões de ambos os intelectuais são mencionadas para as pesquisas nos diversos campos, como ética, estética, política e a ação de ler, o que justifica nossa tomada de decisão na escolha de aproximarmos-nos na elaboração do arcabouço teórico desta tese. Para exemplificar algumas aproximações de Bakhtin, Freire e Vygotsky e tornar mais didática a nossa exemplificação, faremos um quadro ilustrativo da aproximação dos três escritores. No **Quadro 13** a seguir, vamos realizar algumas aproximações entre Bakhtin, Freire e Vygotsky.

Quadro 13 - Aproximações entre Bakhtin, Freire e Vygotsky

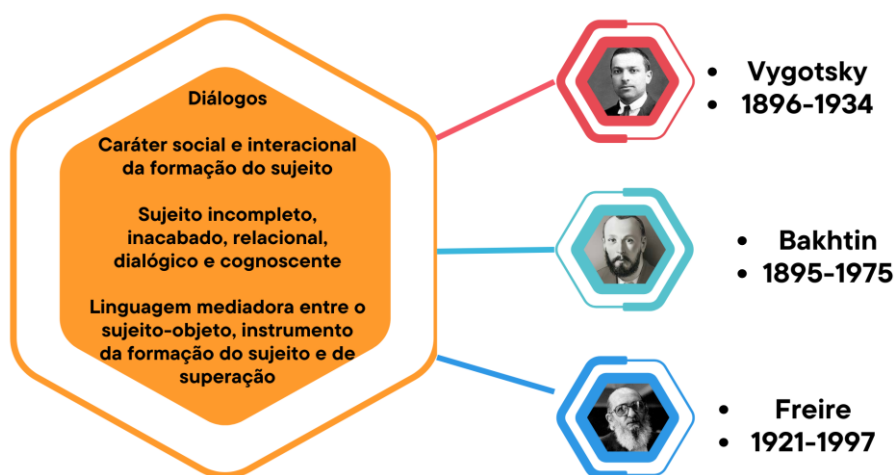
BAKHTIN/FREIRE/VYGOTSKY
a) a produção do conhecimento e a constituição dos sujeitos, a partir da visão interacionista e das concepções teóricas de Vygotsky, Bakhtin e Freire.
b) a produção do conhecimento ocorre nas relações entre sujeitos em processos dialógicos.
c) na perspectiva dos autores, a produção do conhecimento ocorre nas relações entre sujeitos em processos dialógicos. Por meio da justaposição e da convergência de ideias,
d) estabelece um diálogo entre suas reflexões, enfatizando os processos de constituição de sujeitos (sujeito, linguagem, interações) e a produção do conhecimento como processo dialógico (sujeitos cognoscentes).
e) o “diálogo-ponte”, que entrelaça a visão dos autores nas categorias de inacabamento do sujeito, dialogismo e diálogos com o diferente, vistas como formas de transformações do sujeito, da sociedade e do conhecimento produzido.

Fonte: adaptado pela autora com base nos estudos de Bakhtin, Freire e Vygotsky.

No decorrer da apresentação do Quadro 13, tivemos a possibilidade de indicar algumas semelhanças e entendemos que, para esses escritores, a compreensão textual se efetiva nas práticas de leitura crítica, que é o tema abordado ao longo deste quadro e da tese. Assim, como a caracterização teórico-metodológica, as formas de abordagens junto aos leitores em formação e desenvolvimento. Para tanto, foram realizadas reflexões sobre o processo de leitura, e destacamos que a posição ocupada pela compreensão, o conceito, as características e as abordagens propostas pelo Quadro 13 apresentam as possibilidades de práticas de leitura crítica no viés do fazer pedagógico com atividades de compreensão a partir de textos que estão elencados nos materiais didáticos produzidos na pandemia, que serão especificados na seção 5. Dessa forma, as prospecções que serão apresentadas representam, dentre muitas possibilidades com variadas vertentes teórico-metodológicas distintas, uma com escolha específica, que propomos como trabalho ao desenvolvimento do leitor no 5º ano.

Consideramos que nesta tríade de diálogo entre os autores, o entrelaço provém da escolha dos conceitos teóricos que permeiam os estudos e pesquisas para a construção desta tese. Cada autor percorre o aspecto social do sujeito cognoscente ao delinear suas relações dialógicas a partir da capacidade de agir, pensar, inferir e se posicionar diante dos diálogos e da produção de conhecimentos. Assim, apresentam prospecções que compreendem o indivíduo de relação, o inacabamento e a função das linguagens na constituição dos indivíduos que se constituem e produzem saberes a partir dos elos com os diferentes, conforme a representação da próxima figura.

Figura 20 - Síntese: tríade de diálogos



Fonte: adaptada pela autora

De acordo com a representação da Figura 20, percebemos que os autores evidenciam a incompletude do indivíduo na sua configuração dialógica e demandam o agir do indivíduo por meio da prática de linguagem: leitura, elencada como um agente social. Indicam o dialogismo, melhor dizendo, o entrelaçamento com os diferentes, como agente fundamental na constituição do indivíduo e da alternativa de ele, a partir das formas de agir dialógicas, envolver-se ou não em procedimentos autônomos.

Nessa seara, a figura da tríade apresenta o elo de conexão com as diversas alternativas que ao indivíduo forma-se como um eu desigual de ti ou de outros. Essa formação elenca parte de procedimentos de subjetivação e precisa o desembaraço com seus pares, assim, o diálogo com o outro coaduna-se a um aspecto fundamental para sua constituição como sujeito. Assim, Vygotsky deixa como saber o aprendizado de que o ser humano é biológico e social, clarificando que, como social, se produz pela interação com os outros e pelos procedimentos de interação permeado pela linguagem. De acordo com Vygotsky, o ser humano concebe e constrói seus saberes de mundo, desenrola-se a partir de procedimentos interpessoais modificados num procedimento intrapessoal. Por seu lado, Bakhtin destaca que o ser humano é dialógico e brandado da criação da alteridade, habilidade de situar-se no lugar do outro, pois o discurso se produz a partir do tripé falante-ouvinte-tema. Para Bakhtin, é por meio da palavra do outro que eu me identifico como sujeito ou não. Nesse viés, essa intersubjetivação ajuda o indivíduo à condição responsiva, de forma que a aproximação com os desiguais “falante ou ouvinte” demanda-lhe constantemente uma ação-resposta em exposição ao tema.

Diante dos dizeres de Bakhtin, essa ação de responsividade na teoria bakhtiniana é o que assegura a condição criadora de levar para o leitor a designação da marca da autonomia nos registros do autor. Nesse caso, a ação de resposta do indivíduo não se refere a uma maneira de oprimir, mas espelha um arranjo que lhe propiciará deslanchar ações de autonomia no decorrer da sua vida social.

Dessa maneira, para Freire, é a ação dialógica que possibilita ao indivíduo envolver-se ou não efetivamente na vida social. Nesse caso, a partir do processo de tomada da consciência de se sentir presente no mundo, o diálogo com o outro é fundamental, arquiteta-se em ação que dá conta de desenrolar a instrução do indivíduo para a prática social, a cidadania, as ações opostas e de atividade, que propõem práticas independentes e formativas interligadas à ação libertadora, possibilitando o saber de uma sociedade relacionada na democracia e na justiça. Nesse contexto, apresentamos indicadores de aproximação entre Vygotsky, Bakhtin e Freire, pois suas bases teóricas elencam a proporção do indivíduo incompleto, fundamentalmente social, constituído a partir da cultura, da história, da contradição, de interações e diálogos com

o desigual, permeados pela linguagem, em processos inovadores do indivíduo, da sociedade ou da singularidade do seu saber. Na sequência, apresentamos a seção 3, discutindo as práticas de leitura e seus elementos norteadores.

3 DIMENSÕES DIALÓGICAS E DISCURSIVAS DA LINGUAGEM: CAMINHOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA

Todos eles acabaram pensando nessa mesma perspectiva, que hoje a gente chama - para essa teoria - de teoria sócio-interativa. É uma relação que é social, mas é dada pela interação, que não é objetivista e nem subjetivista. A verdade não está fora e nem dentro da cabeça. Para esse grupo, simplesmente, não há uma verdade única, apaguem aí essa coisa de verdade, o que tem, é a nossa verdade, uma verdade que nos interessa. E não tem uma única verdade universal e se houver uma verdade universal, seja ela qual for, ela tem que se dar na nossa relação, se ela não se der na nossa relação, ela é insignificante (Miotello, 2018, p. 4).

Para iniciarmos as discussões nesta seção da tese, propomos refletir sobre a concepção dialógica de linguagem, compreendida como eixo estruturante das práticas pedagógicas voltadas para a leitura no contexto da Educação Básica. Essa concepção, defendida pelo Círculo de Bakhtin, emerge da crítica a duas tradições que marcaram a história da linguística ocidental: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. A primeira, associada à linguagem como expressão do pensamento individual, considera o sujeito como um ser autônomo, isolado e centrado em si. A segunda, por sua vez, compreende a linguagem como sistema autônomo e fechado, desvinculado da vivência social e dos sentidos produzidos nas interações (Bakhtin, 2003; Geraldi, 2006).

Contrariamente a essas abordagens, a concepção dialógica postula que todo enunciado é produzido em uma situação concreta de interação verbal, impregnado de valores, ideologias e sentidos múltiplos. A linguagem, nessa perspectiva, não é um espelho neutro da realidade nem simples instrumento de comunicação, mas espaço de disputa simbólica, de construção de significados e de constituição dos sujeitos. Assim, os sentidos não estão prontos nos textos, mas se constroem na interlocução entre leitor, autor e contexto.

Essa compreensão tem implicações diretas para o trabalho com a leitura na escola. Ler não é apenas decodificar palavras, mas um ato responsivo, ativo e situado, no qual o leitor mobiliza seus saberes, seus valores e suas experiências para dialogar com o texto. Como destaca Bakhtin (2006), toda compreensão é resposta e, nesse sentido, o processo de leitura envolve escuta atenta, posicionamento crítico e abertura ao outro.

Essa abordagem está presente nos documentos curriculares que orientam a educação brasileira. A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)**, ao tratar da área de Linguagens, propõe que a leitura seja entendida como prática social e discursiva, articulada à escuta, à oralidade, à escrita e à análise linguística. O trabalho com a leitura deve considerar a diversidade dos gêneros discursivos, os campos de atuação social e os diferentes objetivos comunicativos que circulam nas práticas cotidianas.

A BNCC explicita que as práticas de linguagem devem promover o desenvolvimento de competências leitoras críticas e autônomas e que a seleção dos textos deve levar em conta o suporte, o contexto de produção e circulação, o interlocutor e os objetivos propostos. Assim, não se lê uma notícia jornalística da mesma forma que se lê um poema ou uma história em quadrinhos, pois cada gênero apresenta modos distintos de leitura e construção de sentido.

No mesmo sentido, o **Referencial Curricular do Estado do Paraná (2022)** reforça a perspectiva da linguagem como prática discursiva e valoriza a leitura como instrumento de ampliação do repertório cultural, de desenvolvimento do pensamento crítico e de participação social. O documento propõe a articulação entre os gêneros discursivos, os campos de atuação e os objetos de conhecimento, priorizando uma abordagem que considera o contexto de uso da linguagem e as especificidades de cada etapa da escolarização.

Complementando esses documentos oficiais, a **Proposta Pedagógica Curricular da AMOP** (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná) assume como eixo orientador a **concepção interacionista, dialógica e discursiva da linguagem**, estabelecendo como princípio de que o ensino da leitura deve ser pensado a partir da circulação dos gêneros discursivos em contextos reais de uso. De acordo com o documento, a leitura envolve antecipações, inferências e interpretações que consideram o gênero, o suporte, o universo temático e as saliências textuais, como imagens, elementos gráficos e estrutura composicional.

A **Proposta Pedagógica Curricular da AMOP** (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná) enfatiza a importância do trabalho sistematizado com os gêneros do discurso os planejamentos docentes, destacando que os estudantes devem ser preparados para construir sentidos a partir de diferentes estratégias de leitura — silenciosa, em voz alta, compartilhada —, considerando o objetivo de leitura e a intenção comunicativa do texto. Além disso, defende que a mediação do professor é fundamental para garantir a apropriação crítica das práticas de leitura como prática social e formadora.

A seguir, apresentamos O **Quadro 14 comparativo** que sintetiza os pontos de convergência entre o pensamento do Círculo de Bakhtin, a BNCC (2017), o Referencial Curricular do Paraná (2022) e a Proposta Pedagógica Curricular da AMOP, no que se refere às práticas de linguagem em uma perspectiva dialógica e discursiva.

Quadro 14 - Comparativo – Documentos Oficiais

Aspectos	Círculo de Bakhtin	BNCC (2017)	Referencial Curricular do Paraná (2022)	Proposta da AMOP
Concepção de linguagem	Linguagem como interação social, histórica e ideológica.	Linguagem como prática social e formadora de identidades.	Linguagem como prática discursiva situada, construída nas relações sociais.	Linguagem como prática interacionista, dialógica e discursiva presente nas práticas sociais de leitura.
Práticas de linguagem	Ato responsivo e ativo, articulado ao contexto de produção e interlocução.	Escuta, leitura, oralidade, escrita e análise linguística organizadas em campos de atuação.	Integração entre práticas orais e escritas, leitura crítica e interpretação.	Leitura integrada à escuta e à produção textual, com foco na compreensão e na autoria.
Gêneros discursivos	Expressam os modos de vida e valores sociais nos diferentes campos de atuação.	Organizam o ensino com base nos campos artístico-literário, jornalístico, vida pública etc.	Considerados em sua função social, estrutura e circulação em contextos reais.	Devem ser explorados sistematicamente nos planejamentos, segundo sua função e contexto de uso.
Finalidade da leitura	Compreender, responder e interagir com diferentes vozes e discursos.	Desenvolver competências de leitura crítica, ética e autônoma.	Formar leitores capazes de interpretar, inferir e posicionar-se criticamente.	Promover leitura significativa, crítica e participativa, articulada aos gêneros discursivos.

Fonte: adaptado dos Documentos Oficiais.

Ao refletirmos sobre as práticas de leitura na Educação Básica, especialmente nos anos finais do ciclo de alfabetização, é essencial considerar como os documentos orientadores – BNCC, Referencial Curricular do Paraná e a Proposta Pedagógica Curricular da AMOP – integram os princípios dialógicos e discursivos da linguagem em suas diretrizes. A seguir, abordamos cada um dos aspectos centrais analisados no **Quadro 14**: concepção de linguagem, concepção de leitura, organização didática e papel do professor, de modo a destacar convergências e especificidades entre os documentos.

A concepção de linguagem na BNCC adota uma concepção de linguagem como prática social, fundamentada nas interações humanas e orientada pelos sentidos produzidos nas relações de interlocução. A linguagem, nesse contexto, não é apenas instrumento de comunicação, mas espaço de negociação de sentidos e de construção de identidades. O Referencial Curricular do Paraná reforça essa visão ao compreender a linguagem como processo dialógico e ideológico, em consonância com os estudos do Círculo de Bakhtin, reconhecendo que os sujeitos se constituem na e pela linguagem. A Proposta da AMOP,

alinhada a esses princípios, evidencia uma abordagem interacionista, em que os gêneros discursivos organizam o ensino e promovem experiências de linguagem contextualizadas, significativas e plurais.

A prática de leitura em todos os documentos analisados, a leitura é concebida como prática discursiva e social, que envolve interpretação, inferência e posicionamento crítico. A BNCC propõe que o ensino da leitura contemple diferentes gêneros, suportes e contextos, reconhecendo o leitor como sujeito ativo na produção de sentidos. O Referencial do Paraná amplia essa perspectiva ao enfatizar a leitura como prática crítica, voltada à formação de leitores capazes de compreender as relações sociais e ideológicas presentes nos textos. A AMOP, por sua vez, defende a leitura como um processo formativo que se ancora na escuta, na antecipação e na reflexão sobre o discurso, considerando os campos de atuação e os valores ideológicos em circulação.

Já a orientação didática a BNCC propõe a organização do ensino da leitura a partir de práticas de linguagem e campos de atuação, de modo a garantir a progressão das habilidades leitoras ao longo da escolaridade. O documento orienta o planejamento com base nos gêneros discursivos, nos objetos de conhecimento e nos objetivos de aprendizagem específicos para cada etapa. O Referencial do Paraná incorpora essa estrutura, mas a amplia com a proposição de eixos articuladores (leitura, oralidade, análise linguística e produção de textos), que garantem a coerência curricular e a complexidade crescente das práticas. Já a Proposta da AMOP detalha seus planejamentos em formato trimestral, organizando os conteúdos de leitura segundo os campos de atuação, eixos temáticos e objetivos, com sugestões de gêneros e práticas que favorecem a escuta responsiva e o diálogo entre textos e contextos.

Nos três documentos oficiais, o papel do professor é destacado como mediador do processo de leitura. A BNCC entende que o docente deve planejar situações que promovam o desenvolvimento de estratégias de leitura, como antecipação, inferência e validação de hipóteses. O Referencial do Paraná amplia essa perspectiva ao compreender o professor como responsável por criar condições para que o aluno leia de forma autônoma, crítica e reflexiva, por meio de intervenções qualificadas. Na proposta da AMOP, o professor é visto como sujeito responsável por organizar, selecionar e mediar experiências de leitura que considerem a diversidade dos estudantes, os contextos locais e os sentidos sociais dos textos. Ele é orientado a estimular o diálogo entre os diferentes discursos presentes nos gêneros trabalhados, promovendo práticas leitoras voltadas à formação de sujeitos críticos, éticos e ativos.

A concepção dialógica da linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin nos orienta a compreender o ato de ler como uma prática situada, histórica e socialmente marcada, em que o

sujeito leitor ocupa uma posição ativa na construção de sentidos. A leitura, sob esse enfoque, não se restringe à decodificação do texto, mas envolve a escuta responsiva, o posicionamento crítico e a interação com múltiplas vozes que atravessam o discurso. Assim, o leitor é concebido como sujeito participante do processo comunicativo, e não como um receptor passivo de informações.

Essa perspectiva está amplamente contemplada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobretudo quando esta define a leitura como uma prática de linguagem que se constitui no campo social e se relaciona com objetivos comunicativos concretos. A BNCC propõe que os estudantes se envolvam com textos diversos, em diferentes suportes e contextos, de modo que desenvolvam competências de interpretação, reflexão e autoria. Para tanto, é fundamental considerar os campos de atuação, os gêneros discursivos, os objetos de conhecimento e as habilidades específicas de cada etapa da educação básica.

O Referencial Curricular do Estado do Paraná (2018), em consonância com a BNCC, amplia essa discussão ao enfatizar que o ensino da leitura deve estar comprometido com o desenvolvimento da criticidade, da autoria e da compreensão dos sentidos ideológicos presentes nos textos. Ressalta-se que ler e compreender o mundo e suas relações sociais, reconhecendo os efeitos de sentido provocados por diferentes escolhas linguísticas, discursivas e contextuais. O referencial também aponta a necessidade de formar leitores capazes de operar inferências, validar informações, comparar pontos de vista e se posicionar frente às mensagens que circulam socialmente.

A Proposta Pedagógica Curricular da AMOP, por sua vez, acolhe essa concepção e a traduz para os planejamentos anuais da rede municipal de ensino. Nela, a leitura é compreendida como uma prática transversal e estruturante das demais habilidades de linguagem. Os planejamentos organizam os conteúdos por campos de atuação (vida cotidiana, artístico-literário, vida pública e científico), articulando-os com os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar. A proposta enfatiza que o trabalho com os gêneros do discurso é o caminho para garantir a intencionalidade didática da leitura, favorecendo a participação ativa dos estudantes nos diversos contextos sociais.

Dessa forma, ao trabalharmos a leitura em sala de aula, precisamos assegurar que essa prática esteja situada dentro de uma lógica dialógica, em que o texto seja abordado considerando-se sua função social, seu contexto de produção e circulação, e as possibilidades de interlocução que ele suscita. Isso implica planejar estratégias de pré-leitura que ativem conhecimentos prévios, conduzir a leitura de forma mediada e reflexiva, e propor atividades pós-leitura que envolvam textualização, produção oral e escrita, ou debates argumentativos. O

professor atua como mediador desse processo, ampliando os horizontes de sentido e promovendo experiências de leitura significativas, contextualizadas e formadoras.

Essas diretrizes convergem para a formação de sujeitos leitores críticos, éticos e conscientes de seu papel social. Por meio de práticas de leitura dialógicas e discursivas, a escola contribui para que os estudantes compreendam os textos em sua complexidade, reconheçam diferentes pontos de vista, dialoguem com a diversidade de vozes presentes no discurso e se posicionem diante das questões sociais, culturais e políticas do seu tempo.

Assim, Rojo (2004), com o intuito de tratar das capacidades de apreciação e de objeção do leitor, postula algumas intervenções que podem ser consideradas no trabalho com o enunciado. No **Quadro 15**, na primeira coluna, apresentamos as intervenções da autora; na segunda coluna, a partir de Rojo (2004), indicamos questionamentos que seriam realizados para acionar e conduzir as intervenções em situação de ensino, a ampliar as compreensões teórico-metodológicas do trabalho com as práticas de leitura em perspectiva dialógica, interativa e discursiva.

Quadro 15 - Intervenções para desenvolvimento de apreciação e objeção pelo leitor

ENCAMINHAMENTOS	QUESTIONAMENTOS POSSÍVEIS
“Recuperação do contexto de produção do texto” (ROJO, 2004, p. 6)	Quem é o autor do texto? Que posição social o autor ocupa? Que valores o autor assume e coloca em circulação? Em que situação o autor escreve? Em que veículo ou instituição está o texto? Com que finalidade o texto foi elaborado? Que lugar social e que ideologias o autor supõe que o leitor ocupa e assume? Como ele valoriza seus temas?
“Definição de finalidades e metas da atividade de leitura” (ROJO, 2004, p. 6)	Com qual finalidade a leitura é realizada?
“Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo)” (ROJO, 2004, p. 6)	Com quais outros discursos o texto estabelece algum diálogo?
“Percepção de outras linguagens” (ROJO, 2004, p. 6)	Quais as linguagens que compõem o texto lido? Quais elementos áudio/visual/verbal compõem o texto?
“Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas” (ROJO, 2004, p. 7)	De que forma avalio/analiso/ compreendo o tema tratado no texto?
“Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos” (ROJO, 2004, p. 7)	Quais valores são apresentados no texto? Por que discordo, concordo com eles?

Fonte: adaptado de Rojo (2004).

De modo geral, as intervenções propiciam ao estudante leitor se posicionar frente ao texto, elaborar sua contrapalavra e revelar as ideologias intrínsecas nesse processo de leitura do enunciado. O dialogismo, pelas relações dialógicas que se manifestam em interações, está presente nas intervenções que tratam das relações de interdiscursividade e nas elaborações de apreciações estéticas, afetivas e de apreciações relativas a valores éticos e políticos. Dialogamos com esses pressupostos, da leitura como interlocução, produção de sentidos e oferta de contrapalavras, tratados por Geraldi (1997, 2002, 2006, 2010).

Nesse viés, a palavra minha emerge da apropriação e da ressignificação dos discursos alheios, já que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (Bakhtin, 2003, p. 300).

Conforme exposto nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, o enunciado é compreendido como unidade de expansão de comunicação, por meio do qual o discurso se realiza materialmente, sendo os gêneros do discurso os construtores históricos, sociais e ideológicos em que todo enunciado se tipifica, a fim de possibilitar a comunicação expansiva.

A partir desses entendimentos sobre o enunciado, as práticas de leitura em perspectiva dialógica são refratadas, no sentido de possibilitar ao aluno-leitor a compreensão sobre o discurso vivo, produzido em função dos contextos sócio-histórico-ideológicos, dos interlocutores envolvidos e das finalidades discursivas. Nesse âmbito, ler significa reverberar valores e posições ideológicas, juízos sobre o tema, expressos nas marcas estilísticas e concretizados por meio de gêneros discursivos.

3.1 COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS E DA AÇÃO LEITORA: PERSPECTIVAS INTEGRADAS: VOZES RESPONSIVAS E AÇÕES RESPONSÁVEIS

O outro é que me fornece a minha identidade. Quando penso na minha identidade, eu não penso em uma coisa dada por mim mesmo. Eu penso logo eu sou. Não! Eu penso e penso, logo eu sou. Olha a mudança! Isso faz uma mudança total. Na minha cabeça acontece uma explosão. Uau! Então não sou eu que me constituo? Eu não sou assim porque eu quero? Eu não sou mais eu? Parece que tudo que eu sou é o outro que me deu. Admitir isso tudo é o começo dessa revolução bakhtiniana (Miotello, 2018, p. 34).

As práticas de leitura enquanto entendimentos responsáveis e responsivos originam pela precisão, nesta tese, construirmos o conceito de leitura como uma ação interativa, dialógica e discursiva, da mesma forma que o leitor no seu tempo se constrói como um sujeito singular.

Com essa intenção, a sessão está estruturada em três conjuntos. No primeiro conjunto,

apresentamos determinadas proposições de leitura. Já no segundo conjunto, procedemos dos aportes da Teoria Dialógica da Linguagem, compreendemos os elementos acerca da ação de entendimentos responsáveis e responsivos, enunciado concreto e valoração. Na sequência, abordaremos, no terceiro conjunto, argumentações fundamentadas no modo de refletir a leitura e o leitor dentro e fora da escola. Assim, seguimos para o primeiro conjunto que tratará sobre as proposições da leitura.

No primeiro conjunto, apresentamos a leitura reflexiva como uma atividade essencial, uma atividade que não se aprisiona na decifração do código linguístico, engessado por uma estrutura rígida. Refletir em leitura requer um entendimento que comanda, pelo menos, duas proposições: a de ler, sempre que a compreensão do desenvolvimento da escrita, da palavra; e a de leitor, durante o tempo que o sujeito sociocultural realiza a leitura, o modo de proceder, o modo de manifestar e o modo de produzir.

Dessa forma, a leitura propicia uma ação na qual o sujeito é inserido na atividade leitora que se alonga por meio de tarefas sequenciadas, exclusivamente identificadoras, não repetidoras. Dessa forma, não ocasiona um alvoroço, mas uma proposição que apresenta um arrebrandamento dialógico de significados que propõem uma nova visão para a leitura: uma visão para o recente, para o festejo, para o movimento dos significados, para o que não se enxerga pelos instrumentos identificadores engessados da organização e da estrutura do sistema linguístico.

Assim, elencamos a proposição de leitura como uma atividade social, para a aquisição e propagação do conhecimento, a qual se configura como uma atividade leitora processual, possível de compreensão, de complexidade, de indeterminação, de interatividade, de dialogicidade e de discursividade.

Segundo Barreto (2005, p. 512, grifo da autora), “[...] a leitura é o lugar de um sujeito complexo (autor/leitor) que se ensaia no texto, forma a consciência do pensamento, a leitura força esse sujeito (que tanto pode ser autor quanto leitor) a uma ação perfectiva, a da interpretação”. Dessa forma, defendemos a leitura como condição para a interpretação, o diálogo e a valoração.

Nesse viés, entendemos que a leitura é uma tarefa própria do sujeito, inserida num contexto social, que nesta ocasião se apropria da função de leitor, enquanto sujeito que está acolhendo um texto, transformando o outro no jogo da leitura interativa, quando se apropria da função de autor, enquanto sujeito que está inferindo/dialogando com um texto. O autor, nesta ocasião, é a pessoa no jogo, visto que o leitor passa enunciado, produzindo significados com o texto lido e relido.

Nessa conjuntura, ser escritor na leitura posiciona a pessoa como um sujeito que “[...] aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitas como fios de barba. Aprender a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas” (Ginzburg, 2014, p. 151). De acordo com o autor, esse conhecimento encaminha-se ao encontro da interpretação dos fatos que corroboram para a produção do conhecimento.

Assim, nesta tese não temos a intenção de produzir uma pesquisa a respeito da história da leitura e nem de apresentarmos modelos teóricos, metodologias, intervenções e estratégias, porém, discorreremos sobre concepções essenciais para o desenvolvimento das práticas de leitura e buscamos – através dos seguintes questionamentos: o que é ler? Para que ler? E como ler? – Compreender a relação entre autor-texto-interação e autor-texto-leitor, instituindo diálogos com as concepções de sujeito, língua, texto e significado.

Desse modo, a leitura compartilha com a concepção de língua durante o tempo em que a apresentação da ideia é identificada a um sujeito psicológico, possuidor de seus propósitos e ações, o sujeito concebe sua apresentação cognitiva e pretende que essa seja compreendida e decifrada por um leitor. Dentro de pouco tempo, o texto é visualizado como um artefato e a leitura “[...] é entendida como uma atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências do leitor [...] O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções” (Koch; Elias, 2011, p. 10).

As autoras revelam que a leitura com fundamento no texto arroga uma concepção de língua como propensão, consequência de um agrupamento codificado e estático no qual o sujeito é visto como definido, o texto é compreendido como um artefato espesso de codificação entre um transmissor e um receptor e a língua como uma ferramenta de comunicação.

Nesse contexto, a literatura produzida sobre os estudos que já foram desenvolvidos sobre práticas de leitura e compreensão leitora são abundantes e se organizam por meio de proposições teóricas. Dessa forma, elencamos algumas proposições que consideramos necessárias para a leitura e, no **Quadro 16**, mostramos as proposições abordadas na tese que estão de acordo com a nossa escolha teórica e, também, por entendermos a importância delas, não poderíamos deixar de citá-las.

Quadro 16 - Conceitos de ação leitora construídos pelo texto

AUTOR	PROPOSIÇÃO
Colomer e Camps (2002)	“A compreensão é a finalidade natural de qualquer ato habitual de leitura...” (p. 47)
Snow (2002)	Definimos compreensão de leitura como o processo de extração e construção simultânea de significado por meio de interação e envolvimento com a linguagem escrita.” (p. 11)
Vidal Abarca (2003)	“Para compreender adequadamente um texto, temos de captar as ideias explícitas nele, ao mesmo tempo em que nos vêm à mente outras ideias relacionadas com as anteriores que temos em nossa memória.” (p. 140)
Sim-Sim (2007)	“Ler e compreender, obter informação, aceder ao significado do texto.” (p. 7) “Por compreensão de leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases.”
Marcuschi (2008)	“... compreender não é extrair conteúdos de textos. Por isso mesmo, nem tudo é visto por todos do mesmo modo e há divergências na compreensão de textos por parte de diferentes leitores.” (p. 229). “Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.” (p. 230). “... a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural.” (p. 231). “Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido.” (p. 233). “Aspectos da compreensão: 1) Ler e compreender são equivalentes. 2) A compreensão de texto é um processo cognitivo. 3) No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais. 4) Os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto. 5) Compreender um texto não equivale a decodificar mensagens.” (p. 239).
Perfetti; Landi; Oakhill (2013)	“A compreensão ocorre à medida que o leitor constrói uma representação mental de uma mensagem textual.” (p. 246)
Nation (2013)	“A compreensão é o objetivo final da leitura. Todos concordam que a compreensão da leitura não é uma simples questão de reconhecer palavras individuais ou mesmo de entender cada palavra individual à medida que nossos olhos passam sobre ela. Todos os modelos da compreensão reconhecem a necessidade de que os leitores construam uma representação mental do texto, um processo que exige integração entre uma variedade de fontes de informação, desde características lexicais ao conhecimento relacionado com os acontecimentos do mundo.” (p. 266)
Fayol (2014)	“Em geral, a compreensão constitui o objetivo da atividade de leitura, qualquer que seja a motivação posterior: distrair-se, informar-se etc.” (p. 14).

AUTOR	PROPOSIÇÃO
	“Compreender um texto consiste em estabelecer uma representação coerente (= que não comporte contradição) e integrada (= que leve em conta todas as informações) da situação descrita ou dos eventos relatados ou dos argumentos apresentados.” (p. 18). “Compreender um discurso ou um texto é construir uma representação analógica integrada e quase perceptiva das entidades evocadas, uma espécie de filme interior (= um modelo mental ou um modelo de situação) da situação descrita e de sua evolução, por exemplo, a compreensão das intervenções das personagens no desenrolar de um acontecimento, ou ainda a elaboração a partir de um texto de uma montagem a realizar.” (p. 74).

Fonte: adaptado de Angelo, Menegassi e Fuza (2022).

De acordo com o Quadro 16, percebemos que a compreensão leitora se desenvolve por meio dos textos compostos de diferentes gêneros discursivos e sequência textuais. Assim, as práticas de leitura se fundam na interação entre autor-texto-leitor, os sujeitos são vistos como atores, produtores sociais de significados e, dessa forma, o texto é visto como o lugar da interação entre os sujeitos, não meramente lido como um transmissor e receptor, engessados e condicionados na corrente da comunicação, mas como interlocutores, como pessoas que reciprocamente relacionam-se entre si e com os outros. Nesse contexto, o significado do texto é produzido na e pela interação e “[...] a leitura é, pois, uma prática interativa altamente complexa de produção de sentidos” (Koch; Elias, 2011, p. 11). Dessa forma, para compreendermos a leitura como uma prática interativa, é necessário observarmos, por meio do Quadro 17, as ordens e os apontamentos.

Quadro 17 - Ordens e apontamentos para atividade interativa da leitura

ORDEM	APONTAMENTOS
Primeiro	Há necessidade de entendê-las como não estanques. A própria condição da leitura com fundamento na interação denuncia essa relação entre mente, língua e produção de significados. Desse modo, a interação autor-texto-leitor não nega as duas primeiras, todavia, as amplia;
Segundo	O segundo apontamento trata da possibilidade de estabelecermos o <i>link</i> entre: 1) a concepção com fundamento no autor e o subjetivismo individualista, mostrado na seção anterior; 2) com fundamento no texto e o objetivismo abstrato, também evidenciado anteriormente; e, por fim, 3) com fundamento na interação autor-texto-leitor e as ideias advindas da Teoria Dialógica da Linguagem sobre as noções de dialogismo e de interação discursiva.

Fonte: elaborado pela autora

No Quadro 17, a primeira linha trata da importância da leitura como uma prática interativa entre autor, texto e leitor. Já na segunda linha do quadro faz referência sobre os fundamentos do texto que se achega por meio da Teoria Dialógica da Linguagem. Nesse

sentido, a intenção de estudarmos a leitura como ação dialógica, interativa e discursiva de reflexões responsáveis e responsivas nos aproxima de alguns conceitos teóricos de Volóchinov (2013b) elencados na primeira seção desta tese:

[...] é necessário que o *significado*, oculto no gesto da mão de um homem, seja *compreensível* para outro homem; que este homem saiba estabelecer – graças à experiência precedente – a relação necessária entre esse movimento e o objeto ou acontecimento em cujo lugar ele é empregado. Em outras palavras, o homem deve compreender que esse movimento é portador de um significado, que esse movimento expressa um *signo* (Volóchinov, 2013b, p. 142-143, grifos do autor)

Nesse contexto, percebemos que **compreender** é um verbo usado com recorrência nas narrativas da Teoria Dialógica da Linguagem. Desse modo, entendemos que é uma necessidade, como assinala na citação que antecedeu. Condiz, no entanto, com a constituição do sujeito. Assim, a percepção do sentido, convocando signos ideologicamente situados, resume a base do que podemos concluir como leitura: substantivo que dá nome a uma ação, a ação de ler, de compreender.

Para compreendermos com mais precisão, buscamos em Ferreira (2010, p. 76, grifos do autor), em seus verbetes: ação é “**1.** aquilo que se fez; feito. **2.** O que se está fazendo, ação”. E ler é definido por diferentes verbos: “**1.** Percorrer com [...]. **2.** Ver e estudar [...]; **3.** Decifrar e interpretar o sentido de [...]; **4.** Perceber [...]”, Ferreira (2010, p. 463, grifos do autor), entre outros. Por conseguinte, a ação de ler estimula a pessoa a produzir um trabalho de percepção, de compreensão. Confere o sujeito de linguagem, a possibilidade de envolver-se, legitima a ação de ler com o sentido de iniciativa, de tomada de posição e de tomada de decisão.

Nesse contexto, o nosso objetivo consiste nos seguintes movimentos: definir a ação para Bakhtin (2010b) e desenvolver uma concepção de leitura como uma ação dialógica-discursiva de compreensões responsáveis e responsivas. Para tanto, seguimos uma linha de raciocínio que defende a ação no diálogo com o conceito de enunciado concreto e de valoração. Dessa forma, justificamos que nesta tese utilizaremos nos parágrafos que seguem a palavra “ação” e não “ato” por compreendermos que se identifica com: a temática, os objetivos e o aporte teórico. E a palavra ato é sinônimo de ação e, assim, nos revelamos, arriscamos, responsabilmente e responsivamente, na elaboração da pesquisa.

Para Bakhtin (2010b, p. 79-80, grifos do autor), dentre alguns conceitos-chave que teorizam a sua visão para a ação, elencamos três na nossa compreensão como indissociáveis e necessários: 1) a ação e o existir unitário e singular da vida; 2) a ação e o contexto concreto – em que fizemos uma discussão relacionada ao conceito de enunciado concreto; e 3) a ação e o tom emotivo-volitivo em que associamos ao conceito de valoração.

No primeiro acento, a ação o e o existir unitário e singular da vida, a ação é constituída em uma realização que lhe é própria. Esse pensamento convoca-nos o sentido de evento singular. Segundo o autor, a ação provém das contingências e do seu caráter de evento, integrado no existir mediante uma ativa percepção: uma “[...] realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepitível” (Bakhtin, 2010b, p. 42). Assim, fora dessas condições, a ação perde o seu valor de vivência, de singularidade e de responsabilidade. Então, fora dessa realidade, a ação não existe. Para Bakhtin (2010b, p. 44),

[...] tal pensamento, enquanto ato, forma um todo integral: tanto o seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença em minha consciência real de um ser humano singular, precisamente determinado e em condições determinadas – ou seja, toda a historicidade concreta de sua realização – estes dois momentos, portanto, seja o do sentido, seja o histórico-individual (factual), são dois momentos unitários e inseparáveis na valoração deste pensamento como meu ato responsável.

Dependemos dessas palavras e consideramos que a ação precisa inserir-se em um plano que não divorcia as direções do sentido e do histórico-individual. Para desenvolver essa ideia, Bakhtin critica a percepção estética orientada pelo teorismo que separa o mundo da cultura e o mundo da vida. “Este [o da vida] é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla, vive e morre” (Bakhtin, 2010b, p. 43, grifos nossos).

O pensador russo afirma que o mundo da cultura está para a unidade objetiva de um domínio da cultura de cada um e o mundo da vida está para a singularidade irrepitível da vida que, realmente, se vive, para a percepção do ato responsável, valorado pelo pensamento como ato individual: “[...] eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir” (Bakhtin, 2010b, p. 44). Cada ato é o meu modo de ler e de me posicionar. É minha inscrição em eventos únicos, como um indivíduo singular, irrepitível. É o meu modo de ser e viver.

Segundo Bakhtin (2010b), a estética não dá conta do viver-agir, do evento singular efetivo. A sua defesa recai na concepção de que não é possível separar o mundo da cultura e o mundo da vida. Só nesses termos, a ação é compreendida como singular, como um convite ao *postupak*¹⁰: ação como um passo, como uma tomada de posição.

No entanto, a ação é responsável, como encontrado em algumas traduções de *para uma filosofia do ato responsável*. Essa diferença estabelece-se porque, para Bakhtin, ato e ação não são um comportamento qualquer que pode ser mecânico ou impensado, técnico, bem como pode ser uma impostura no sentido de não me responsabilizar por ela, esconder-me nela.

¹⁰ De acordo com Bakhtin, a expressão “Postupak significa: uma tomada de posição, um passo” (Bakhtin, 2010a, p. 351).

Entretanto, compreendemos que quando uma ação é responsável e assinada, assume um feito, trata-se de um gesto ético. Para a visão de Bakhtin do eu que existe: “[...] e realmente sou – totalmente, e tenho a obrigação de dizer esta palavra, e eu também sou participante no existir de modo singular e irrepetível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro” (Bakhtin, 2012, p. 96).

Do mesmo modo, não seria difícil reconhecer como o ser singular e irrepetível ao entrar nas estruturas da cultura que nivela o seu ser em algo geral, repetível, e, como tal, substituível. Sob esse prisma, pensar no indivíduo enquanto sujeito de linguagem, enquanto alguém que, responsabilmente, comete ações, faz-nos recordar uma discussão apresentada por Sobral (2009, p. 51), para quem o sujeito, pelas lentes do Círculo, apresenta três características: 1) é dotado de uma constituição psíquica relativamente fixada – relativamente pelo fato de sua consciência atualizar-se; 2) traz em sua subjetividade as marcas dos aspectos sociais e históricos de sua vida intersubjetiva, isto é, o mundo da cultura, do conteúdo-sentido; e 3) age sempre a partir de “[...] uma avaliação/valoração daquilo que faz ao agir/falar, e pela qual se responsabiliza”, isto é, o mundo da vida.

É válida a ideia difundida por Bakhtin de que somente o evento singular do existir, em seu uso efetivo, contingente, constrói a singularidade da ação. Isso porque a ação desenvolve-se no existir. Logo, surge uma expressão muito cara ao estudo bakhtiniano: a vida-como-ação – o existir como evento, como ação efetiva de existência.

Para Bakhtin (2010b, p. 45), o teorismo ignora, veementemente, o momento histórico-individual, “[...] momento da transformação do juízo em ato responsável de seu autor. Eu, que realmente penso e sou responsável pelo ato do meu pensar, não tenho lugar no juízo teoricamente válido”.

Segundo o autor, o princípio que utilizamos para sustentar uma concepção de leitura enquanto “ação” de compreensões responsáveis e responsivas é: o de enxergá-la como esse momento em que o sujeito de linguagem transforma, numa relação dialógico-discursiva entre o mundo da cultura (conteúdo-sentido) e o mundo da vida (histórico-individual), o seu juízo de valor em pensamento responsável, isto é, em sua ação de pensar, de perceber, de compreender e de ver o mundo.

No entanto, volta-se para o indivíduo em seu agir responsável, que compete somente a ele, convocado a se posicionar sem alibi entre a ação ou a omissão, mas, na arena da vida, interagem sujeitos constituídos sócio-historicamente. Assim, na tradução para uma filosofia do ato responsável por nós adotada (Bakhtin, 2010b), assumimos a expressão **existir-evento**, nesta tese, em conformidade com Sobral (2008, 2012) e Tezza (2003) para convocar a noção de

sujeito situado. “O evento do existir de que fala Bakhtin [...] é nesse sentido a ação concreta e dinâmica de instauração do ser no mundo, de apresentação do ser à consciência dos sujeitos [...] a consciência apreende o ser como evento” (Sobral, 2012, p. 27).

Nesse viés, mesmo não estando de acordo com Tezza (2003), é necessário frisar alguns aspectos: 1) o mundo como evento está sempre relacionado a algo por ser alcançado, por conseguinte, inconcluso; 2) a palavra viva não conhece o objeto como algo totalmente dado, mas assume uma atitude interessada sobre ele: “[...] *a palavra não apenas designa um objeto, mas também expressa necessariamente, pela minha entonação, minha atitude valorativa em direção a ele*” (p. 185, grifos do autor); e 3) o tom emocional-volitivo relaciona o conteúdo de um pensamento ao **Existir-evento** único: “[...] *o tom emocional-volitivo não é uma passiva reação psíquica, mas uma atitude de dever da consciência, moralmente válida e responsavelmente ativa*” (p. 185, grifos do autor).

De acordo com Bakhtin (2010b), uma imagem mental que não apresenta para a discussão a minha existência singular, a minha “materialização” real e estapafúrdia no Existir-evento, estruturando-se, na ótica do autor, algo incorreto, depreciativo: o de, inserindo-se numa mundialização da tarefa, não refletir no subsistir anômalo, na “gustação” constitui um valor de índole entusiasta que emana da vontade.

Assim, na esfera em primeiro lugar a filosofia, a discussão é uma ação responsável e responsiva. Desse modo, converte-se essencialmente a identificar a percepção de responsabilidade e de responsividade. Dessa forma, ser responsável encoraja o trabalho, o engajamento e versa-se na aclamação da excentricidade. “É essa afirmação do *meu não-álibi no existir* que constitui a base da existência, sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado” (Bakhtin, 2010b, p. 99, grifos do autor).

Nessa conjuntura, a filosofia da responsabilidade da ação, para Bakhtin, alcança o grau de engendrar que tudo na pessoa, indivíduo de linguagem, precisa ser uma ação: cada mobilidade, aceno, conhecimento vivido, ideia, compadecimento, asserção e desacordo. Por conseguinte, a ação responsável caracteriza-se como a minha não indisponibilidade na e pela linguagem.

Em direção de identificar, no Existir-evento, essa responsabilidade, Bakhtin (2010b, p. 83) apresenta a função da linguagem. Seria inexato crer que essa verdade concreta da ação, em que aquele que se comporta na ação excêntrica da ação responsável olha, emociona, experiencia e entende, seja ferramenta da inteligência, que, de qualquer maneira, só se possa experienciar no ensejo em que se comporta, mas que não seja possível expressá-la de forma aclarada e

própria. Pensamos que a linguagem seja mais apropriada para elucidar absolutamente esta veracidade do que para mostrar o elemento racional abstraído na sua clareza.

Percorremos nesta tese uma ideia que auxilia na argumentação produzida para a Teoria Dialógica da Linguagem e as abordagens sobre a vida verboideológica: a de evidenciar o que é a linguagem para esta literatura, uma posição teórico-metodológica que entende a língua, uma maneira de linguagem em suas práxis permanente, distinta e circunstância por meio e, não apenas, da clareza única de seu lapso contínuo de normas intrínsecas.

Consequentemente, a língua, observada pela ótica da linguagem, atua como dizer de naturalidade que identifica ações responsáveis em eventos especiais de pessoas que fazem parte de contextos singulares, que não se repetem, nos lugares únicos de interação social.

Focalizamos, até o presente, a apreciação sobre a responsabilidade do sujeito no texto *Arte e responsabilidade*, selecionado em Bakhtin (2010a, p. XXXIV), com a reflexão de que “[...] o indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade”.

Por conseguinte, é sobre a responsabilidade de adentrarmos e sermos penetrados pelos outros sujeitos que citamos os conhecimentos de responsividade. Nela, reforçamos a austeridade estudada por Bakhtin (2010b), assim, no sentido de quem quer ser responsivo, passando-se para um sujeito atento na prática vivida e experienciada de cada ser.

Dessa maneira, ser responsivo, na responsabilidade da ação, é engendrar como resposta a uma coletânea de aspectos presentes na vida de cada sujeito enquanto signo. É construir-se ativamente e emocionar-se para um aprendizado coparticipante. Segundo Bakhtin (2010b, p. 108), “[...] reafirmamos que viver a partir de si não significa viver para si, mas significa ser, a partir de si, responsavelmente participante, afirmar o seu não-álibi real e compulsório no existir”.

Para Bakhtin (2010a, p. 133), demonstra-nos que a base da ação está estreitamente ligada à ação responsiva¹¹: refere-se a um reflexo, uma decifração que constitui um valor, em que “[...] o próprio fato de eu ter consciência de mim na existência já sugere que não estou só, que me reflito axiologicamente em alguém, que alguém está interessado em mim”. Para Bakhtin

¹¹ A escolha por empregar a expressão *ação responsiva*, em vez de *ato responsivo*, fundamenta-se na compreensão de que o termo *ação* melhor traduz o caráter processual, dinâmico e contínuo da resposta do sujeito ao enunciado do outro, conforme a perspectiva dialógica da linguagem. Enquanto *ato* pode sugerir uma resposta pontual e fechada, *ação* enfatiza o movimento de interlocução e produção de sentidos que se desdobra no tempo, em consonância com os pressupostos de Bakhtin (2006) sobre a responsividade ativa e a dialogicidade constitutiva da linguagem.

(2010a, p. 342), apresentamos a afirmativa de “ser” significar conhecer, significar existir para o outro e por meio dele para si: “[...] eu não posso passar sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim”. Assim, entendemos que refletir sobre a ação responsiva é repensar que a responsabilidade se alinha pela dificuldade de responder constantemente na excentricidade do Existir-evento. Nessa condição, a participante responde.

Assim sendo, primeiramente, a filosofia faz uma descrição do sujeito como um Existir-evento singular interligado numa ação responsável e responsiva e “[...] não pode beneficiar-se da concepção kantiana ou do renascimento neokantismo, ainda que se considere realmente a moral como um problema de particular importância” (Ponzio, 2009, p. 35), pois Bakhtin questiona as normas morais cerimoniosas de Kant que ocasionam ausência absoluta da ação. “A indiferença do teorismo é substituída por aquilo que é entendido como *não-indiferença*, pela participação no mundo unitariamente e pela irrepetibilidade [...], pelo meu “*não-álibi em Ser*” (Ponzio, 2009, p. 36, grifos do autor).

No segundo aspecto, “a ação e o contexto concreto”, Bakhtin alarga a opinião de que o conjunto da ação é um elemento central do Existir-evento. Assim, na ótica do estudioso russo, fora da ação, insignificância é uma verdade absoluta. Nesse contexto de elencarmos essa opinião, concebemos como concessão a importância de enunciado concreto achado nos escritos da Teoria Dialógica da Linguagem.

Nessa linha de pensamento, baseamo-nos em Bakhtin (2010a), e nele encontramos que o enunciado é compreendido como parte da comunicação discursiva. Para o pensador, é necessário estabelecer diferenças entre a palavra da língua do enunciado materializado. Nesse contexto, a palavra da língua, de acordo com os escritos de Bakhtin, é privada de sentimentos, de atribuição de valor. Já no que se refere ao enunciado materializado, é eleito de informação expressiva, isto é, da ligação subjetiva sentimentalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e da emoção do seu enunciado.

Por essa razão, nos diversos contextos da comunicação discursiva, o aspecto significativo tem sentido diverso e condição que tenha valor de impulso e permaneça em sua totalidade: um enunciado completamente imparcial/inexpressivo é improvável. Em pouco tempo, compõe-se em uma ação responsável. Por meio dessas conjunturas, o enunciado materializado é carregado de aspectos significativos, de sentimentos desiguais da palavra da língua que se aproximam em determinados momentos e se distanciam em outros, é a base de articulação que dialoga com a de audiência participativa que iremos tratar na próxima seção, segundo os escritos do Círculo, desprovida de sentimentos, de julgamentos de valor (Xavier; Sousa, 2017).

Por conseguinte, as características essenciais do enunciado, com base em Bakhtin (2010a), são: tem contato direto com a realidade, assim como relação com outros enunciados; propicia uma atitude responsiva por parte do outro; e é delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso. De acordo com o autor, o enunciado é amplo de matizamentos dialógicos, ou seja, a totalidade do enunciado está em permanente diálogo com diversos enunciados, copiosos tanto com os que o precedem quanto com os que o decorrem depois dele, num entrelaçamento complexo e estruturado de diversos outros enunciados.

Isto posto, cada enunciado é repleto de sons e repercussão de outros enunciados com os quais está conectado pela identidade da condição de comunicação discursiva. Nesse viés, cada enunciado precisa ser observado e compreendido, primeiramente, como uma decifração aos enunciados antecedentes de uma determinada condição. Por causa disso, integra em uma ação responsiva.

Nessa conjuntura, identificamos um dos elementos fundamentais do enunciado: a probabilidade de decifrar, de ser uma conduta responsiva. O sujeito, ao entender um enunciado, se apropria de uma posição, uma conduta responsiva em exposição a ele. Assim, o entendimento pode ser mudo, ativo ou passivo, mas de qualquer maneira é uma decifração, isto é, o sujeito combina uma determinada posição em relação a um enunciado, já está decifrando a ele. Dessa forma, o próprio locutor espera um entendimento ativo, uma decifração do outro, um fundamento que assumimos para reproduzirmos a importância da leitura enquanto uma ação de entendimentos responsáveis e responsivos.

Portanto, é a partir das considerações do enunciado que se espera que o ouvinte tome atitude responsiva. Ao assumir tal posição, o ouvinte torna-se falante, o que estabelece a interação entre locutor e interlocutor: “[...] o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (Bakhtin, 2010a, p. 275) e é essa mudança dos indivíduos que produz o enunciado. Dessa forma, ao acatar determinada ordem, feita por um determinado locutor, o interlocutor está decifrando o discurso do outro.

Silva (2013) define o enunciado concreto como um todo formado pela parte material verbal e visual e pelas condições de produção, circulação e recepção. É essencial identificar que, para a Teoria Dialógica da Linguagem, a acepção material do enunciado decorra-se em temática e significação, sendo a temática e irrepitível e a significação uma permanente, sistematicamente achada no dicionário.

Sendo assim, já na fenomenologia da ação responsável, é importante destacar, em analogia com temática e significação, as acepções de verdade apresentadas por Bakhtin

(2010b), a saber: *pravda* (verdade) e *istina* (a posição justa de cada participante). A *pravda*, contrariando o racionalismo, consiste na ação de pensar que é sempre singular e diz respeito ao sujeito único, ao tema. Já a *istina* trata a verdade do conteúdo de uma teoria que diz respeito às normas universais, no entanto, chega-se à significação.

Nos escritos de Bakhtin (2010b, p. 92, 92, 95, grifos do autor), de modo recíproco, “[...] é precisamente aqui que se acham as raízes da responsabilidade ativa que é a minha responsabilidade; o tom emotivo-volitivo busca expressar a verdade [*pravda*] do momento dado”, “[...] a verdade universal [*istina*]” e “[...] a inclusão responsável na singularidade única reconhecida do Existir-evento é o que constitui a verdade [*pravda*] da situação”.

Até o presente, no que diz respeito ao enunciado materializado, defrontamos em Souza (2002) que a perspectiva do Círculo em realizar tal notoriedade é fruto do intenso trabalho de conhecimento formado por composição do enunciado, esclarecendo-o no sentido da condição ocasional. Essa condição é produzida, no que lhe concerne, em situar uma informação espacial, informação semântica e informação compreensível. Desse modo, a ação e a condição constituíam-se em expor e consolidar a responsabilidade da ação acerca da exibição da conjuntura singular. Assim, nos dizeres de Bakhtin (2010b, p. 121), o mundo em que a ação se desenvolve é um mundo singular, vivido concretamente e que “brilha com a luz do valor”.

Nessa conjuntura, as características perceptíveis indicam a terceira inflexão que diz respeito à ação e à gama intencional. É nessa inflexão que identificamos dois itens: o primeiro se refere à base da **ação-valorização** e o segundo ao **eu e o outro**, desempenhando fundamentos como princípios.

Já no primeiro item, Bakhtin (2010b, p. 127) menciona a valorização do significado, que “[...] sobre o plano abstrato pode ser encarnada somente em uma situação concreta unitária, na qual se dá também uma entonação real, uma situação no seu todo, que se define em relação a um centro concreto de valores”. Em vista disso, para o estudioso russo, o fundamento apreciativo da construção do Existir-evento é um existir-sujeito, mas um ser sujeito que se sente pertencente de um contexto materializado, que ao apropriar-se de diversos nuances sentimentais que emana da vontade em marcadas situações. Por isso, a tese de ação-valorização.

Encontra-se em Bakhtin (2010a, p. 114-115) uma exposição de vivência ativa que resume a apreciação de valorização deste estudioso, ocupando-se de base para a nossa reflexão e abrangendo o que foi colocado na citação antecedente:

Tenho da minha vivência uma lembrança axiologicamente ativa não da parte do seu conteúdo presente, tomado isoladamente, mas da parte do seu sentido antenado e do objeto, isto é, da parte do que assimilou o surgimento dele em mim, e assim torno a

renovar o atentado de cada vivência minha, reúno todas as minhas vivências, reúno a mim todo não no passado, mas no futuro eternamente vindouro.

Nessa conjuntura, destacamos o quanto a leitura e as discussões da obra *Estética da criação verbal* nos proporcionam um amplo leque de compreensões acerca do conceito de valoração. Tal compreensão fundamenta-se nos princípios do dialogismo e na especificidade da ação histórica sobre a existência de cada sujeito, bem como na noção de *pravda*.

Nesse sentido, é possível afirmar que o trecho em questão contribui para a compreensão de que a ciência dos valores, os olhares e as valorações estão intrinsecamente conectados ao passado e ao seu desdobramento. Ou seja, a vivência zelosa do “eu” constitui, continuamente, um ato de valoração — valorizar é posicionar-se axiologicamente. Assim, o *existir-evento* manifesta sua essência ao registrar uma posição singular no mundo. Consequentemente, a experiência transforma-se em recordações carregadas de valor, ativando, nesse processo, a disposição dialógica da linguagem.

No âmbito dessa análise, o substantivo “recordação”, utilizado por Bakhtin (2010a), assume a função de completar os “sinais” de significados que deslocam as vivências de linguagem dos indivíduos na sociedade. A recordação está presente no movimento da existência, no que o autor denomina *postupok* (ação ética e estética do sujeito).

Dessa forma, podemos destacar duas afirmações centrais: (1) a recordação constitui uma forma de valoração; e (2) toda valoração é atravessada por uma perspectiva idealista. A primeira afirmação nos leva a considerar que as ideologias são historicamente situadas, estando sempre vinculadas ao tempo, ao espaço e à direção que ocupam. Assim, os sujeitos se percebem constantemente envolvidos e participantes dessas recordações, as quais se relacionam com um valor e, por meio delas, desdobram nuances e perspectivas que exigem compreensões responsáveis e responsivas — articuladas a recordações axiológicas.

A segunda afirmação, por sua vez, remete à natureza ideológica da ciência dos valores. As valorações se organizam dentro de uma estrutura ideológica tradicionalmente situada, reproduzida pelas coerções sociais às quais essas ideologias se vinculam. Em decorrência disso, a axiologia adquire a essência e a singularidade dos sujeitos, indicando as capacidades de construção de enunciados no contexto do *existir-evento*. Assim, essa segunda afirmação evidencia a conexão entre o “eu” e o “outro” como fundamentos de toda valoração.

Nesse sentido, Bakhtin (2010b, p. 140, grifo do autor) observa que a mensuração estética se manifesta por meio de expressões diversas, presentes tanto no ato de materialização da obra quanto na apreciação do sujeito que contempla a ação:

Nesse sentido, Bakhtin (2010b, p. 140, grifos do autor) observa que: “a mensuração estética se faz por meio de expressões variadas tanto na materialização da ação quanto na apreciação por quem a realiza e por quem a contempla”. Essa passagem evidencia como o processo estético envolve tanto a voz do autor (criador da obra ou ação) quanto a voz do outro (aquele que contempla ou avalia), instaurando um diálogo estético e valorativo essencial à criação e à recepção estética.

Dessa forma, Bakhtin, na obra *Para uma filosofia do ato responsável*, revela a centralidade do arcabouço materializado da ação, fundamentado no acolhimento do outro em sua singularidade. Ao considerar a aparição do outro como constitutiva da experiência do eu, o autor intensifica princípios éticos e estéticos que estruturam o sujeito na relação. O *eu-quem-consolidado* sou compreendido como alguém que não está contido no outro, mas que, ao mesmo tempo, busca alcançá-lo, reconhecê-lo e aceitá-lo sem imposições ou exclusões, numa postura de abertura e valorização responsiva.

Nesse horizonte, segundo a perspectiva do autor, o valor atribuído ao outro e aquele que atribuo a mim mesmo não são idênticos, pois envolvem contextos e posicionamentos distintos. Como afirma Bakhtin (2010b, p. 142): “o princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e outro”.

Portanto, a filosofia da ação responsável e responsiva estabelece uma distinção entre duas instâncias fundamentais de valoração: o eu e o outro. A próxima citação apresenta pressupostos centrais desse pensamento, os quais merecem nossa atenção e análise aprofundada.

Dessa forma, Bakhtin, em *Para uma filosofia do ato responsável*, reafirma que a estrutura ética do ato não é apenas intencional, mas também responsiva e dialógica: “O princípio arquitetônico supremo do mundo real do ato é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre eu e outro. A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir” (2010b, p. 142).

Essa passagem reforça a ideia de que qualquer ação humana carrega em si uma estrutura dual: o eu e o outro como bases axiológicas distintas, mas indissociáveis. O sujeito responsável é aquele que, ao valer-se da sua singularidade, reconhece a presença correlativa do outro — não como objeto de dominação, mas como interlocutor ético do seu agir. Complementarmente, Bakhtin explicita que: “Viver a partir de si não significa viver para si, mas significa ser, a partir de si, responsavelmente participante, afirmar o seu não-álibi real e compulsório no existir” (2010, p. 108).

Essa afirmação reforça que a singularidade do sujeito se concretiza justamente na relação com o outro, numa postura de presença autêntica e inalienável. Assim, os pressupostos éticos da ação responsável são constituídos por uma relação entre eu e outro que não privilegia um em detrimento do outro, mas que reconhece a igualdade e a interdependência desses centros valorativos.

Desse modo, viver a partir de si, como propõe Bakhtin (2010), não é um ato individualista ou isolado, mas uma afirmação da responsabilidade ética do sujeito diante da vida, do outro e do mundo. O “não-álibi no ser” evidencia que nenhum sujeito pode se esquivar de sua posição existencial no evento da vida — ou seja, não há substituição possível na experiência do viver. Cada sujeito é único, insubstituível e, portanto, responsável pela sua ação situada no tempo, no espaço e na relação com o outro.

Essa concepção rompe com uma visão abstrata e generalizante da ética, ancorando-a em um princípio de alteridade viva, concreta e situada. A valoração, nesse contexto, não é universal nem neutra: ela emerge do encontro entre sujeitos que, em suas singularidades, atribuem sentidos aos acontecimentos. A filosofia da ação responsável, portanto, destaca que todo ato — ainda que aparentemente banal — carrega implicações éticas, pois envolve escolhas, posicionamentos e efeitos sobre o outro.

Em uma perspectiva dialógica, a presença do outro é constitutiva da consciência de si. Como afirma Bakhtin (2010), “é apenas na interação com as vozes alheias que a voz própria se forma”. Assim, o eu não se desenvolve em isolamento, mas na tensão e na abertura frente ao diferente. Nesse jogo ético-discursivo, a valoração se revela como um gesto responsivo que atualiza os sentidos da existência em um mundo compartilhado.

Por conseguinte, a ação, nessas possibilidades, é regulada pela contradição valorativa entre o eu e o outro, convertendo-se em uma interação dialógica entre os sujeitos da linguagem. Trata-se do espaço em que o indivíduo expressa suas opiniões e emoções, sendo compreendido pelas opiniões e emoções dos demais. Nesse sentido, as práticas de leitura constituem uma excelente forma de entrelaçamento e interação dialógica, articulando-se ao objetivo desta tese, qual seja, o de que os leitores a ela se dediquem como uma ação responsável e responsiva.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2010a) caracteriza como “experiências” os elementos que constituem um valor materializado estruturado entre o eu-para-mim, o eu-para-o-outro e o outro-para-mim. Essas relações produzem oportunidades de permanência axiológica em mim, a partir de mim e de fora para mim, em um movimento recíproco. Assim, acompanhamos Faraco (2010) ao afirmar que uma filosofia da ação responsável contém, ainda que em germe — considerando o caráter fragmentário de seu esboço — as coordenadas que sustentaram grande

parte da obra posterior de Bakhtin: a eventicidade (o irrepetível), o inacabamento (o que está sempre por ser alcançado), o antirracionalismo (o antissistêmico), o agir (ou interagir) e, sobretudo, o axiológico (o vínculo valorativo).

De acordo com Faraco (2010), é pertinente, do ponto de vista pedagógico, ler Para uma filosofia do ato responsável a partir de três elementos fundamentais. O primeiro refere-se à crítica de Bakhtin ao teorismo, evidenciando que a filosofia fragmentou o mundo da ciência e o mundo da vida. O segundo diz respeito à elaboração do sentido da ação, a partir de dois aspectos: o reconhecimento da ação responsável como unitária e inimitável, elaborada apenas no contexto prático e experiencial de autenticidade, mobilidade e participação; e a aceitação do princípio da ausência de álibi na existência:

“[...] não tenho álibi na existência: ser na vida significa agir – eu não posso não agir, eu não posso não ser participante da vida real” (FARACO, 2010, p. 154).

Esse princípio advém da realidade de que o indivíduo é singular (existir-evento) e integra um contexto unitário e essencial, compondo um fragmento do outro.

Com base nos elementos mencionados por Bakhtin acerca da materialidade do mundo experienciado e da atividade estética, estabelece-se a ação de valoração do eu e do outro, principalmente ao evidenciar o outro como impulso constitutivo do próprio agir. Para Bakhtin (2015, p. 66), “cada dia tem sua conjuntura socioideológica, semântica, seu vocabulário, seu sistema de acento, seus lemas, seu desaforo e seu elogio”. Assim, cabe ao pesquisador dos discursos a tarefa de ler, compreender, refletir e analisar como os enunciados são produzidos e recriados nas esferas da comunicação discursiva, observando a ação valorativa que os atravessa.

Nesse contexto, e à luz do que foi discutido nesta seção, emerge uma indagação fundamental para esta tese: à vista da filosofia da ação difundida, em especial, por Bakhtin, como conceituar a leitura? Para respondê-la, partimos de duas concepções principais. A primeira entende a leitura como gesto de compreensão responsiva, como forma de visão de mundo, como perspectiva. Nesse sentido, ao analisar as personagens em Dostoiévski, Bakhtin (2010a, p. 352) considera que todos participam do diálogo: “escutam tudo o que as outras dizem a seu respeito e a todas respondem”.

Tal entendimento é possível, conforme o autor, porque essas personagens compartilham modos de ver o mundo, que se revelam ao longo da obra. Por isso, compreender o texto de forma responsiva implica um envolvimento emocional e valorativo, ampliando os sentidos possíveis: “[...] compreender o texto tal qual o próprio autor de dado texto o compreendeu. Mas a compreensão pode e deve ser melhor” (BAKHTIN, 2010a, p. 377).

Dessa forma, apresentar e interpretar algo é uma ação vinculada à singularidade do existir-evento, uma tomada de posição:

“[...] cada homem é um eu para si, mas no acontecimento concreto e singular da vida o eu para si é apenas um eu único, porque todos os demais são outros para mim” (BAKHTIN, 2010a, p. 351, grifos do autor).

Trata-se, portanto, de um processo dialógico, por confrontar enunciados na tessitura da vida; discursivo, por articular-se a ideologias no tempo e espaço determinados; e ético, por mobilizar o sujeito em uma compreensão responsável e responsiva que entrelaça o mundo da experiência vivida e o mundo do conhecimento cultural.

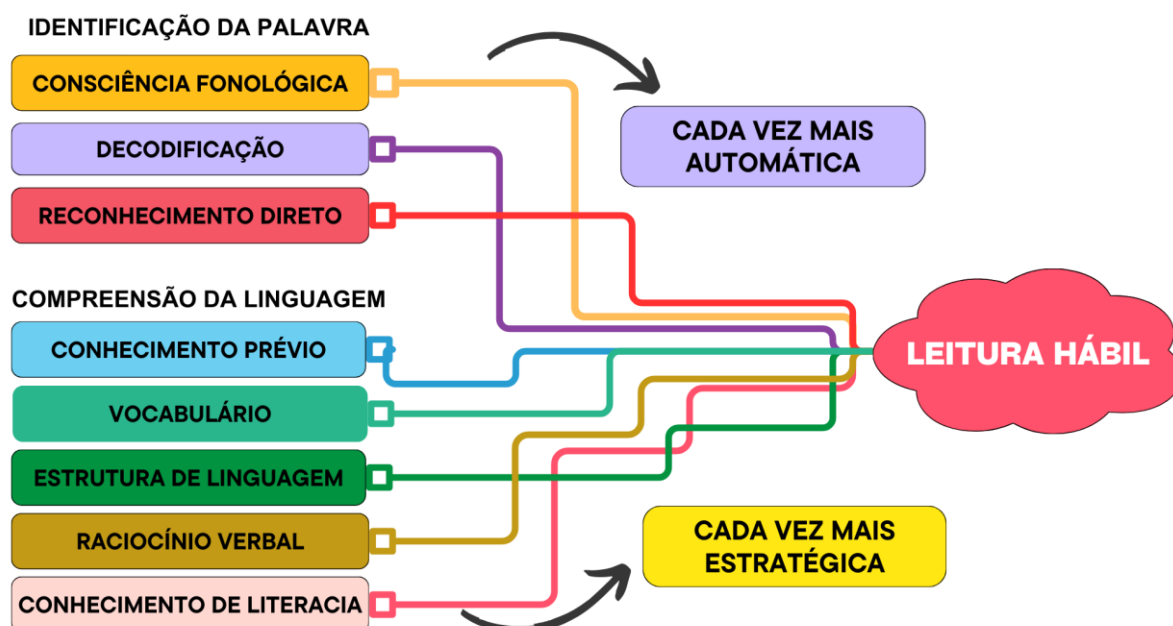
Diante disso, apresentamos as práticas de leitura a partir das concepções de linguagem dialógica, discursiva e interativa, como ações de compreensão responsável e responsiva para o desenvolvimento de uma leitura hábil e proficiente. Defendemos, assim, que o leitor hábil interpreta a partir de um jogo de antecipações, imagens e outros gêneros discursivos. Nesse sentido, ele mobiliza estratégias de inferência, seleção e interpretação de pistas, conforme o contexto das práticas pedagógicas.

Essa concepção ultrapassa a dicotomia entre leitor iniciante e leitor proficiente. Aprender a ler é distinto de ler para aprender. Os documentos oficiais da Matriz de Referência do SAEB, por exemplo, preveem que, ao final do 5º ano do Ensino Fundamental I, os estudantes sejam capazes de empregar estratégias de leitura voltadas à compreensão textual, partindo do pressuposto de que a etapa da decodificação já foi superada.

Nesse panorama carregado de sentidos e significados acerca da leitura, convidamos o leitor a observar e inferir, por meio da **Figura 21**, como a leitura hábil se estrutura a partir de seus fios e elos, entrelaçando-se de modo a permitir que o estudante desenvolva e exercite ações de compreensão responsáveis e responsivas.

A partir do exposto na Figura 21, compreendemos que a leitura, concebida como ato de compreensões responsáveis e responsivas, promove práticas pedagógicas ancoradas em fios, elos e entrelaçamentos de sentidos. Tais práticas envolvem a construção ativa de significados, o diálogo com diferentes vozes e a constituição do sujeito leitor em sua singularidade e historicidade.

Figura 21 - A leitura hábil como ação de entrelaçamentos



Fonte: elaborada pela autora.

Nesse horizonte, identificamos que o leitor considerado competente mobiliza não apenas habilidades técnicas, mas também atitudes e valores que atravessam a leitura como atividade social e ideológica. A habilidade, nesse contexto, configura-se como uma trama de conhecimentos que o sujeito desenvolve e aplica com intencionalidade. Já a competência refere-se à articulação dessas habilidades em função de propósitos específicos, particularmente diante de situações desafiadoras que exigem interpretações plurais e posicionamentos críticos.

Assim, o leitor responsivo é aquele que, ao interagir com diferentes gêneros discursivos, é capaz de realizar inferências, formular hipóteses, dialogar com o texto e com o contexto, compreendendo-o em sua dimensão enunciativa e ideológica. Como destaca Bakhtin (2010b, p. 307), “entender um enunciado alheio significa orientá-lo em um contexto exterior, comparar a sua posição com outras posições possíveis, descobrir aquilo que é novo para nós”. Essa concepção nos conduz à leitura como um processo de interlocução ativa, no qual o sujeito se posiciona ética e responsivamente diante do outro e do mundo.

Nessa perspectiva, a leitura não pode ser reduzida a um ato isolado de decodificação, mas deve ser compreendida como uma atividade discursiva que envolve práticas sociais concretas e relações de poder. Como afirma Brait (2006, p. 32), “ler é colocar-se em relação com o outro, com o mundo, com a linguagem, com as ideologias que perpassam os textos”. Do mesmo modo, Rojo (2009) enfatiza que a leitura crítica demanda um leitor capaz de compreender os discursos como práticas sociais situadas historicamente, exigindo dele um posicionamento ético e ideológico.

A partir dessa concepção, passamos a discutir uma abordagem de leitura que compreende as práticas pedagógicas como ações interativas, dialógicas e discursivas, orientadas por princípios de responsabilização e responsividade, conforme os fundamentos do Círculo de Bakhtin.

3.2 OS ENTRELAÇOS DAS PRÁTICAS DE LEITURA COMO UMA AÇÃO DIALÓGICA E DISCURSIVA DE COMPREENSÕES RESPONSÁVEIS E RESPONSIVAS

Bakhtin desloca o eu - ele não “joga” o eu fora - e cria outro eixo de valor, quem é o outro. Temos agora um eixo de valor que é o eu e tem outro eixo de valor que é o outro e esses dois eixos de valor se constituem mutuamente (Miotello, 2018, p. 34)

Nesta tese, compreendemos a leitura como uma ação vinculada à singularidade do **Existir-evento**, caracterizando-se como uma tomada de posição — um passo, *postupak* (ato de pensamento): “[...] cada homem é um eu para si, mas no acontecimento concreto e singular da vida o eu para si é apenas um eu único, porque todos os demais são outros para mim” (BAKHTIN, 2010a, p. 351, grifo do autor).

Nesse horizonte teórico, entendemos que a tomada de posição do **Existir-evento** é: **Dialógica**, ao confrontar enunciados no exercício da vida verbal; **Discursiva**, ao filiar-se, no tempo e no espaço, a fios ideológicos que dialogam com campos da comunicação culturalmente situados; **Responsável**, ao comprometer o sujeito com a valoração do outro, o que resulta em uma compreensão responsiva e motivada, construída no encontro entre o mundo da cultura e o mundo da vida, orientada pela necessidade de resposta — ou seja, por uma reação axiológica e ativa.

Nesse contexto, justificamos a presença da teoria dialógica do **Círculo de Bakhtin** nas práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, reconhecendo a importância de fundamentar seus princípios e de estabelecer relações com os eventos escolares. Segundo Menegassi (2020, p. 188), “em termos teóricos e pedagógicos [...] são poucas as discussões que envolvem a leitura em perspectiva dialógica”, o que evidencia a necessidade de refletirmos sobre como essas práticas de leitura são efetivamente elaboradas e oferecidas ao leitor em contexto de ensino.

Dessa forma, as relações dialógicas apontam alternativas para a constituição das práticas de leitura, cujos elos orientam o trabalho docente com os **gêneros discursivos** em sala de aula. Nessa perspectiva, o **enunciado** é concebido como unidade de sentido que estrutura a criação, a disposição e a continuidade das ações de leitura.

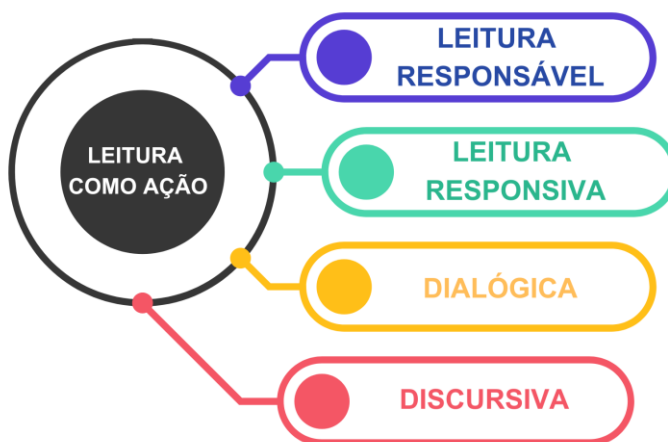
Ao longo desta tese, mobilizamos também outras abordagens teóricas que dialogam com as práticas de leitura, como o **Interacionismo** que contribui para ampliar o debate em torno

da leitura como prática de linguagem. No entanto, optamos por iniciar com os fundamentos da perspectiva dialógica, considerados essenciais para a compreensão da leitura como ação situada, ancorada em conceitos fundamentais como **enunciado, palavra, contrapalavra e responsividade**.

Esses conceitos sustentam a análise dos textos de diferentes **gêneros discursivos** que compõem os documentos oficiais e os materiais didáticos, os quais fundamentam o trabalho pedagógico com as práticas de leitura no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, defendemos que argumentar em torno das concepções dialógicas da leitura é um caminho profícuo para a formação de sujeitos leitores responsivos, críticos, emancipados e aptos a se posicionar diante das diversas formas de regulação e controle social que atravessam os discursos na contemporaneidade.

Na sequência, apresentamos a **Figura 22**, que representa a leitura sob a perspectiva da ação dialógico-discursiva de compreensões responsáveis e responsivas.

Figura 22 - A leitura como ação de compreensões responsáveis e responsivas



Fonte: produzida pela autora.

A partir do exposto na Figura 22, o recurso visual sintetiza a leitura como uma ação de compreensões responsáveis e responsivas, compartilhada na oralidade ao se discutir o texto, o gênero discursivo e o tema. Trata-se de um momento em que professor e estudante assumem conjuntamente a responsabilidade pelo ato de leitura, exigindo deles uma participação ativa e responsiva.

Desse modo, a temática é refletida com o objetivo de que os estudantes compreendam que as práticas de leitura voltadas à vida colaboram para a produção de saberes. Nesse contexto, as diversas problematizações emergentes podem ser questionadas ou respondidas por meio da oralidade ou da escrita, a partir da leitura de mundo de cada sujeito, das ideias dos estudantes,

de suas experiências, vivências e historicidades. Nessa perspectiva, os teóricos do Círculo de Bakhtin defendem que o princípio fundante está na “palavra na vida”, em interlocução com a conjuntura extraverbal da enunciação, a qual se manifesta nas dimensões oral, escrita e multimodal do discurso.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017), as práticas de leitura resultam da interação do leitor/ouvinte/espectador com textos orais, escritos e multissemióticos que expressam uma multiplicidade de linguagens. Nesse sentido, os textos multissemióticos favorecem a representação imagética do conhecimento e proporcionam, ao leitor, a construção de sentidos por meio da articulação entre os recursos verbais e visuais, ampliando as possibilidades de leitura e compreensão dos enunciados. Esses elementos subsidiam tanto a produção quanto a recepção do enunciado, conferindo-lhe um repertório de valores sociais que são partilhados coletivamente. Assim, constituem um aspecto essencial da leitura na perspectiva dialógica. No estudo das práticas de leitura com base nos gêneros discursivos, é notória a presença da condição sócio-histórico-ideológica, que se revela nas singularidades da imediação e no sistema linguístico que estrutura e organiza os textos.

Nessa linha, Coracini (1995) discute os modelos de leitura baseados na concepção de um sujeito logocêntrico e detentor do dizer. A autora destaca que o sujeito de linguagem reinscreve sentidos previamente instituídos e que sua interpretação nunca é totalmente livre, tampouco absolutamente distinta. As práticas de leitura, portanto, estão imbricadas em princípios sócio-históricos e atravessadas pela incompletude do sujeito. Isso porque, por ser também atravessado pelo inconsciente, o sujeito não detém controle absoluto sobre o que diz; assim, o enunciado jamais possui um sentido unívoco e estável.

Com base nesse pressuposto, pode-se afirmar que o sujeito é constituído ideologicamente, pois não existe discurso sem sujeito, tampouco sujeito sem ideologia. A subjetividade, nesse contexto, é construída sob a aparência de autonomia, uma vez que o sujeito acredita deter controle sobre o que enuncia — o que constitui uma ilusão produzida pelo processo de interpelação ideológica que o transforma em sujeito do discurso.

Ainda nesse sentido, é igualmente ilusória a ideia de que o que é dito possui apenas um significado, e de que o interlocutor necessariamente compreende as intenções do enunciador. Isso ocorre porque o sujeito, ao selecionar entre o que diz e o que silencia, não tem controle total sobre sua enunciação, revelando, por vezes, sentidos indesejáveis ou imprevistos. Assim, ler é reconhecer que o sentido pode ser outro. Torna-se fundamental, portanto, considerar os efeitos de sentido para que as práticas de leitura sejam pensadas sob uma perspectiva discursiva — que compreende a linguagem como não transparente e passível de falhas, e o sujeito como

uma posição discursiva e não um ente individual.

Nessa direção, Cazarin (2006) argumenta que pautar a prática pedagógica da leitura e da interpretação nessa concepção é concebê-la como um processo de construção de sentidos — um gesto interpretativo de um sujeito que lê e interpreta. Imerso nesse imaginário discursivo, o leitor projetado pode ser aquele para quem o autor direciona o texto, ao passo que o leitor real é aquele que efetivamente o lê, apropriando-se de seus sentidos e estabelecendo conexões com um leitor imaginado.

O desenvolvimento da leitura inicia-se, assim, com o jogo entre o leitor virtual e o leitor empírico. O sujeito leitor não estabelece apenas uma relação com o texto enquanto objeto, mas com outros sujeitos (autor, leitor implícito, interlocutor etc.) por meio de uma interação social e histórica, mediada pelos textos e pelos gêneros discursivos.

Cada leitor possui uma história de leitura, composta por experiências anteriores que moldam suas compreensões e conferem singularidade ao ato de ler. Nesse processo, torna-se essencial que os sujeitos leitores reconheçam as vozes presentes no discurso — ou seja, as retomadas do já-dito ou do já-visto —, compreendendo em que condições os sentidos podem se deslocar e se multiplicar. Tal reconhecimento é particularmente relevante nas atividades escolares, quando se planeja uma aula de leitura. Nesse caso, cabe-nos indagar: como mobilizar o conceito de condições de produção, considerando as materialidades dos gêneros discursivos?

As condições de produção, além de guiarem a formulação dos textos, podem estimular os leitores a refletirem que toda interpretação é atravessada por determinações históricas. Com base nisso, propomos práticas de leitura que permitam abordar os textos de forma dialógica, contemplando as orientações da BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos campos artístico-literário, da vida cotidiana, de estudo e pesquisa e da vida pública — contextos nos quais se inserem os gêneros discursivos selecionados para compor o corpus analítico desta pesquisa. De acordo com a BNCC:

No campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (paródias, estilizações, vídeo minutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (Brasil, 2017, p. 503).

Segundo o documento oficial, a prática pedagógica da leitura no campo artístico-literário possibilita o resgate da historicidade dos textos, ao considerar o momento de produção,

a circulação e a recepção das obras, “em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade” (BRASIL, 2017, p. 523).

Ao analisarmos as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) para as práticas de leitura, observamos que, fundamentadas nos textos dos diversos campos de atuação, essas orientações, sob uma perspectiva discursiva, podem contribuir significativamente para ressignificar as compreensões dos sujeitos leitores em relação aos textos que leem.

Dessa forma, a leitura, nos variados campos de atuação e em diferentes gêneros discursivos, viabiliza o resgate da historicidade textual, articulando a produção, a circulação e a recepção em uma rede de diálogos entre os gêneros, os leitores e os contextos históricos. Tal dinâmica compreende, ainda, os movimentos de preservação da tradição e de ruptura, bem como as tensões e os conflitos entre códigos estéticos e modos de apreensão da realidade. Consideramos essas possibilidades de trabalho com os textos e com as práticas de leitura apontadas pela BNCC (BRASIL, 2017), entendemos que a abordagem discursiva se mostra profícua para ampliar a compreensão leitora dos estudantes, extrapolando a mera decodificação e promovendo um encontro responsivo com os enunciados.

A partir dessas reflexões, avançaremos para uma abordagem que contempla as relações entre as práticas de leitura e sua dimensão dialógica e discursiva, aspecto que será desenvolvido na próxima seção desta tese.

3.3 DIMENSÕES DIALÓGICAS E DISCURSIVAS DA LINGUAGEM: CAMINHOS NAS PRÁTICAS DE LEITURA

A identidade não foi dispensada, mas ela vista como um eu colocado no centro, é uma cadeia inescapável da qual não se pode fugir. Só quando a gente coloca o outro nessa relação, é que conseguimos fugir, escapar dessa cadeia, é um outro que me constitui, e não eu. Essa inversão é o começo, a base fundamental da revolução bakhtiniana, é o que Ponzio chama de Relações de alteridade e não mais de relações de identidade. Porque tudo era: ah, eu estou com um problema de identidade (Miotello, 2018, p. 35).

Para darmos continuidade aos estudos sobre leitura, partimos das questões formuladas por Barthes (2012, p. 30): “O que é ler? Como ler? Por que ler? Para quem ler? Com que propósito ler?”. Esses questionamentos nos instigam a refletir sobre as práticas de leitura dentro e fora da escola, especialmente durante o período pandêmico, a partir de cinco eixos centrais: (1) a leitura: o que é? (2) o leitor: quem é? (3) para quem ler? (4) com que propósito ler? e (5) a ação de ler e a ação de aprender a ler desnaturalizando práticas, revendo concepções? Assim,

no que se refere aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também observamos o que foi apontado pelos autores nos documentos oficiais sobre os aspectos exteriores das práticas de leitura, mas incluem, ainda que de forma pontual, questões internas e processuais relacionadas aos conceitos de língua e leitura. Assim, no primeiro eixo — a prática de leitura: o que é? — reforçamos a concepção de leitura como uma prática dialógica de linguagem.

Nesse sentido, apropriamo-nos de quatro conceitos extraídos de Barthes (2012), que evidenciam a conexão entre literatura e linguística. O primeiro deles propõe que nenhuma língua é ultrapassada: tanto as línguas antigas quanto as atuais possuem valor e o domínio do código linguístico é fundamental. O segundo conceito defende que, para a literatura, a linguagem não deve ser compreendida apenas como uma ferramenta de uso ou como elemento decorativo; ela está essencialmente ligada ao sujeito.

O terceiro conceito enfatiza a duplicidade da linguagem em linguística: é necessário descrevê-la, compreendê-la e analisar os elementos que a distinguem de dados meramente físicos ou biológicos. Nessa perspectiva, a linguagem adquire um valor cultural específico, que se manifesta na familiaridade com os eventos discursivos. Por fim, o quarto conceito amplia essa compreensão ao situar a linguagem na esfera simbólica e cultural. A língua, portanto, integra esse campo simbólico e permite a formulação do que Barthes denomina de *homologia*: a estrutura da frase, objeto da linguística, encontra-se espelhada na estrutura das obras literárias. Em suas palavras, “o discurso não é tão-somente uma adição de frases; ele próprio é, se assim se pode dizer, uma grande frase” (Barthes, 2012).

A partir dessa concepção, compreendemos que as práticas de leitura não se limitam à compreensão da articulação sintática entre frases e parágrafos. Trata-se de ultrapassar a mera decodificação e alcançar o nível do discurso — essa “grande frase” de que nos fala Barthes. Defendemos, portanto, que a leitura não é apenas uma forma de adequação linguística da oralidade, mas uma articulação entre o conhecimento do código e o saber de mundo, ambos mediados por interações dialógico-discursivas que possibilitam a construção de sentidos. Dessa forma, identificamos, nos quatro conceitos apresentados por Barthes (2012), uma relação de continuidade e complementaridade. O primeiro conceito se articula com o último ao evidenciar que as linguagens se conectam no ato de ler: (1) a linguagem da língua; (2) a exposição sujeito-linguagem; (3) a duplicidade linguística enquanto fenômeno simbólico e não biológico; e (4) o valor cultural atribuído à linguagem.

Para fundamentar essa abordagem, recorremos às contribuições de Sousa e Castro (2013), os quais afirmam que, para quem deseja se apropriar desse saber, é imprescindível compreender as múltiplas dimensões da linguagem que atravessam o ato de ler e o ensino da

leitura nos espaços escolares.

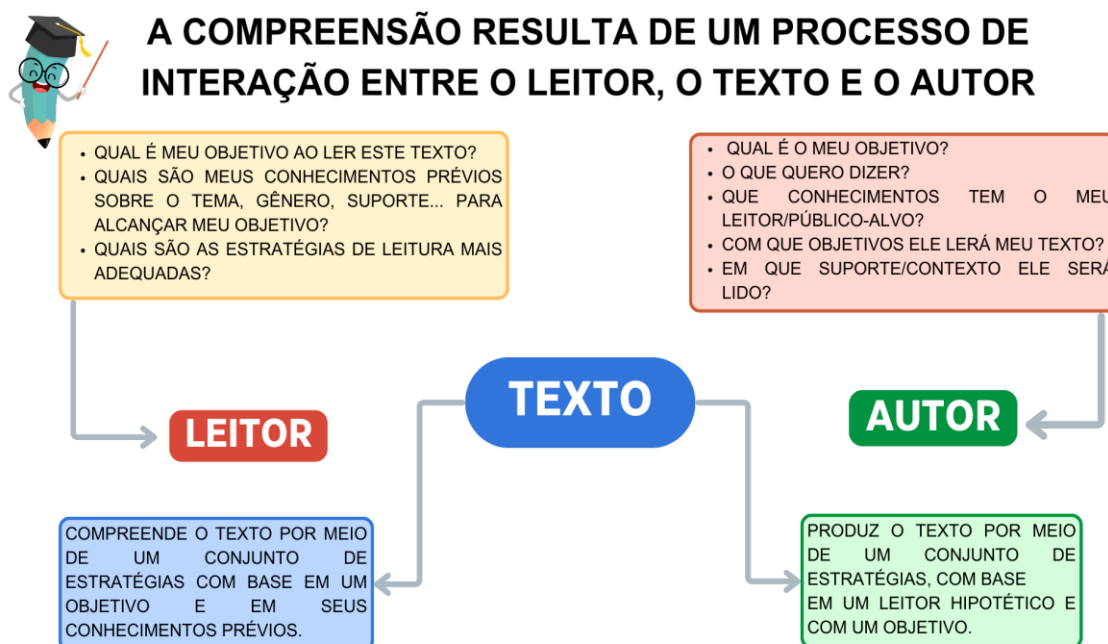
[...] discutir a leitura é considerá-la como um diálogo que se estende sob as mais variadas possibilidades, situações e comunidades dentro do contexto social. As práticas de leitura, como não poderia deixar de ser, evoluem conforme as transformações da sociedade, e, assim, também se muda a própria concepção de leitura (Sousa; Castro, 2013, p. 49).

Dessa forma, compreendemos a leitura como uma prática de interação e intervenção social, marcada por entrelaçamentos histórico-sociais e culturais. Trata-se, portanto, de uma manifestação discursiva no campo da enunciação, como observamos nos escritos de Barthes (2012, p. 24-25), ao afirmar que o “momento do discurso seja, a uma só vez, absolutamente novo e absolutamente compreendido”.

Ao aprofundarmos nosso estudo, destacamos outra passagem significativa do autor: “[...] toda leitura ocorre no interior de uma estrutura (mesmo que múltipla, aberta) e não no espaço pretensamente livre de uma pretensa espontaneidade: não há leitura ‘natural’, ‘selvagem’: a leitura não extravasa da estrutura; fica-lhe submissa; precisa dela, respeita-a; mas perverte-a” (Barthes, 2012, p. 33, grifos do autor).

Nesse horizonte de discussões, apoiamo-nos na Figura 23 para ilustrar e compreender os sentidos mobilizados por Barthes, evidenciando como a leitura se constrói sempre em relação com estruturas discursivas que a antecedem, a sustentam e, por vezes, são tensionadas por ela.

Figura 23 - Compreensão da leitura



Fonte: adaptado de Menegassi (2010a).

A Figura 23 evidencia a importância do processo de interação entre o leitor, o texto e o autor na construção da compreensão leitora. Nesse sentido, o ato de ler integra uma conjuntura que envolve questionar, posicionar-se, concordar ou discordar. Ler, portanto, é manifestar-se diante de uma estrutura linguística — ou não linguística — em contextos diversos, em determinados momentos, com distintas intensidades e finalidades, voltadas a sujeitos específicos. Trata-se de uma prática situada que se concretiza.

Assim, questionamos: quem é o leitor? Este é o segundo eixo do presente tópico, o qual propõe uma análise do sujeito que aciona a leitura, reforçando a crítica formulada por Barthes (2012, p. 27) às teorias críticas que, por muito tempo, priorizaram o autor em detrimento do leitor. Segundo o autor, “[...] o autor é considerado o proprietário eterno de sua obra, e nós, seus leitores, simples usufrutuários”. É necessário, portanto, deslocar o foco da análise para o leitor, considerando as suas singularidades enquanto protagonista da sua história.

Nessa perspectiva, emergem indagações sobre o gesto de leitura: por que o leitor leu daquela forma? Como se deu sua leitura? As respostas a essas questões devem caminhar em direção a uma concepção que humaniza o ato de ler, compreendendo o leitor como um sujeito múltiplo: transindividual, clivado, subjetivo, histórico, mas também regulado por normas sociais. Chartier (1999, p. 14) afirma que “está independência fundadora não é, todavia, uma liberdade arbitrária. Ela é limitada pelos códigos e convenções”.

Mas, afinal, de onde provêm essas regras? Não do autor, certamente, pois este apenas as aplica à sua maneira. Conforme Barthes (2012, p. 29), “[...] essas regras vêm de uma lógica milenar da narrativa, de uma forma simbólica que nos constitui antes do nosso nascimento, em suma, desse imenso espaço cultural de que a nossa pessoa (de autor, de leitor) não é mais do que uma passagem”.

Ainda segundo Barthes (2012), o chamado “paradoxo do leitor” reconhece a leitura como uma atividade de decodificação que, no entanto, não se esgota em si mesma: ela se reinventa, se acumula e se atualiza, produzindo novas linguagens e significações. Dessa forma, nem a leitura nem o leitor se preservam intactos diante do tempo. A leitura é uma prática encarnada em gestos culturais concretos, e o leitor é um sujeito específico, que interpreta a partir de seus modos de ler e está inserido em estruturas culturais.

Diante disso, nesta tese, defendemos uma concepção de sujeito leitor como aquele que, a partir de sua vivência e de sua consciência de pertencimento ao mundo da cultura, aciona compreensões sobre os mais variados enunciados, verbais e não verbais. Com isso, constrói redes de sentidos ideológicos que situam historicamente tanto a ação de ler quanto a ação de aprender a ler, desnaturalizando práticas e revendo concepções — trata-se do terceiro eixo de

análise aqui proposto. Até este ponto, discutimos as práticas de leitura e para adentrarmos nesse universo, e nele permanecermos ao longo da presente investigação, partimos da compreensão de que a escola constitui o espaço social privilegiado para problematizar a leitura, trazê-la à cena do debate pedagógico e contribuir para a formação crítica do leitor. A partir de práticas metodológicas planejadas, os espaços escolares devem investir na formação de sujeitos que ampliem e atualizem suas leituras.

Defendemos, nesse sentido, que o aluno não lê apenas na escola: ele já é um leitor quando nela ingressa. Portanto, é fundamental distinguir entre a ação de ler e a ação de aprender a ler. A primeira refere-se à rotina do sujeito de linguagem, que lê o mundo e os textos a todo momento, atribuindo sentidos às informações que recebe. A segunda corresponde ao desenvolvimento de um percurso interpretativo orientado, voltado à formação de um leitor crítico e autônomo. Este, sim, é o objetivo maior da leitura na escola.

O processo de leitura na escola não pode se configurar como uma formação de hábitos, como algo mecânico, uma rotina, mas deve levar o aluno a assimilar valores e comportamentos, caracterizando-se como ato livre e autônomo e servindo para estimular a criatividade, a imaginação e as emoções dos sujeitos leitores. Assim, a escola exerce um papel de situar a leitura de acordo com sua importância para a formação humana (Almeida, 2013a, p. 23).

Defendemos, então, que é necessário romper, no contexto escolar, com modelos de leitura que se restringem à valorização exclusiva do cânone literário. A escola precisa, de fato, investir em práticas de leitura que se abram às vivências sociais dos alunos, reconhecendo e valorizando suas experiências de mundo. Nessa perspectiva, Sousa (2009, p. 2271) afirma: “[...] poderíamos dizer que essa reflexão nos permite formular um discurso que informe uma política de leitura na escola, confrontando o que se lê ...

Ao convocarmos práticas de leitura escolar que dialoguem com as experiências dos alunos, não estamos desconsiderando a importância dos conteúdos programáticos nem da didática. Muito pelo contrário: compreendemos que a didática deve ser orientada para o contexto local, considerando a singularidade do existir-evento que configura o cotidiano escolar. Tal perspectiva implica repensar práticas pedagógicas e concepções de ensino, atribuindo-lhes um caráter mais responsivo e situado.

Nessas condições, a leitura pode ser compreendida, por um lado, como uma atividade que analisa os mecanismos sintáticos e semânticos responsáveis pela produção de sentido e, por outro, como um processo que entende o discurso como objeto cultural, produzido a partir de condicionantes históricos e situado em relações dialógicas com outros textos e com determinadas filiações ideológicas (FIORIN, 2014). Trata-se, portanto, de conceber a leitura

como uma ação interativa, dialógica e discursiva, que ultrapassa a decodificação e se insere no campo da significação social.

As teorias do discurso, quaisquer que elas sejam, não se podem limitar a essa microanálise linguística, embora, eventualmente, possam servir-se dela. Paul Ricoeur dizia que o sentido do texto é criado no jogo interno de dependências estruturais e nas relações com o que está fora dele (1986). Isso significa que as teorias do discurso devem levar em conta dois aspectos: de um lado, a organização das unidades discursivas transfrásticas; de outro, o modo de funcionamento real do discurso, ou seja, seu caráter dialógico (Fiorin, 2015, p. 17).

Assim, a leitura, nesse contexto, não se restringe a uma adjetivação meramente utilitária, como frequentemente ocorre no espaço escolar, onde tende a ser vinculada apenas à apreensão de nomenclaturas estruturais da língua. Ao contrário, ela assume uma dimensão cultural, que, segundo Fischer (2006, p. 312), possibilita uma “[...] aptidão natural cumulativa, que se desenvolve e progride de modo exponencial. Cada prática resulta em aperfeiçoamento, abrindo caminho para uma experiência cada vez mais vasta”. Nesse sentido, a leitura é concebida como uma prática dialógica, fundamentada no discurso e na interação entre sujeitos. Essa concepção amplia as possibilidades de formação do leitor, deslocando o foco de uma abordagem técnica para uma compreensão mais ampla e responsiva da linguagem.

Para Bakhtin, o cenário do ensino compreende o conhecimento da língua a partir de condições discursivas, mediadas por diferentes estilos e orientadas por valores sociais. Nesse sentido, a estilística bakhtiniana alerta para a necessidade de atenção às reproduções discursivas, aos dizeres que compõem as variantes valorativas da vida verbal e às finalidades que orientam o ato de falar. Assim, a forma gramatical não é um fim em si mesma, mas constitui uma possibilidade entre outras de materialização da língua em uso. Cabe à educação validar e problematizar essa conjuntura.

Sob essa perspectiva, o estilo da língua não se limita a uma categoria formal; ele emerge da experiência concreta da linguagem e da interação social. Ao vivenciarmos a linguagem, já a sentimos como uma construção que conecta locutor, interlocutor e os contextos sociais que norteiam o enunciado. A estilística, conforme assinalam Bakhtin (2013, 2015) e Rosas (2017), é essencialmente interativa e dialógica, pois articula as escolhas linguísticas aos contextos de produção, revelando a dimensão significativa dos aspectos gramaticais no uso efetivo da linguagem.

Bakhtin (2013, p. 27) afirma que, no que se refere ao ensino, “[...] a interpretação estilística é absolutamente necessária para o ensino”. Tal interpretação demanda um “aguçamento da compreensão” do estilo – ou seja, do querer dizer que sustenta a forma e orienta

os sentidos. Esse exercício de interpretação permite compreender as intenções do locutor, os sentidos atribuídos pelo interlocutor e as características valorativas dos enunciados. Assim, oportuniza ao estudante, como sujeito leitor e Ser-evento, posicionar-se criticamente diante do mundo por meio do contato com textos de diferentes gêneros discursivos. Em outras palavras, promove uma consciência leitora que compreende a leitura como ato de interpretação, ação responsável e responsiva.

Nesse cenário, o espaço escolar, por meio do movimento didático e discursivo de ensinar e de propiciar aprendizagens, assume um papel social relevante na formação de leitores. A escola pode – e deve – promover práticas pedagógicas voltadas à construção de um sujeito leitor capaz de compreender a leitura como uma ação dialógica, discursiva e interpretativa, indispensável à vida social em suas múltiplas dimensões: pessoal, profissional, escolar, política, religiosa, econômica, entre outras.

Em síntese, a discussão proposta neste trecho nos permite destacar três desdobramentos fundamentais. O primeiro refere-se ao contexto escolar durante o período pandêmico. Quais práticas de leitura foram efetivamente desenvolvidas para favorecer a aprendizagem dos estudantes do 5º ano? Essa indagação remete diretamente aos materiais impressos produzidos e distribuídos durante a pandemia da Covid-19.

O segundo desdobramento nos leva à reflexão sobre as orientações e metodologias de ensino adotadas nesse período. Como pensar práticas leitoras que considerem a realidade dos estudantes? Duas possibilidades se apresentam: a primeira é a recondução das experiências já demonstradas pelos estudantes, valorizando seus repertórios e vivências; a segunda aponta para a ampliação dessas práticas, consolidando a função pedagógica da leitura tanto em sala de aula quanto nos materiais didáticos disponibilizados aos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de Foz do Iguaçu (PR).

O terceiro desdobramento está diretamente ligado à concepção de leitura e de leitor. Neste ponto, o estudante deixa de ser apenas um usuário passivo do texto para tornar-se sujeito de práticas leitoras críticas, responsáveis e responsivas, compreendendo a linguagem como espaço de interação. A leitura passa a ser entendida como uma prática social e discursiva, um espaço de construção e desconstrução de sentidos.

Segundo Barthes (2012), a leitura é o espaço no qual estrutura e organização se desequilibram, transformando-se em acontecimento, ou seja, em um acompanhamento de contextos socialmente produzidos e regulados. Em sintonia com essa visão, Bakhtin (2013) entende a leitura como uma ação que, sem desconsiderar os aspectos gramaticais, fundamenta-

se neles para acessar as diferentes tessituras ideológicas que perpassam os textos oriundos das diversas esferas de comunicação.

Dessa forma, direcionamos nossa discussão para a análise das práticas de leitura à luz da Teoria Dialógica da Linguagem, compreendendo-a como uma ação de compreensões responsáveis e responsivas. É com esse intuito que apresentamos a próxima subseção, em que buscamos investigar como a aprendizagem da leitura, enquanto esfera de intervenção social, pode contribuir com práticas educativas voltadas para o desenvolvimento da leitura em sala de aula. Ainda nesta seção, abordaremos os conceitos de leitura crítica e de teoria dialógica da linguagem, explorando suas especificidades. Ressaltamos que os aspectos constitutivos da leitura serão retomados e aprofundados nas seções seguintes, tanto na revisão da literatura (seção 4) quanto na análise do corpus investigado.

4 ENTRE FIOS E HORIZONTES: ESTRATÉGIAS E PROPOSIÇÕES PARA A LEITURA

Não é mero espectador do processo, mas cada vez mais sujeito, na medida em que, crítico, capta suas contradições. Não é também seu proprietário. Reconhece, porém, que, se não pode deter nem antecipar, pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar e acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir (Freire, 1987a, p. 58).

Nesta perspectiva de natureza discursiva, adotada nesta tese, o conjunto de questões aqui mobilizadas busca centrar-se na abordagem dialógica como referência para a compreensão das práticas que envolvem a leitura. Segundo Smith (1989), ao refletirmos sobre a compreensão como um processo ativo e produtivo, devemos entendê-la como uma forma de construção de significados e sentidos que, conforme a autora, se apresenta como uma sinalização interpretativa diante do texto.

leitura, nessas condições, é vista como um processo de construção de pontos de vista: [...] a concepção bakhtiniana de homem singular, inacabado, heterogêneo que se constitui na relação com o outro na e pela linguagem é aqui adotada. Essa concepção articula a posição singular de cada ser ao espaço, ao tempo e ao ato carregado de tons emotivo-volitivos e de valores que chamo ponto de vista. Não temos exatamente a mesma percepção, os mesmos sentimentos, valores, pontos de vista, mas estamos sempre numa relação de comunidade (não de identidade) e diferenças. O sujeito que interpreta trabalha com características gerais de um dado discurso e seu modo de ser singular, bem como com a especificidade de seu modo de percebê-lo. [...] É do lugar único que o sujeito histórico ocupa que ele percebe e apreende alguns aspectos da “realidade” múltipla, especialmente os pertinentes para ele. “Ponto de vista” é assim definido como o modo de perceber, de interpretar e tomar posição, de se relacionar com o mundo, com o outro (Cunha, 2017, p. 96, grifos da autora).

Nesse sentido, tal materialidade expressa, em outras palavras, uma significação que se aproxima do percurso de compreensão da ação leitora. Compreender não se limita ao reconhecimento de palavras, sílabas ou letras, uma vez que o sentido ultrapassa o código escrito. Da mesma forma, não é possível atribuir significado a um texto com base apenas no sentido isolado de uma palavra. Nessa perspectiva, “a tentativa para construir a compreensão desta maneira deve ser considerada como altamente ineficiente e fadada ao fracasso” (Smith, 1989, p. 196).

Com base na sistematização de pesquisas sobre leitura sob a ótica interativa e dialógica, Menegassi (2010b) evidencia diversas ações fundamentais para inserir o leitor no processo de compreensão textual, conforme será apresentado no Quadro 18. Ainda nessa abordagem teórico-metodológica, Colomer e Campos (2002) defendem que os leitores envolvidos em práticas de compreensão leitora mediadas por abordagens planejadas, sistematizadas e

orientadas tornam-se leitores críticos, capazes de compreender os textos a partir de suas intencionalidades.

No **Quadro 18**, abordamos o signo ideológico como expressão da vida verboideológica da linguagem, integrando elementos como a palavra ideológica, o patrimônio cultural, ético, moral e ideológico. O signo ideológico é constituído por ideologias que são refletidas e refratadas no e pelo social, conforme detalhado no referido quadro.

Quadro 18 - Abordagens planejadas para a prática de leitura

Signo ideológico	Vida verboideológica da linguagem. Palavra ideológica. Patrimônio cultural, ético, moral e ideológico. O signo ideológico é formado por ideologias refletidas e refratadas no e pelo social.
Existir-evento	Convoca a noção de sujeito situado, indivíduo, único, imerso no viver-agir evento.
Leitura	Ato de compreensões responsáveis e responsivas. Gestos de compreensão. Pontos de vista. Apreciações.
Leitor	Sujeito de linguagem. Ser-vento constituído por vivências no mundo da cultura (conteúdo- sentido) e no mundo da vida (histórico- individual). Sujeito que efetua práticas leitoras responsáveis e responsivas, o que corresponde à concepção de linguagem como interação. Sujeito crítico-responsivo.

Fonte: adaptado pela pesquisadora.

Com o intuito de aprofundar a discussão sobre a compreensão leitora no contexto das práticas pedagógicas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, este quadro foi elaborado com base em pressupostos teórico-metodológicos sustentados na perspectiva interativa e dialógica da linguagem, especialmente a partir das contribuições do Círculo de Bakhtin.

A escolha por sistematizar essas informações em formato de quadro se justifica pela necessidade de explicitar, de maneira objetiva e didática, os principais aspectos relacionados ao signo ideológico e à sua função na constituição do sentido durante a leitura. O signo ideológico, nesse contexto, é compreendido como elemento fundamental para o entendimento das práticas de leitura como atos responsivos e valorativos, pois carrega ideologias refletidas e refratadas no e pelo social, constituindo-se como patrimônio cultural, ético, moral e ideológico.

Desse modo, o Quadro 18 evidencia a vida verboideológica da linguagem, isto é, sua dimensão dinâmica e socialmente situada, revelando como a palavra ideológica se constitui no encontro entre vozes sociais e horizontes de sentido múltiplos. Essa sistematização contribui para fundamentar nossa análise, ao demonstrar como a leitura ultrapassa o plano da decodificação e se inscreve no campo da significação e da construção de sentidos, em um processo dialógico entre texto, leitor e contexto.

Nessa seara de compreensões, conforme argumenta Schaill (1980), cada sujeito desenvolve compreensões específicas no ato da leitura. Assumir tal perspectiva implica reconhecer que, ao se envolver com o texto, cada leitor mobiliza suas próprias possibilidades, modos de leitura, experiências de vida e saberes previamente internalizados. Esses elementos fornecem as condições necessárias para a construção do sentido e para a compreensão do texto. Como destaca o autor, “você sempre lerá com melhor compreensão aquilo sobre o qual já está informado por leitura ou experiência real” (Schaill, 1980, p. 113).

Boruchovitch (2001), ao investigar a compreensão leitora entre estudantes do ensino fundamental, aponta que “a dificuldade de compreensão de conteúdo durante a leitura persiste mesmo com o avanço na escolaridade, sendo um problema frequente também entre universitários” (p. 21). Com base nesse cenário, reafirmamos que a importância das práticas de ação leitora já está consolidada nos estudos e pesquisas da área, assim como na preocupação crescente com a formação do leitor. Essa formação, no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é central para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão dos estudantes.

Entretanto, reconhecemos a necessidade de que mais pesquisas sejam desenvolvidas acerca das práticas de compreensão leitora, especialmente com foco na consciência que os estudantes possuem (ou não) sobre suas próprias dificuldades nesse processo. É essencial investigar se essas fragilidades são percebidas por eles ou permanecem ignoradas.

Nesse debate, Dehaene (2012) contribui ao destacar que, à medida que a leitura se torna uma prática recorrente, o cérebro humano passa por transformações significativas. O autor afirma que, quanto mais se lê, mais o cérebro se reorganiza, desenvolvendo habilidades específicas que favorecem a leitura eficiente. Dessa forma, compreendemos que o sujeito leitor se constitui progressivamente, tornando-se cada vez mais hábil na construção de sentidos. Sob essa ótica, torna-se fundamental à ciência investigar e aprofundar os estudos sobre as práticas de leitura a partir de uma concepção interativa e dialógica da linguagem, favorecendo a formação do sujeito leitor em contextos pedagógicos. Com esse propósito, elaboramos o **Quadro 19**, com o intuito de esclarecer conceitos-chave relacionados a este estudo.

Quadro 19 - Síntese dos conceitos de linguagem

Conceito	Teoria Linguística Sustentadora	Característica da Leitura	Característica do Texto	Função do Leitor
Interacionista	Linguística Cognitiva, Estruturalismo, Psicolinguística, Pragmática, Linguística Textual, Dialogismo.	A leitura é um processo de interação entre texto e leitor. A leitura é uma atividade de produção de sentidos.	Elemento que permite a constituição da interação leitor-texto-autor.	Construir e produzir sentidos a partir da interação com o texto e seu autor.
Dialógico	Dialogismo.	Atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados.	Materialização de vozes e relações sociais estabelecidas.	Produzir sentidos valorativos ao enunciado.

Fonte: quadro adaptado pela pesquisadora.

Nessa perspectiva, conforme exposto no Quadro 19, embora as pesquisas acadêmicas e os intelectuais da área apresentem distintas concepções de leitura em circulação nas escolas brasileiras, é possível identificar pontos de convergência entre elas. Por exemplo, tanto o conceito discursivo quanto o dialógico consideram as condições de produção do texto, possibilitando ao docente selecionar aquelas concepções mais pertinentes às situações de ensino e aprendizagem que vivencia. Dessa forma, compreendemos que cada professor se identifica, em sua prática pedagógica, com uma ou outra concepção. Contudo, o cotidiano escolar tem demonstrado que a abordagem mais recorrente e, por vezes, mais eficaz é o ecletismo teórico-conceitual, ou seja, a apropriação de aspectos de diferentes concepções de leitura, conforme as demandas do contexto de interação discursiva vivenciado entre professor, alunos e textos.

Assim, se o professor constata, por exemplo, que grande parte de seus estudantes apresenta dificuldades de compreensão e permanece restrita ao nível literal do texto, sem alcançar sua totalidade de sentidos, as atividades de leitura mais adequadas devem alinhar-se aos pressupostos do conceito interacionista. Por outro lado, se os alunos demonstram carência de atitudes dialógicas, como reflexão, réplica e criticidade, é fundamental que o docente incorpore à sua prática os elementos fundantes das concepções discursiva e dialógica, capazes de suprir tais lacunas.

É imprescindível, portanto, que o professor conheça os diversos conceitos de leitura que permeiam o sistema educacional brasileiro e saiba como utilizá-los intencionalmente, a fim de orientar o estudante na construção de uma leitura significativa e no desenvolvimento de sua

competência leitora. Nesta tese, optamos por discutir a concepção de leitura dialógica que dialoga com os objetivos da investigação. Reconhecemos, no entanto, a existência de outras abordagens, como a estruturalista e a cognitivista, que, embora relevantes, não foram incorporadas à análise aqui proposta.

Nesse sentido, compreendemos que as concepções de leitura discutidas constituem um requisito essencial para o trabalho pedagógico com os estudantes do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, favorecendo o desenvolvimento de habilidades necessárias para a leitura de diversos gêneros discursivos. Essas habilidades, por sua vez, contribuem para que o aluno estabeleça relações mais amplas com os textos que circulam em seu meio social e desenvolva práticas de leitura mais autônomas e críticas.

Desse modo, damos continuidade a esta etapa da pesquisa com a análise das estratégias e proposições da leitura. Conforme salienta Portilho (2011, p. 151), “é muito importante que o aluno tenha acesso a elas no momento oportuno e com um determinado propósito, tornando-se, assim, mais competente enquanto aprendiz”. Nessa mesma direção, Solé (1998) propõe a leitura como um processo dividido em três momentos — antes, durante e depois da leitura —, nos quais o docente pode explorar diferentes estratégias de ensino.

Para Solé (1998), o papel do professor é proporcionar experiências significativas de leitura, fazendo uso de práticas diversificadas que permitam ao estudante ampliar sua compreensão textual e desenvolver-se como leitor crítico. Isso implica em oferecer acesso a uma diversidade de gêneros discursivos presentes na sociedade, considerando a idade e o nível de escolarização dos alunos, bem como as possíveis abordagens e estratégias de leitura a serem mobilizadas, tais como: monitoramento da leitura, formulação de previsões, elaboração de sínteses, esclarecimento de informações e questionamentos sobre o conteúdo compreendido (Solé, 1998; COLOMER; CAMPS, 2002; SIM-SIM, 2007; BRASIL, 2017).

Complementando essa perspectiva, Menegassi (2010b), a partir da sistematização de estudos sobre leitura na concepção interacionista, destaca quatro estratégias fundamentais para a compreensão textual: seleção, antecipação, inferência e verificação. Para ilustrar e aprofundar essa discussão, apresentamos a **Figura 24**, na qual buscamos sintetizar os principais pontos relacionados às práticas de ação leitora.

É sob esse enfoque que situamos a leitura como prática discursiva e ideológica, desenvolvida em um campo de interação social e histórica. Essa prática está condicionada por contextos marcados por limites e possibilidades, que regulam o funcionamento das materialidades discursivas, configurando a leitura como ação situada, responsiva e permeada por valores.

Figura 24 - Estratégias de leitura



Fonte: adaptada de Solé (1998).

A partir deste momento, torna-se fundamental sintetizar os aspectos discutidos ao longo desta seção. Com base na observação da Figura 24, foram abordados elementos relevantes sobre as práticas de leitura voltadas aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, enfatizando a compreensão dessas práticas como ações de natureza interacional. Tal constatação é significativa, pois evidencia que o ensino da compreensão leitora não deve se restringir à simples aplicação de atividades aos alunos, com o intuito de cumprir uma proposta pedagógica, sem que haja, de fato, um objetivo definido em relação ao ensino da língua materna.

Nessa mesma perspectiva teórico-metodológica, Colomer e Campos (2002) defendem que os leitores sejam ensinados a compreender textos a partir de estratégias e abordagens planejadas, sistematizadas e orientadas. Além disso, destacam a importância do ensino da hierarquização de ideias (seleção das informações mais relevantes) e da identificação das relações entre os elementos textuais.

Assim, resumir, sintetizar e selecionar tornam-se estratégias fundamentais para o desenvolvimento da compreensão textual, devendo ser ensinadas aos estudantes e incorporadas ao trabalho contínuo com a leitura, refletindo-se também nas produções orais e escritas.

Essas estratégias e proposições, alinhadas às práticas de ação leitora, manifestam-se de diferentes formas nas atividades pedagógicas, conforme destaca Oakhill, Cain e Elbro (2017, p. 49): “pode-se avaliar o nível de compreensão da criança de maneiras diferentes (formatos de resposta diferentes), sempre apresentando vantagens e desvantagens. Por exemplo: perguntas abertas, respostas verdadeiro/falso, respostas de múltipla escolha e tarefa de completar”. Essas

atividades são aplicadas em momentos distintos do processo de leitura: antes, durante e depois (SOLÉ, 1998; SIM-SIM, 2007; MENEGASSI, 2010b).

Nessa linha de raciocínio, as estratégias aplicadas antes da leitura assumem diferentes funções, tais como: a) explicitar os objetivos da leitura; b) motivar os estudantes para a realização da tarefa; c) ativar conhecimentos prévios sobre o tema; d) antecipar conteúdos com base em elementos textuais, gráficos e notacionais; e) filtrar informações relevantes a partir de pistas contextuais; e f) realizar previsões com base em perguntas antecipadoras (SIM-SIM, 2007; MENEGASSI, 2010b).

Nesse contexto de busca pela qualificação das práticas, estratégias e proposições de leitura, que possibilitem aos estudantes do 5º ano atingir níveis mais significativos de compreensão, apresenta-se, na Figura 25, a representação dos níveis de leitura, conforme os estudos de Menegassi (2010a).

Figura 25 - Níveis de leitura



Fonte: adaptada pela pesquisadora a partir de Menegassi (2010a).

Assim, podemos contemplar os níveis de leitura elencados na **Figura 25**, que estão exarados na habilidade EF15LP02 da BNCC de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental: estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas (Brasil, 2017). Assim,

é sempre maior do que a da compreensão, uma vez que são alterados os conhecimentos prévios do leitor, não somente com o acréscimo de informações textuais novas, mas, sim, com o acréscimo de informações resultadas de um julgamento realizado pelo leitor, sobre o texto lido, o que altera seu ponto de vista sobre o tema e possibilita a construção de um novo texto (Menegassi, 2010a, p. 54)

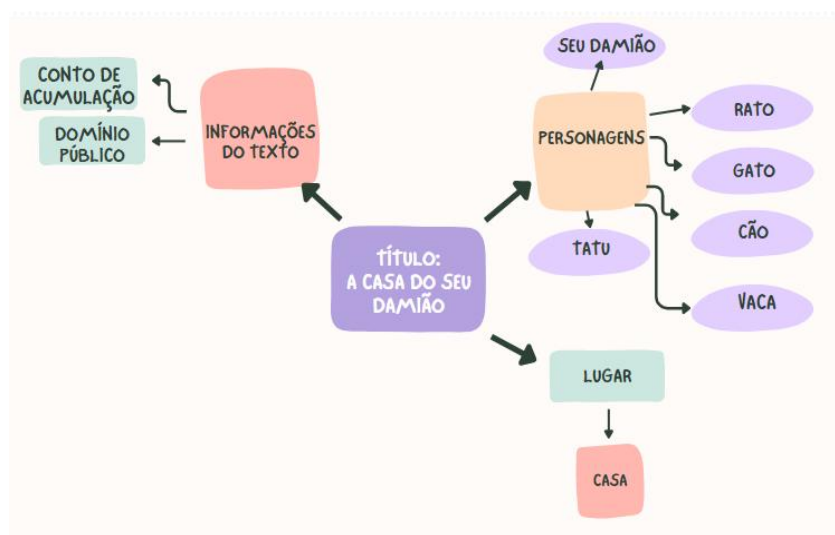
Nesse viés, a escola é o lugar de ensinar a ler, mas é possível criar condições para que essa aprendizagem seja o mais próxima possível de uma situação real de leitura. É possível elaborar atividades em sala de aula que despertem no aluno o desejo de interagir com um autor distante por meio do texto escrito. Já o trabalho com as estratégias **durante a leitura**, por sua vez, permite ao leitor: a) fazer uma leitura seletiva; b) formular previsões a partir de perguntas orientadoras; c) criar imagem ou mapa mental do que foi lido; d) sintetizar e resumir informações, à medida que se avança na leitura do texto; e) adivinhar o significado de palavras não conhecidas, a partir do contexto; f) checar e avaliar as previsões e hipóteses do caminho percorrido no entendimento do texto; g) relacionar nova informação adquirida do texto ao conhecimento prévio armazenado; h) usar materiais complementares de referência, como dicionários e enciclopédias; i) parafrasear partes do texto; e j) sublinhar e tomar notas durante a leitura (Sim-Sim, 2007; Menegassi, 2010b).

Na sequência, a estratégia de trabalho **após a leitura** busca: a) formular questões sobre o texto lido e tentar respondê-las pelo próprio leitor; b) confrontar as previsões feitas antes da leitura com o conteúdo do texto; c) identificar e relatar a(s) ideia(s) principal(is) do texto; d) resumir o texto lido; e) discutir com outro leitor sobre o texto lido; e f) reler para sanar dúvidas (Sim-Sim, 2007; Menegassi, 2010b).

A BNCC (Brasil, 2017) considera uma série de habilidades necessárias ao desenvolvimento do leitor no Ensino Fundamental I, aqui expostas de maneira ordenada a dirigir o trabalho planejado, sistematizado e orientado para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento da compreensão textual junto ao aluno. O ordenamento apresentado, não é o mesmo exposto na BNCC, segue uma sequência possível de trabalho com a exploração do texto que veremos mais detalhada e individualizada na tese na seção 5.

Já na **Figura 26**, temos um mapa conceitual explicando a possibilidade de trabalhar com o texto por meio do gênero discursivo “Conto acumulativo” intitulado: *A casa do seu Damião*. Ressaltamos que esse mapa conceitual se insere nos materiais didáticos escritos produzidos pela Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu para o 1º trimestre do ano de 2020. Ele tem como objetivo inquietar o leitor por meio do texto para que, mesmo à distância, a leitura seja desenvolvida para que o estudante do 5º ano desenvolva a compreensão leitora necessária para a aprendizagem da leitura.

Figura 26 - Mapa conceitual do texto “A Casa de Seu Damião” a partir das práticas de leitura dialógico-discursiva



Fonte: elaborada pela autora.

O mapa conceitual apresentado na Figura 26 foi construído a partir do texto *A Casa de Seu Damião* e tem como finalidade evidenciar os elementos centrais mobilizados pelas práticas de leitura de cunho dialógico e discursivo. Trata-se de uma estratégia de organização visual que permite explicitar os sentidos produzidos pelos estudantes durante o processo de leitura, bem como os eixos temáticos e ideológicos do texto. O mapa integra conteúdos como memória, identidade, pertencimento, história de vida e relações intergeracionais, articulando-os à vivência dos alunos e às múltiplas vozes que emergem do texto.

O objetivo do mapa conceitual não é apenas representar as ideias principais, mas também **apontar os caminhos da leitura como ação responsiva** e dialógica. A atividade de elaboração do mapa oportuniza ao leitor situar-se discursivamente, refletir sobre o enunciado e interagir criticamente com a linguagem. Assim, essa ferramenta didática favorece a produção de sentidos e amplia a compreensão leitora ao instigar o aluno a dialogar com o texto de forma ativa, crítica e situada.

Na perspectiva, a leitura, sob a perspectiva dialógico-discursiva, aproxima-se de nossos interesses enquanto professoras e pesquisadoras da Educação Básica, uma vez que compreendemos as práticas de ação leitora como fundamentais para a constituição de sujeitos críticos, responsivos e ativos na interação com os textos e com o mundo. Nesse horizonte teórico, entendemos que a leitura não pode ser reduzida a um ato mecânico ou apenas instrumental, voltado à decodificação ou à memorização de informações. Pelo contrário, deve

ser concebida como uma atividade discursiva, situada social e historicamente, na qual o leitor assume uma posição ativa, atribuindo sentidos e produzindo significações em diálogo com o outro, com o autor, com o texto e com o contexto.

Sob esse viés, as práticas de leitura ganham densidade ao serem concebidas como práticas de linguagem e de produção de sentido, nas quais o estudante é instigado a refletir, questionar, argumentar e posicionar-se diante dos enunciados com os quais interage. Desse modo, a articulação entre leitura e aprendizagem torna-se indissociável do desenvolvimento da consciência crítica, compreendida como a capacidade de problematizar o mundo, de interpretar os discursos que nos atravessam e de agir responsavelmente frente às situações comunicativas.

Assim, o percurso metodológico adotado nesta pesquisa se constrói a partir desses pressupostos e se ancora nos fundamentos da Teoria Dialógica da Linguagem, formulada pelo Círculo de Bakhtin. Essa teoria nos oferece um referencial epistemológico potente para analisar as práticas de leitura em sua dimensão discursiva, considerando os múltiplos sentidos que emergem do encontro entre os sujeitos e os textos. A escolha por essa abordagem metodológica reflete não apenas uma afinidade teórica, mas também um compromisso ético e político com uma educação que valorize a linguagem como espaço de significação e de formação humana.

Nas seções seguintes, mais especificamente 5 e 6, apresentaremos os caminhos percorridos na análise dos documentos e materiais didáticos, com base nos princípios dialógicos que orientam nossa leitura crítica dos dados e nos ajudam a compreender como as práticas de leitura foram concebidas e desenvolvidas no contexto educacional investigado.

4.1 COMPREENSÃO DAS PRÁTICAS E DA AÇÃO LEITORA: PERSPECTIVAS INTEGRADAS

A compreensão das práticas de leitura no contexto escolar exige uma abordagem que articule teoria e prática pedagógica, reconhecendo a leitura como uma ação social, histórica e responsiva. Sob a perspectiva dos estudos do Círculo de Bakhtin, a leitura ultrapassa o ato de decodificação e passa a ser concebida como uma forma de participação ativa no discurso do outro, na qual o leitor ocupa uma posição de sujeito interpretante, situado em um contexto ideológico, cultural e dialógico.

Para Bakhtin (2003), compreender um texto é responder a ele, pois todo enunciado carrega uma expectativa de resposta, mesmo que implícita. Nessa concepção, a leitura é uma prática de interação entre vozes, valores e posições sociais. O leitor não apenas interpreta, mas também dialoga com o texto, reconstruindo sentidos e produzindo outros, conforme seu

horizonte de compreensão e sua experiência discursiva.

Esse movimento de compreensão ativa envolve **práticas leitoras que não se restringem ao texto em si, mas que se expandem ao contexto em que ele circula**, ao gênero que o constitui, à intencionalidade de seu autor e às possibilidades de apropriação crítica por parte do leitor. Como aponta Silva (2010), as práticas de leitura precisam ser entendidas como ações mediadas, historicamente situadas, atravessadas por relações de poder e saber.

Dessa forma, a prática leitora no espaço escolar deve estar integrada a diferentes dimensões: **Dimensão discursiva**, que envolve o reconhecimento dos gêneros como formas de ação social; **Dimensão cognitiva**, que mobiliza estratégias de antecipação, inferência e interpretação; **Dimensão sociocultural**, que considera os repertórios e experiências dos leitores; **Dimensão ética e responsiva**, que valoriza o posicionamento crítico diante dos textos lidos.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) também reconhece essa pluralidade de dimensões ao propor que a formação do leitor não se limite à compreensão literal, mas envolva o desenvolvimento de habilidades interpretativas, argumentativas e críticas. A leitura, nesse contexto, é vista como prática de letramento que amplia a participação social e a autonomia dos sujeitos.

Contudo, é preciso reconhecer que muitas práticas escolares ainda operam sob uma lógica reducionista de leitura, pautada em exercícios mecânicos e em perguntas de compreensão literal. Essa abordagem, além de limitar o potencial formativo da leitura, desconsidera o papel ativo do leitor na produção de sentidos e enfraquece o vínculo entre leitura e experiência de mundo.

Neste trabalho, entendemos a ação leitora como um processo dialógico e crítico, em que o aluno é convocado a interpretar, reagir, refutar ou validar os discursos com os quais entra em contato. A leitura, portanto, é compreendida como uma **prática de autoria responsiva**, que exige posicionamento e engajamento com os textos, com os autores e com os contextos sociais de produção e circulação da linguagem.

Nessa conjuntura, damos sequência ao objetivo desta subseção, que visa a defesa da aprendizagem da leitura entrelaçando a teoria com a prática interativo-dialógico-discursiva da linguagem. Para isso, compreendemos que esse campo da pesquisa favorece estudos que se preocupam com a circulação de discursos por meio da leitura sem dúvida, uma prática discursiva, que está atenta aos discursos que circulam na nossa sociedade, interessa-se por questionar e por responder, num exercício de leitura crítica, não apenas o que foi dito, mas principalmente sobre como foi falado, quem e quando falou, sob que/quais contextos históricos

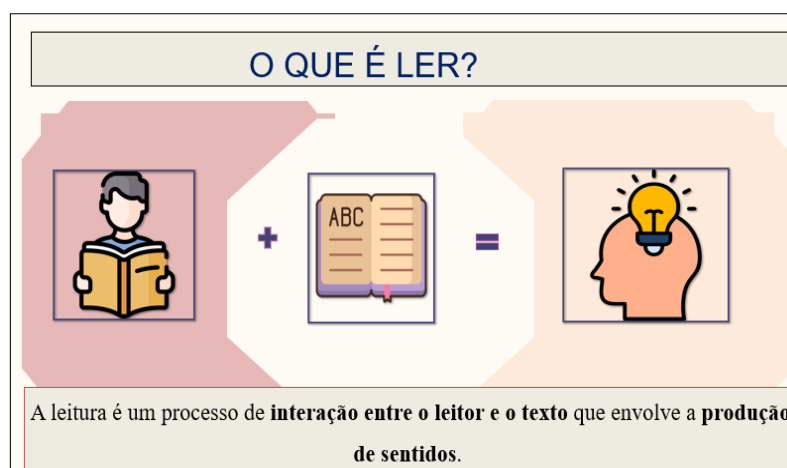
falaram, a que vozes sociais se filiaram.

Nesse emaranhado dialógico, a procura das respostas para os questionamentos se dá numa proposta de compreensão da leitura e não apenas de caracterizar e identificar, pois ler criticamente não é apenas uma identificação e uma caracterização, mas uma compreensão que se insere nas rotas interpretativas que os enunciados proferidos pelos campos de atuação de cada texto podem elencar.

Assim, neste movimento de aprendizagem da leitura que está entrelaçado pelas práticas de leitura, surgem alguns questionamentos: como o gênero discursivo circula na sociedade? Qual a sua finalidade? O que ele provoca? Qual é o seu público? Quem vai ler esse texto? Nesse sentido, como já iniciamos a discussão nas seções anteriores a respeito da compreensão leitora que se faz presente nesses movimentos, baseamo-nos na ótica para além do falado, do que já foi colocado e discutido. Portanto, temos várias razões que nos dão condição para compreender a prática de leitura como uma prática discursiva entrelaçada com teoria, como um sistema cheio de sentidos comunicativos que, ao tempo que pergunta, que se interessa pelos discursos, também argumenta, discute, contradiz, questiona e reproduz discursos.

Pensando nessas situações discursivas que produzem significados, pela intervenção e mediação continuada, negociar sentidos torna as práticas da leitura um lugar de conexão e interação em que a compreensão leitora passa a ser observada em relação à participação do leitor, orquestrando uma forma dialógica de prática leitora. Segundo Freire (1967, p. 69), “A criticidade [...] implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade”. Portanto, a **Figura 27** apresenta prática de leitura crítica enfatizando o que é ler.

Figura 27 - Prática de leitura crítica



Fonte: adaptada de Solé (1998).

Essas situações discursivas que produzem significados, segundo a Figura 27, torna as práticas da leitura crítica um lugar onde podemos dizer que é dialógico por meio de duas vertentes: a de experienciar o diálogo na congregação de homens que se comunicam pelo mundo através da leitura e a que se transforma para se humanizar (Freire, 2011c); já a concepção de que a interação na linguagem ocorre pela tarefa dialógica de compreender e também de responder aos enunciados concretos, contrapondo-os ideologicamente (Bakhtin, 2010a).

Para Bonini (2016), ler criticamente pressupõe, de acordo com essa definição, que o sujeito/social possa analisar o texto lido e se posicionar perante seu conteúdo, mas fazer isso com coerência e embasamento teórico, conhecimento histórico e formação social, conhecendo e relacionando esse texto aos debates sociais relevantes para a sociedade em seu tempo e com coerência quanto à sua própria história de vida e de participação emancipatória. Nesse sentido, a leitura crítica ultrapassa a simples decodificação de palavras ou a identificação de informações explícitas, exigindo do leitor um engajamento interpretativo ativo, situado e comprometido com as questões que atravessam o seu tempo histórico e sua realidade social.

Ler criticamente, nessa perspectiva, implica uma atitude ética e responsiva diante dos textos e dos discursos com os quais interagimos, pois demanda que o leitor compreenda as relações de poder, ideologia e sentido presentes nas materialidades discursivas que circulam socialmente. Tal postura interpretativa está intrinsecamente vinculada ao desenvolvimento da consciência crítica e à formação de sujeitos autônomos, capazes de participar do mundo de maneira reflexiva, argumentativa e transformadora. Desse modo, a leitura é concebida como uma prática de linguagem que se ancora na dialogicidade, na responsividade e na historicidade dos sujeitos, mobilizando saberes múltiplos que atravessam o campo cognitivo, cultural e social.

Já na Figura 28, por meio de um esquema organizado, apresentamos a construção das práticas de leitura a partir dessa abordagem, evidenciando as etapas que favorecem o desenvolvimento de ações responsáveis e responsivas. O esquema busca ilustrar, de forma sintética, como o trabalho pedagógico com textos pode fomentar no estudante a capacidade de se posicionar diante do mundo com criticidade, sensibilidade social e consciência ética. As práticas de leitura propostas nesse percurso envolvem, portanto, o incentivo ao diálogo entre o texto e os saberes prévios dos alunos, a problematização das temáticas sociais implicadas nos discursos e a valorização da pluralidade de sentidos possíveis no processo de leitura.

Assim, a organização didática representada na Figura 28 reforça o entendimento de que a leitura, quando orientada por princípios dialógico-discursivos, possibilita ao leitor não apenas compreender o conteúdo de um texto, mas também intervir no real, por meio da linguagem, em

uma perspectiva de formação cidadã e emancipatória. Essa concepção está em consonância com os fundamentos teóricos que norteiam esta pesquisa, particularmente com as contribuições do Círculo de Bakhtin acerca da linguagem como arena de vozes, valores e sentidos sociais.

Figura 28 - Prática de leitura: ações responsáveis e responsivas



Fonte: produzida pela pesquisadora.

Para compreender o esquema apresentado na **Figura 28**, achamos necessário partilhar a visão de Almeida (2013b, p. 51):

[...] as palavras não equivalem a uma noção única e não há uma relação palavra / coisa, como previram os filósofos antigos. Uma mesma expressão pode ser interpretada de diferentes modos de acordo com os gêneros de recepção. Uma palavra vai significar conforme o gênero e as condições de enunciação. Ocorre um fato que permite às múltiplas escolhas das palavras e as várias possibilidades de leituras, podendo-se, inclusive, estabelecer as diversas relações do texto com os outros textos já lidos.

Nessa situação, a leitura se configura como um deslocamento interativo, dialógico-discursivo, de construção de conhecimento e de produção de posições éticas e responsivas. Trata-se de uma atividade que, ao ultrapassar a decodificação de palavras, se ancora na relação entre os sujeitos, o texto e o contexto, mobilizando sentidos que se atualizam na interlocução. Versando sobre a articulação entre dialogismo e produção de significados, Schaun (2002) aponta que o comprometimento com práticas de leitura contextualizadas e significativas faz a

mediação dos processos de compreensão, sendo estes pautados nos sentidos que emergem da materialidade dos enunciados e da multiplicidade de vozes que os atravessam.

A Figura 28 ilustra a existência de diversas estratégias metodológicas que vêm sendo discutidas, adaptadas e praticadas nas escolas brasileiras no âmbito do ensino da leitura. Não se pode ignorar a presença de tais estratégias no cotidiano escolar, porém, é preciso reconhecer que sua efetividade depende do modo como são apropriadas, ressignificadas e contextualizadas pelos professores em situações reais de ensino-aprendizagem. Tais estratégias coexistem e, quando mobilizadas de forma dialógica, contribuem de maneira significativa para a formação e o desenvolvimento de leitores críticos, autônomos e socialmente implicados.

Nesse contexto, embora as pesquisas acadêmicas e os referenciais teóricos contemporâneos apontem para distintos conceitos de leitura atualmente em circulação nas escolas brasileiras, é possível identificar convergências entre suas características. Por exemplo, tanto o conceito de leitura discursiva quanto o dialógico consideram as condições de produção dos enunciados como elementos fundamentais para a construção de sentido. Assim, mesmo que os professores se orientem teoricamente por uma ou outra concepção, a prática pedagógica revela, muitas vezes, uma postura mais eclética, na qual elementos de diferentes concepções de leitura são articulados conforme as necessidades concretas da sala de aula.

Dessa forma, evidencia-se que a abordagem mais profícua para o trabalho com a leitura em contextos escolares é aquela que se fundamenta num **ecletismo teórico-conceitual responsável**, ou seja, que aproveita os aspectos mais relevantes de diferentes concepções de leitura em função da situação interativa vivenciada entre professores e estudantes. Tal prática se sustenta em uma perspectiva responsiva e ativa de leitura, pautada no diálogo, na escuta e na produção de sentidos.

Para que a leitura crítica seja efetivamente compreendida e praticada pelos estudantes, é necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem, de maneira articulada, os seguintes eixos fundamentais:

1. **O conhecimento prévio e as habilidades de ativá-lo e construí-lo:** uma leitura significativa exige que o leitor acione saberes anteriores e estabeleça relações entre o texto e seu repertório cultural e experiencial;
2. **As estratégias e habilidades de compreensão leitora:** é preciso desenvolver mecanismos que possibilitem ao estudante inferir, interpretar, resumir, levantar hipóteses e estabelecer relações intratextuais e intertextuais;

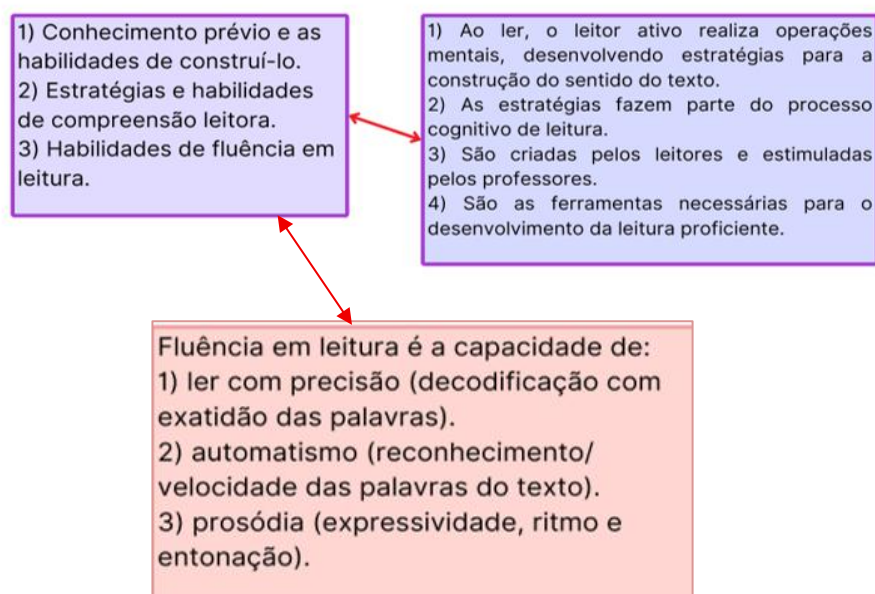
3. **As habilidades de fluência em leitura:** envolve não apenas a decodificação fluente, mas a capacidade de ler com entonação, ritmo e compreensão, favorecendo a interação dialógica com o texto e seus sentidos implícitos.

Esses três eixos estão representados didaticamente na **Figura 28**, que busca organizar visualmente os elementos constitutivos das práticas de leitura crítica, com vistas à formação de sujeitos leitores capazes de se posicionar de forma ativa e consciente diante das múltiplas vozes e discursos que circulam socialmente.

Com o intuito de sistematizar e ilustrar os elementos analisados nesta seção, propomos a **Figura 29**, que apresenta de forma esquemática o papel do professor frente às práticas de ação leitora identificadas nos documentos oficiais e materiais didáticos da rede municipal de ensino. Essa figura tem como objetivo explicitar visualmente os movimentos interpretativos exigidos do docente diante de diretrizes curriculares e propostas pedagógicas que nem sempre dialogam plenamente com a realidade concreta da sala de aula. Por meio desse esquema, buscamos evidenciar os pontos de articulação, mas também as tensões e lacunas existentes entre os referenciais normativos — como a Base Nacional Comum Curricular, a Matriz de Referência do SAEB, o Referencial Curricular do Paraná e a proposta pedagógica da AMOP — e a prática efetiva do ensino da leitura.

Além disso, a Figura 29 destaca como o professor, ao assumir uma postura responsiva e crítica, precisa considerar não apenas os conteúdos propostos, mas também os aspectos discursivos e ideológicos dos textos trabalhados, as condições de produção e recepção, bem como as múltiplas vozes presentes nas práticas de leitura. Nesse sentido, a figura contribui para a visualização dos desafios enfrentados pelos docentes no planejamento e na mediação da leitura em contextos diversos, reforçando a importância de uma atuação pautada na dialogicidade, na escuta ativa e na formação de leitores críticos e responsivos.

Figura 29 - Leitura crítica



Fonte: elaborada pela autora.

Ao discutirmos a leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, **consideramos** essencial analisar a articulação entre documentos normativos, materiais didáticos, práticas pedagógicas e concepções de linguagem, com base em princípios teóricos que sustentam o letramento crítico, responsivo e a fluência leitora. Nesse contexto, a Figura 29 sintetiza visualmente o processo de interação entre os documentos normativos — Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais da rede municipal — e os materiais didáticos, evidenciando a necessidade de práticas de leitura estruturadas que promovam **compreensão, interpretação, reflexão crítica e fluência leitora**.

Observamos que a figura evidencia como os documentos fornecem suporte teórico e metodológico para a organização de práticas de leitura que ultrapassam a simples decodificação textual. A fluência leitora, entendida como a capacidade de ler com precisão, velocidade, entonação e compreensão, é central nesse processo, pois permite aos estudantes integrarem significado, forma e ritmo do texto, favorecendo a interpretação crítica e a apropriação discursiva do conteúdo (Rasinski, 2003; Bueno, 2006). **Constatamos** que essa abordagem promove competências de leitura que envolvem não apenas a identificação de palavras e informações explícitas, mas também a compreensão do papel social da linguagem e a análise de intencionalidades e vieses nos textos.

Identificamos que os documentos normativos orientam a implementação de práticas pedagógicas diversificadas, incluindo leitura compartilhada, leitura em voz alta, análise de imagens, produção textual e rodas de discussão. Essas estratégias promovem simultaneamente a **fluência leitora e a compreensão crítica**, permitindo que os estudantes desenvolvam ritmos próprios de leitura, articulem informações novas com conhecimentos prévios e reconheçam relações entre texto, contexto social e histórico. Dessa forma, **consideramos** que a leitura deve ser concebida como prática social e dialógica, atravessada por múltiplas vozes, e não apenas como atividade de decodificação isolada, evidenciando a importância de rotas interpretativas que guiem o estudante a reconhecer relações entre texto, contexto e experiência pessoal, fortalecendo a construção de leitores críticos e responsivos.

Constatamos que a diversidade de gêneros discursivos apresentada nos materiais — reportagens, poemas visuais concretos, tiras e campanhas de conscientização — oferece oportunidades de exploração interpretativa variadas, contribuindo para a formação de competências de leitura crítica, compreensão de diferentes perspectivas e **fluência leitora**, conforme defendem Street (1984) e Soares (2004). **Observamos** que o engajamento com diferentes gêneros estimula habilidades cognitivas complexas: identificar informações explícitas, inferir significados implícitos, analisar escolhas discursivas, comparar perspectivas e refletir sobre implicações éticas e sociais do conteúdo. Além disso, atividades de produção textual promovem a apropriação discursiva, permitindo que o estudante se posicione como autor, desenvolvendo simultaneamente consciência crítica e domínio da linguagem.

No que se refere à **fluência leitora**, **consideramos** que estratégias pedagógicas específicas são essenciais para seu desenvolvimento. Entre essas estratégias, destacamos:

1. **Leitura oral compartilhada**, em que estudantes e professores leem conjuntamente um texto, promovendo acompanhamento do ritmo, entonação e compreensão. Essa prática permite identificar dificuldades, corrigir pronúncias e reforçar a interpretação contextual do texto.
2. **Leitura em voz alta individual**, que possibilita ao estudante desenvolver precisão, velocidade e prosódia, enquanto o professor realiza feedback sobre ritmo e entonação, favorecendo a autoavaliação e o aprimoramento contínuo.
3. **Releitura repetida**, em que o mesmo texto é lido várias vezes, permitindo a familiarização com estruturas linguísticas complexas, ampliação do vocabulário e aumento da confiança do leitor.
4. **Rodas de leitura e discussão**, que articulam oralidade, interpretação e debate sobre o conteúdo, estimulando a análise crítica, empatia e consciência social.

5. Análise de entonação.

Assim, compreendemos que as **práticas de ação leitora mais eficazes são aquelas que se alinham à concepção de linguagem de base dialógica**, tal como defendido nesta pesquisa. Essas concepções reconhecem o sujeito leitor como alguém situado historicamente, socialmente constituído e responsivo ao mundo que o cerca. A leitura, nessa abordagem, não se reduz à apreensão literal de um conteúdo, mas se configura como um movimento ativo de interpretação, posicionamento e produção de sentidos, fundamentado na dialogicidade entre o leitor, o texto e o contexto.

Dessa forma, o papel do professor vai além da mediação técnica: ele é um agente formador de leitores críticos e responsivos, capaz de planejar e desenvolver práticas que possibilitem aos estudantes compreenderem a leitura como um ato de escuta ativa e de participação social. A Figura 29, sintetiza esse processo de articulação entre os documentos normativos, os materiais didáticos e as concepções de linguagem que fundamentam o ensino da leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destacando os desafios e as possibilidades formativas que se colocam diante do trabalho docente comprometido com a emancipação dos sujeitos. Porém, para compreendermos todos esses aspectos é necessário fazer a leitura criteriosa desta tese.

4.2 ENTRE TEXTOS E VOZES: A LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

Pensando nessa mesma perspectiva, que hoje a gente chama - para essa teoria - de teoria sócio-interativa. É uma relação que é social, mas é dada pela interação, que não é objetivista e nem subjetivista. A verdade não está fora e nem dentro da cabeça. Para esse grupo, simplesmente, não há uma verdade única, apaguem aí essa coisa de verdade, o que tem, é a nossa verdade, uma verdade que nos interessa. E não tem uma única verdade universal e se houver uma verdade universal, seja ela qual for, ela tem que se dar na nossa relação, se ela não se der na nossa relação, ela é insignificante. Ela tem que se dar na nossa vivência (Miotello, 2018, p. 41).

A leitura, concebida como prática social, ultrapassa a simples decodificação de palavras e passa a ser compreendida como um processo de interação entre diferentes vozes sociais, ideológicas e históricas que se entrecruzam no tecido discursivo. Nesse movimento, ler é dialogar com o outro por meio do texto, posicionar-se frente aos enunciados e atribuir-lhes sentido à luz das experiências vividas, dos saberes construídos e das condições concretas de produção e recepção. Inspirados na perspectiva do Círculo de Bakhtin, compreendemos que toda leitura é responsiva, pois implica uma atitude ativa do sujeito frente ao discurso do outro, convocando-o à escuta, à análise crítica e à construção de novos sentidos. Assim, as práticas de leitura nos espaços escolares devem ser planejadas de modo a promover o desenvolvimento da

consciência crítica dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos históricos, capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade por meio da linguagem.

Para compreendermos de maneira mais aprofundada as práticas de leitura, é fundamental reconhecê-las como uma atividade cognitiva de produção de sentidos realizada por sujeitos sociais inseridos em determinados contextos culturais, históricos e ideológicos. Nessa perspectiva, a leitura deixa de ser uma simples recepção passiva de informações para se tornar um ato de construção ativa de significados, atravessado por múltiplos sentidos e vozes. Ao nos depararmos com um texto pertencente a um gênero discursivo específico, não nos limitamos à compreensão literal do que o autor afirma, mas dialogamos com a materialidade discursiva apresentada, (re)construindo sentidos com base em nossas experiências, expectativas e horizontes de compreensão.

Dessa forma, ao longo deste estudo, elegemos como objeto de investigação as práticas de leitura concebidas sob uma abordagem interativa, discursiva e dialógica da linguagem. Nessa concepção, as práticas de letramento estão indissociavelmente entrelaçadas às práticas de leitura, dada a diversidade de propósitos e contextos que caracterizam o uso da linguagem escrita na vida cotidiana. Lemos por diferentes razões: para nos informar, localizar um endereço, seguir uma receita, manter contato com pessoas queridas, tomar decisões, realizar transações financeiras, entre tantas outras possibilidades. Tais situações revelam o caráter múltiplo, funcional e socialmente situado da leitura, que não pode ser reduzida a um modelo escolarizado e descontextualizado.

Considerando esse panorama, as experiências remotas de práticas de leitura vivenciadas no período pandêmico, particularmente no contexto da rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, suscitam importantes reflexões sobre a compreensão do conceito de letramento e sua efetivação nos materiais didáticos enviados aos estudantes do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir da análise desses materiais, buscamos inferir em que medida as práticas propostas contribuíram, de fato, para a formação de leitores críticos e autônomos, ou se limitaram a uma abordagem tecnicista e fragmentada da leitura.

Nesse percurso investigativo, amparamos nossa compreensão sobre leitura e letramento nos estudos de Soares (2002)¹², cuja contribuição é fundamental para pensar a articulação entre linguagem e práticas sociais. A autora enfatiza que sujeitos letrados são aqueles que, para além

¹² As contribuições de Magda Soares são fundamentais para a compreensão da leitura como prática social e para a análise do letramento em contextos escolares. Ao articular questões linguísticas, pedagógicas e sociais, sua obra complementa a perspectiva bakhtiniana ao tratar da leitura como ato situado, atravessado por ideologias e relações de poder.

do domínio técnico da leitura e da escrita, participam ativamente de eventos de letramento, ou seja, de situações concretas em que a linguagem escrita media interações sociais e culturais. Esses eventos são marcados por trocas significativas, em que os sujeitos mobilizam saberes, experiências e valores, construindo sentidos de forma contextualizada e crítica. Nessa perspectiva, são considerados letrados os indivíduos que, conforme Soares (2002, p. 146), utilizam a leitura e a escrita de maneira funcional, reflexiva e ética, atuando com protagonismo nos diversos âmbitos da vida social.

têm as habilidades e condições precisas para um envolvimento ativo e eficiente em condições em que práticas de leitura e de escrita têm uma função essencial, mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado *estado* ou *condição* de inserção em uma sociedade letrada.

Assim, a autora enfatiza que cada tecnologia tem suas singularidades no que se refere às causas sociais, cognitivas, interativas, dialógicas e discursivas que emanam, e desencadeiam-se diversas possibilidades de letramento, compreendendo que a palavra seja avultada nessas condições.

Para Roland Barthes (2012, p. 29) afirma que: “A leitura mais subjetiva que se possa imaginar nunca passa de um jogo conduzido a partir de certas regras. De onde vêm essas regras? [...] essas regras vêm de uma lógica milenar de narrativa, de uma forma simbólica que nos constitui antes do nosso nascimento, em suma, desse imenso espaço cultural de que a nossa pessoa (de autor, de leitor) não é mais do que uma passagem.” Essa citação revela que o ato de ler está imerso em uma rede de significações que antecede o sujeito e que o atravessa, sendo guiado por convenções culturais e sociais que moldam o modo como construímos sentidos.

Nesse sentido, as práticas sociais de leitura e de letramento se articulam às complexidades que ultrapassam o simples saber ler e escrever, envolvendo competências e habilidades que se entrelaçam com o cotidiano, com as práticas sociais e com as exigências profissionais que demandam o uso da língua escrita. Considerando tais aspectos, Soares (2002) amplia sua reflexão ao abordar o letramento digital, concebendo-o como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela” (p. 151). Para a autora, essa forma de letramento configura uma experiência distinta daquelas baseadas exclusivamente no suporte do papel, pois exige novas formas de interação com o texto e com os recursos multimodais da cultura digital.

Na Figura 30, procuramos sistematizar a importância das práticas de leitura e de letramento tanto no formato tradicional quanto digital, evidenciando o papel que desempenham na formação de sujeitos críticos, ativos e responsivos, capazes de interagir com os múltiplos

discursos que circulam na sociedade contemporânea. Essa representação busca destacar que as práticas de leitura não se limitam à decodificação de palavras, mas envolvem um processo interpretativo que exige do leitor uma postura dialógica frente aos textos, compreendendo-os como construções sociais e ideológicas. Além disso, ressalta-se que o letramento, em suas diversas manifestações acadêmico, digital, literário, funcional, entre outros constitui uma via para a ampliação da consciência linguística e social, possibilitando que os sujeitos se posicionem diante dos desafios do mundo em constante transformação.

Com base em uma perspectiva bakhtiniana, reconhecemos que a leitura é atravessada por vozes, sentidos e valores que dialogam com as experiências vividas pelos leitores. Assim, ao sistematizar os elementos visuais e conceituais na Figura 30, reafirmamos que as práticas de letramento não apenas fornecem instrumentos técnicos para a inserção social, mas também potencializam o desenvolvimento da autoria, da escuta ativa e da responsividade, componentes essenciais para uma atuação cidadã e ética. A figura, portanto, serve como um dispositivo visual que sintetiza o entrecruzamento entre leitura, linguagem e sociedade, fortalecendo a compreensão de que o letramento é um processo contínuo, situado historicamente e sensível às transformações tecnológicas, culturais e educacionais.

Figura 30 - Práticas de leitura e de letramento



Fonte: adaptado de Soares (2020).

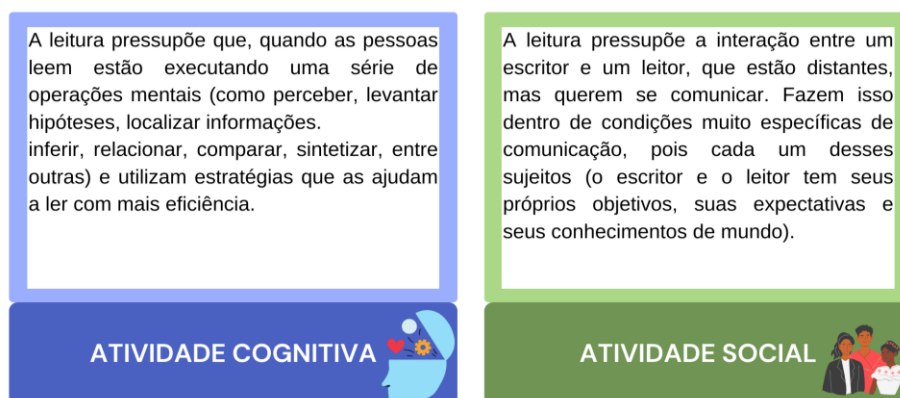
Diante do exposto na Figura 30, elencamos que, nesse espaço de discussão da tela, foram oportunizadas diversas possibilidades de acesso à informação, por meio de correntes de ações cognitivas e, também, de múltiplas redes de saberes que configuram novas formas de ler, de escrever e de interagir com os textos. Essa dinâmica evidencia uma reconfiguração do

letramento, que passa a abarcar práticas comunicativas mediadas pelas tecnologias digitais e pelas plataformas de circulação textual contemporâneas. A leitura, nesse novo cenário, não se restringe ao suporte impresso, mas se expande para os ambientes digitais, exigindo do leitor competências específicas, como a navegação hipertextual, a seleção crítica de informações, a decodificação de linguagens multimodais e a produção responsiva de sentidos em contextos interativos e velozes.

Com a crescente interferência da internet e das tecnologias móveis, práticas de leitura e de escrita foram reinventadas, produzindo novos modos de envolvimento com os textos e, consequentemente, ampliando o escopo do letramento digital. Esses novos modos demandam habilidades que vão além do domínio da codificação e da decodificação da língua, exigindo também a capacidade de dialogar com diferentes gêneros discursivos, linguagens híbridas e contextos sociocomunicativos diversos. Nesse sentido, como representado na Figura 31, essas práticas emergentes não apenas atualizam o conceito de letramento, mas instauram uma nova ecologia da leitura, marcada pela fluidez, pela responsividade e pela multiplicidade de vozes que coexistem nos ambientes virtuais.

Na Figura 31, buscamos representar visualmente os impactos das transformações tecnológicas sobre as práticas de leitura e de letramento, sobretudo no contexto da pandemia. A figura sistematiza os principais elementos que compõem esse novo cenário, em que a leitura deixa de ser um ato solitário e linear para se tornar uma experiência interativa, multimodal e hipertextual. Evidenciamos, nesse esquema, como os sujeitos leitores, especialmente os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são interpelados por múltiplas linguagens e gêneros discursivos que circulam em diferentes suportes, exigindo não apenas habilidades técnicas, mas também capacidades interpretativas, reflexivas e responsivas. Assim, a figura contribui para a compreensão de como o letramento digital se insere nas práticas pedagógicas contemporâneas, demandando dos educadores um olhar atento às novas formas de produção de sentido e à mediação docente como articuladora dessas experiências.

Figura 31 - Leitura e letramento



Fonte: adaptado de Soares (2020)

Portanto, a Figura 31 remete aos dizeres de Soares (2002), quando a autora realiza inferências sobre o contexto internacional e o letramento, enfatizando as múltiplas ocorrências cognitivas, culturais e sociais que decorrem das condições de interação com a palavra escrita, bem como das variadas alternativas de inserção no mundo letrado. Nesse panorama, não se trata apenas da palavra escrita em si, mas das diversas formas de comunicação: visual, auditiva, espacial que compõem o fenômeno do letramento. Como destaca Soares (2002, p. 156): “[...] a conclusão é que o letramento é fenômeno plural, historicamente e contemporaneamente: diferentes letramentos ao longo do tempo, diferentes letramentos no nosso tempo.”

No contexto pandêmico, a discussão sobre o letramento digital já vinha sendo abordada por Vidotti de Rezende (2016), que compreende que os diversos materiais semióticos utilizados nas práticas de letramento exigem a aprendizagem e a ampliação de habilidades relacionadas às práticas de leitura e escrita, conforme as categorias e semioses acionadas. Isso reforça a necessidade de expandir a compreensão de letramento(s) para letramento(s) digital(ais), reconhecendo a multiplicidade de práticas e saberes implicados nesse novo cenário.

Essas transformações refletem uma realidade em que as múltiplas linguagens imagens, sons, links, vídeos, cores, blogs presentes nos textos digitais requerem novas competências e práticas de compreensão. A construção de sentido passa, então, por processos de ressignificação que afetam diretamente a maneira como os sujeitos leem, interpretam e interagem com o texto. Nesse contexto, a representação do leitor também se transforma. Considerando o letramento digital no ambiente virtual das aulas remotas, é possível elencar algumas das habilidades desenvolvidas: responder questionários no Google Forms; elaborar e anexar arquivos de texto, imagem ou vídeo; participar de chats; produzir documentos, planilhas e formulários eletrônicos; manipular ferramentas digitais; e interpretar ícones e comandos em plataformas de videoconferência. Tais práticas evidenciam o envolvimento dos sujeitos com os “tipos

relativamente estáveis de enunciados” que, conforme Bakhtin (2016), constituem os gêneros discursivos gerados no meio digital.

Durante o período pandêmico, houve múltiplas tentativas de adaptação às novas condições de ensino, especialmente no que se refere aos gêneros discursivos públicos e incluídos. Os gêneros, segundo Swales (1996), são documentos que circulam em grupos restritos e raramente chegam ao público em geral. Esses textos, geralmente formais e arquivados, dão suporte a esferas específicas da atividade social e foram amplamente utilizados nas práticas pedagógicas emergenciais.

Diante das mudanças impostas pela nova condição social, foi necessário reconfigurar as práticas de leitura no âmbito escolar. Os docentes, nesse cenário, precisaram adaptar-se às novas demandas discursivas, desenvolvendo competências até então pouco exploradas no cotidiano das aulas presenciais. Como afirma Soares (1998, p. 190), “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.”

Assim, compreendemos que, no início da pandemia, tanto professores quanto estudantes ainda não dominavam plenamente as competências necessárias para inferir e produzir gêneros discursivos mediados pelas tecnologias digitais. Essa transição abrupta, embora imprescindível para a continuidade do processo educativo, provocou desorganizações, inquietações, reinvenções e, ao mesmo tempo, gerou novas aprendizagens nos ambientes virtuais — formais e informais. É relevante lembrar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca, entre as competências essenciais das práticas de leitura e de letramento, a promoção da autonomia, do protagonismo e da autoria. Sobre esta primeira, Freire (2011) afirma:

É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade (Freire, 2011, p. 72).

Assim, de acordo com Freire, para que os sujeitos se tornem ativos em seu processo de aprendizagem, é fundamental **contextualizar os conteúdos**, oferecendo estímulos que os ajudem a relacionar o novo contexto histórico a outros aspectos relevantes. A partir disso, os estudantes podem buscar soluções, desenvolver estratégias para aprimorar o próprio desempenho e avançar nas práticas de leitura. Essa familiarização com a ação leitora ocorre tanto pelo letramento digital quanto pelo uso de materiais didáticos, atendendo às exigências impostas pela situação vivenciada pelos alunos do 5º ano e também por seus professores.

Assim, Freire (1987b) ressalta que:

[...] a educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação, não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de objetos do conhecimento, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1987b, p. 48).

Dessa forma, na etapa delicada e sensível da pandemia, os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental tiveram a oportunidade de ampliar seu protagonismo e sua autonomia no processo de aprendizagem, sendo convidados a lançar sementes de conhecimento e fazê-las florescer, de acordo com suas condições sociais, culturais, afetivas, vivências familiares e trajetórias escolares. Cada estudante, com seu repertório único, pôde desenvolver percursos próprios de significação diante das práticas propostas, evidenciando a diversidade de respostas possíveis aos desafios do ensino remoto e híbrido.

Nessa perspectiva, compreendemos que a palavra “florescer” carrega um profundo valor simbólico e pedagógico, pois remete ao desabrochar do sujeito diante do texto, da leitura e do outro, em um processo de formação que ultrapassa a decodificação mecânica da palavra escrita. Ao florescerem, os estudantes não apenas assimilam conteúdos, mas mobilizam sentidos, constroem significados e participam ativamente de práticas de leitura letrada — entendidas aqui como aquelas que promovem o uso significativo da linguagem em contextos reais de interação, contemplando as dimensões discursiva, crítica e social da leitura.

As práticas de leitura letrada, portanto, constituem um eixo fundamental para o desenvolvimento de leitores responsivos e críticos, pois articulam os objetos do conhecimento, os campos de atuação, os gêneros discursivos, as habilidades e os objetivos de aprendizagem delineados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais elementos também estiveram presentes nos materiais didáticos elaborados pela rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu, documentos que compõem o corpus desta pesquisa. Esses materiais foram produzidos em resposta aos desafios impostos pelo contexto pandêmico e analisados sob a perspectiva dialógica da linguagem, conforme os estudos do Círculo de Bakhtin.

Nesse sentido, as práticas de leitura analisadas nesta tese estão inseridas em relações de sentido materializadas por meio de enunciados concretos — os quais, nos excertos selecionados, revelam rotas interpretativas dos sujeitos envolvidos. Tais gestos revelam possibilidades por meio das atividades propostas de apropriação do texto e da linguagem, constituindo espaços de diálogo entre os estudantes, os autores dos textos e os professores-mediadores.

A seguir, apresentamos a Seção 5, que trata da narrativa do percurso analítico-metodológico adotado na pesquisa, seguida da Seção 6, que traz os resultados e as reflexões advindas da análise do corpus, à luz dos referenciais teóricos e dos documentos oficiais que fundamentam esta investigação.

5 À LUZ DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: UMA JORNADA ANALÍTICA RUMO À INTERPRETAÇÃO

só onde a relação se torna aleatória de nossa parte, meio caprichosa, e nos afastamos da nossa relação de princípio com as coisas e com o mundo, a determinidade do objeto resiste a nós como algo estranho e independente e começa a desagregar-se, e nós mesmos ficamos sujeitos ao domínio aleatório, perdemos a nós mesmos e perdemos também a determinidade estável do mundo (Bakhtin, 2011b, p. 4).

Para iniciar esta seção, retomamos elementos centrais da pesquisa com o objetivo de aprofundar a compreensão da metodologia adotada. A fim de sistematizar essa abordagem, apresentamos a classificação metodológica por critérios específicos: trata-se de uma investigação dialética, de natureza qualitativa e teórica, com finalidade descritiva, fundamentada na análise documental e conduzida por uma perspectiva interpretativa e crítico-reflexiva. A análise está ancorada nas rotas interpretativas, conceito que utilizamos para designar os movimentos analíticos inspirados no referencial bakhtiniano.

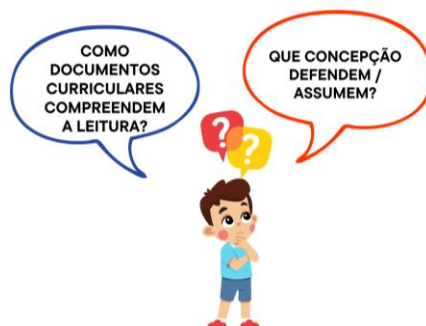
Essas rotas foram organizados em dois núcleos: um direcionado aos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas — como a BNCC, a Matriz de Referência do SAEB, os referenciais curriculares e os planejamentos da rede municipal entre 2020 e 2023 — e outro voltado à análise dos materiais didáticos elaborados no mesmo período. As características e estratégias de cada núcleo serão desenvolvidas nas subseções 5.1 e 5.2.

Partimos da concepção de que o sujeito é o centro das investigações educacionais, interagindo com a linguagem em múltiplas dimensões sociais, históricas e culturais. Tal perspectiva dialógica, conforme Bakhtin, exige a compreensão da linguagem como prática viva e responsiva.

Reconhecendo a complexidade e a diversidade do campo educacional, esta pesquisa não propõe modelos fechados, mas busca promover análises críticas sobre a leitura e a linguagem como constitutivas da formação dos sujeitos.

Considerando que o Círculo de Bakhtin não propõe um método rígido, mas sim movimentos interpretativos abertos à pluralidade de sentidos, adotamos o termo "rotas interpretativas" para nomear as ações analíticas desenvolvidas ao longo do estudo. Esses gestos norteiam tanto o percurso metodológico quanto a interpretação dos dados, a ser aprofundada na seção seguinte. **A Figura 32** ilustra duas perguntas essenciais que orientam esta tese.

Figura 32 - Perguntas de orientação da tese



Fonte: adaptada pela autora.

Desse modo, os documentos oficiais que orientam o componente curricular de Língua Portuguesa para o 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, utilizados pela rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu (PR) durante o período pandêmico, tiveram papel central. Eles serviram de referência tanto para os encaminhamentos pedagógicos quanto para a elaboração dos materiais didáticos voltados às práticas de leitura. Com base nesses desdobramentos, a subseção 5.1 buscará responder aos questionamentos apresentados na Figura 32.

5.1 ROTAS INTERPRETATIVAS: DOCUMENTOS OFICIAIS

Figura 33 - Rotas interpretativas/grupo 1



Fonte: elaborado pela autora.

Nessa etapa de delimitação para o corpus de análise, selecionamos os documentos que correspondem à circunscrição dos fatores norteadores da escolha pela rede municipal de ensino, utilizados como referência na estrutura e na organização curricular da rede pública de ensino.

Utilizamos para essa etapa do estudo nos documentos norteadores apenas a parte que estava direcionada ao Componente Curricular de Língua Portuguesa e, nesse, somente a prática de linguagem: leitura direcionada ao 5º ano.

Nesse rol de esclarecimentos, elencamos os documentos oficiais que farão parte da análise da pesquisa:

- (a) Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- (b) Matriz de Referência do SAEB;
- (c) Referencial Curricular do Estado do Paraná.

A partir desses critérios de seleção, apresentamos os dados elencados nos documentos norteadores, seguindo a ordem de apresentação do parâmetro apresentado anteriormente.

Para compreender a organização da análise na tese, os documentos oficiais estão estruturados por meio de **rotas interpretativas** que são a base de análise para os materiais didáticos. Assim, fizemos os esclarecimentos e apresentamos os objetos do conhecimento da leitura, os códigos alfanuméricos que identificam os objetivos de aprendizagem e o percurso da análise da tese:

1. **Base Nacional Comum Curricular** - rotas interpretativas: prática de linguagem: leitura/escuta, campos de atuação dos gêneros discursivos, objetos do conhecimento da leitura e códigos alfanuméricos que identificam as habilidades de leitura no 5º ano;
2. **Matriz de Referência do SAEB:** rotas interpretativas: prática de linguagem: leitura/escuta, descritores da leitura identificados pelo código alfanumérico no 5º ano;
3. **Referencial Curricular do Paraná:** rotas interpretativas: prática de linguagem: leitura/escuta, campos de atuação dos gêneros discursivos e objetos aprendizagem da leitura selecionados para o 5º ano.

De acordo com a escolha e a composição dos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP, planejamento anuais), as rotas interpretativas se aproximam quando se agrupam devido à intencionalidade dos textos compostos por diferentes gêneros discursivos, como: Campos de atuação, práticas de linguagem: leitura, objetos do conhecimento, objetivos de aprendizagem, habilidades, descritores e códigos alfanuméricos. Na sequência, apresentamos **Figura 34**, com o intuito de, numa forma mais didática, orientar a investigação das práticas de leitura.

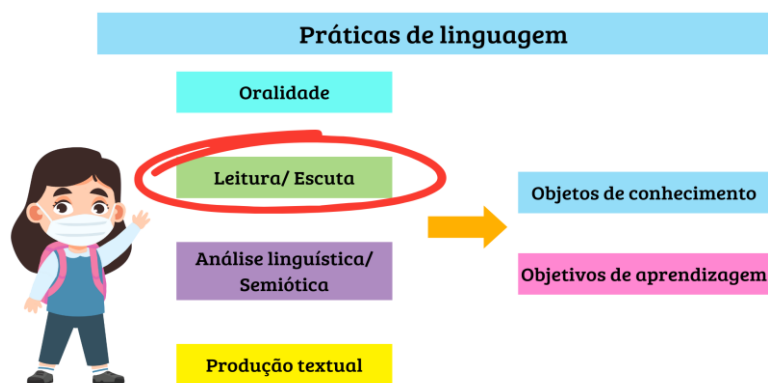
Figura 34 - Campos de atuação dos gêneros discursivos



Fonte: adaptada pela pesquisadora.

Nos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP, planejamento anuais), as práticas de linguagem estão organizadas conforme a representação na **Figura 35**, a seguir. Na prática da linguagem, a leitura, que é objeto de estudo desta tese, está contornada para destacar o que iremos analisar nas práticas de linguagem, nos objetos de conhecimento e nos objetivos de aprendizagem.

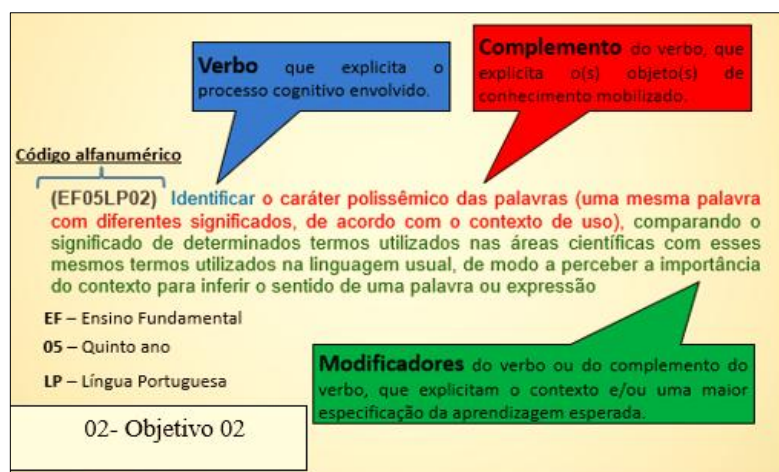
Figura 35 - Prática de linguagem: leitura/escuta



Fonte: adaptado pela pesquisadora.

Em relação à estrutura e à organização curricular dos documentos analisados, constatamos, com base na **Figura 36**, a utilização de códigos alfanuméricos que indicam o ano de escolaridade e a prática de linguagem correspondente. Esses códigos estão associados às habilidades e aos objetivos de aprendizagem definidos para cada prática. No caso específico da leitura — prática de linguagem que constitui o foco deste estudo —, tais códigos contribuem para compreender como essa habilidade é sistematizada nos documentos curriculares e de que forma se articula às diretrizes de ensino.

Figura 36 - Códigos alfanumérico/objetivos de aprendizagem



Fonte: adaptada pela pesquisadora.

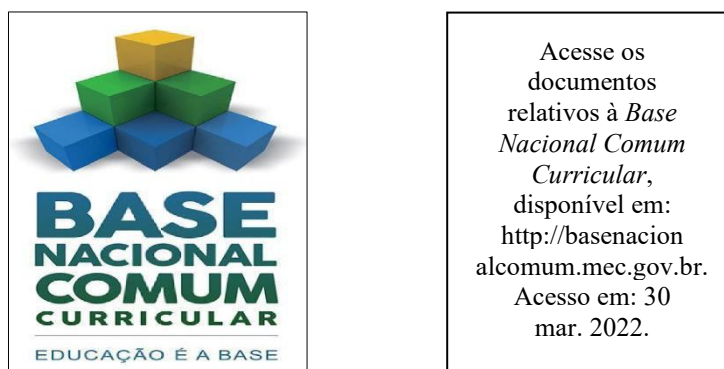
Dando sequência ao percurso, iniciaremos a análise das práticas de leitura presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

5.1.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Os documentos oficiais nesta tese estão organizados em rotas interpretativas, seguindo a seguinte sequência: 1) Base Nacional Comum Curricular - rotas interpretativas: prática de linguagem: leitura/escuta, campos de atuação dos gêneros discursivos, objetos do conhecimento da leitura e códigos alfanuméricos que identificam as habilidades de leitura no 5º ano.

A BNCC é um documento oficial para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para o Ensino Fundamental. Assim, a escola possui papel fundamental no desenvolvimento da habilidade de leitura. É durante a formação escolar na educação básica que os estudantes, com a mediação do professor, constroem as bases necessárias para se tornarem leitores proficientes. Como visto nesta tese, a leitura é um processo complexo. Nesta tese, buscamos analisar as práticas de leitura apresentadas pela BNCC para o ensino na etapa do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, faremos a análise na tese por meio das rotas interpretativas conforme já exemplificamos na seção introdutória.

Figura 37 – BNCC



A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

As reflexões em torno do ensino de Língua Portuguesa envolvem diversas discussões que têm como observatório o contexto educacional, neste caso, brasileiro, tanto no que diz respeito à alfabetização quanto ao letramento, seja no âmbito da produção textual, da leitura ou da oralidade.

Para tanto, para o estudo pautamo-nos nos documentos oficiais que trazem normativas para a educação como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular:

[...] um documento de caráter *normativo* que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver* ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7, grifos nossos).

A presente análise fundamenta-se na concepção interativa, dialógica e discursiva da linguagem, ancorada nos estudos do Círculo de Bakhtin. Com base nessa perspectiva, compreendemos que as práticas de leitura desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (5º ano), refletem um entendimento de ensino como um fenômeno que contribui para a constituição dos sujeitos por meio da língua(gem).

É por meio das interações estabelecidas com o(s) outro(s) que os sujeitos ressignificam a língua(gem), instaurando uma relação dialógica por meio dos enunciados que produzem e nos quais manifestam seus posicionamentos axiológico-valorativos.

Nesse contexto, foram realizadas escolhas linguístico-discursivas orientadas por uma abordagem enunciativo-discursiva. Assim, o ensino de Língua Portuguesa, ao propor uma análise e reflexão dialógica sobre a aprendizagem da leitura, considera as determinações do

cronotopo, da esfera da atividade humana, do gênero do discurso e, de modo mais amplo, do contexto no qual o enunciado se inscreve. Tais escolhas impregnam os enunciados de tonalidades valorativas e ideológicas que, segundo Volóchinov (2017, p. 228), “expressam a situação histórica concreta que gerou o enunciado”.

Com essas escolhas teóricas, pretendemos aprofundar a compreensão acerca do que o documento oficial revela, por meio de uma análise interativa, dialógica e discursiva das habilidades de leitura. Tais habilidades estão elencadas no eixo Leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco específico nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente no 5º (quinto) ano. Assim,

Como atestamos acima, a BNCC opta por definir a leitura de maneira ampla como uma interação ativa entre leitor e texto. Trata-se, portanto, de uma definição, para um documento que trata do ensino fundamental, fase em que as habilidades de leitura estão sendo desenvolvidas e na qual é fundamental que gestores públicos, docentes, responsáveis, pais e comunidade escolar compreendam a complexidade e a importância do processo da leitura. Ao caracterizar as habilidades de leitura, a BNCC aponta que: a) as habilidades não se desenvolvem de forma genérica e descontextualizada; b) as habilidades desenvolvem-se por meio dos gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana; c) para o desenvolvimento do leitor, supõe-se o uso de habilidades que exigem processos mentais, discursivos e valorativos necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informações a processos de compreensão e de reflexão sobre o texto; d) as habilidades não se desenvolvem em curto espaço de tempo, supondo diferentes níveis, a tornar-se mais complexos durante vários anos; e) as habilidades operam de forma articulada; f) as habilidades estão a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas e campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 98).

A partir da análise, buscamos compreender que a abordagem presente no discurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dialoga com os Estudos Dialógicos da Linguagem, sendo atravessada por relações discursivas que revelam movimentos simultâneos de aproximação, ora com o discurso da inovação, ora com o da tradição, ambos coexistindo e se manifestando no interior do documento oficial.

No contexto da BNCC, a leitura é concebida em um sentido ampliado, abrangendo não apenas o texto verbal escrito, mas também outros sistemas semióticos, como imagens estáticas (fotografias, pinturas, desenhos, esquemas, gráficos, diagramas), imagens em movimento (filmes, vídeos, animações) e elementos sonoros (músicas), os quais acompanham e ressignificam diversos gêneros textuais e discursivos. Como observa no documento oficial o Eixo da leitura compreende que

as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e

embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018, p. 71).

O tratamento dado às práticas de leitura contempla dimensões inter-relacionadas, que envolvem tanto o uso quanto a reflexão crítica sobre o processo de leitura. No componente curricular de Língua Portuguesa, especificamente no 5º ano do Ensino Fundamental, a BNCC organiza um conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo do ano letivo. Tais habilidades serão sistematizadas no **Quadro 20**, o qual apresenta uma síntese das competências de leitura destinadas ao público escolar anteriormente mencionado.

Portanto, no Componente Curricular de Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros discursivos relacionados a vários campos de atuação, partindo-se de práticas de linguagem. Neste estudo, o eixo da leitura será priorizado e analisado na concepção de linguagem interativa, discursiva e dialógica.

Quadro 20 - Base Nacional Comum Curricular

BNCC - COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO				
Campos de Atuação	Prática de Linguagem: Leitura	Objeto do Conhecimento	Códigos Alfanuméricos	Habilidades
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).	Estratégias de leitura	(EF15LP02)	Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.),

BNCC - COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO				
Campos de Atuação	Prática de Linguagem: Leitura	Objeto do Conhecimento	Códigos Alfanuméricos	Habilidades
				confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos.
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).	Estratégia de leitura	(EF15LP03)	Localizar informações explícitas em textos.
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma).	Estratégia de leitura	(EF15LP04)	Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
Campo da Vida Cotidiana – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios,	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura de imagens em narrativas visuais	(EF15LP14)	Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).

BNCC - COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO				
Campos de Atuação	Prática de Linguagem: Leitura	Objeto do Conhecimento	Códigos Alfanuméricos	Habilidades
diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.				
Campo da Vida Cotidiana – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura colaborativa e autônoma	(EF15LP15)	Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
Campo da Vida Cotidiana – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites,	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética	(EF15LP16)	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, cumulativos, de assombração etc.) e crônicas.

BNCC - COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO				
Campos de Atuação	Prática de Linguagem: Leitura	Objeto do Conhecimento	Códigos Alfanuméricos	Habilidades
cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.				
Campo da Vida Cotidiana – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estilo Formação do leitor literário	(EF15LP17)	Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
Campo da Vida Cotidiana – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. Alguns gêneros textuais deste campo: agendas, listas,	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura multissemiótica	(EF15LP18)	Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

BNCC - COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO				
Campos de Atuação	Prática de Linguagem: Leitura	Objeto do Conhecimento	Códigos Alfanuméricos	Habilidades
bilhetes, recados, avisos, convites, cartas, cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras.				
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação; Fluência de leitura	(EF35LP01)	Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação de leitor	(EF35LP02)	Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão	(EF35LP03)	Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	(EF35LP04)	Inferir informações implícitas nos textos lidos.
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	(EF35LP05)	Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura	(EF35LP06)	Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto

BNCC - COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO				
Campos de Atuação	Prática de Linguagem: Leitura	Objeto do Conhecimento	Códigos Alfanuméricos	Habilidades
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF05LP10)	Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
Campo da Vida Pública – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em <i>sites</i> para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura	(EF05LP22)	Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.
Campo da Vida Pública – Campo de atuação relativo à participação em	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Imagens Analíticas em textos	(EF05LP23)	Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.

BNCC - COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO				
Campos de Atuação	Prática de Linguagem: Leitura	Objeto do Conhecimento	Códigos Alfanuméricos	Habilidades
situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos; notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em <i>sites</i> para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.				
Campo da Vida Pública – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e escrita, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. Alguns gêneros textuais deste campo: notas; álbuns noticiosos;	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Pesquisa	(EF35LP17)	Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.

BNCC - COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO				
Campos de Atuação	Prática de Linguagem: Leitura	Objeto do Conhecimento	Códigos Alfanuméricos	Habilidades
notícias; reportagens; cartas do leitor (revista infantil); comentários em <i>sites</i> para criança; textos de campanhas de conscientização; Estatuto da Criança e do Adolescente; abaixo-assinados; cartas de reclamação, regras e regulamentos.				
Campo Artístico-Literário – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário.	(EF35LP21)	Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores.
Campo Artístico-Literário – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário/Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica	(EF35LP22)	Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.

BNCC - COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO				
Campos de Atuação	Prática de Linguagem: Leitura	Objeto do Conhecimento	Códigos Alfanuméricos	Habilidades
experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.				
Campo Artístico-Literário – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/Estilo	(EF35LP23)	Apreciar poemas e outros textos diversificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.
Campo Artístico-Literário – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Textos dramáticos	(EF35LP24)	Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.

BNCC - COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO				
Campos de Atuação	Prática de Linguagem: Leitura	Objeto do Conhecimento	Códigos Alfanuméricos	Habilidades
gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canções, poemas, poemas visuais, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros.				

Fonte: adaptado pela pesquisadora.

Ao realizar a análise das rotas interpretativa são caracterizar as habilidades de leitura, a BNCC aponta que: a) as habilidades não se desenvolvem de forma genérica e descontextualizada; b) as habilidades desenvolvem-se por meio dos gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana; c) para o desenvolvimento do leitor, supõe-se o uso de habilidades que exigem processos mentais, discursivos e valorativos necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informações a processos de compreensão e de reflexão sobre o texto; d) as habilidades não se desenvolvem em curto espaço de tempo, supondo diferentes níveis, a tornar-se mais complexos durante vários anos; e) as habilidades operam de forma articulada; e f) as habilidades estão a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas e campos de atividades humanas (Brasil, 2018).

Consideramos as habilidades que abrangem a aprendizagem por meio das práticas de leitura para abordarmos as concepções de linguagem interativa e dialógica voltadas para os estudos da leitura e para compreendermos que ler criticamente pressupõe, de acordo com essa definição, que o/a sujeito/a social possa analisar o texto lido e se posicionar perante seu conteúdo, mas fazer isso com coerência e embasamento histórico e social, conhecendo e relacionando esse texto aos debates sociais relevantes para a sociedade em seu tempo, e com coerência quanto a sua própria história de vida e de participação (Bonini, 2016). Assim, ler, em alguma medida, consiste em determinar como o texto está posicionado nessa cadeia dialógica: indagar quem produziu o texto, para quem, a partir de quais pontos de vista, com quais efeitos de sentido.

5.1.2 Matriz de Referência do SAEB

Na **Matriz de Referência do SAEB**, as rotas interpretativas são a prática de linguagem: leitura/escuta. os descritores da leitura identificados pelo código alfanumérico direcionados para o 5º ano serão indicados no texto que apresentamos na sequência. Segundo Brasil (2011, p. 19):

[...] o aluno precisa dominar habilidades que o capacitem a viver em sociedade, atuando, de maneira adequada e relevante, nas mais diversas **situações sociais de comunicação**. [...] o aluno precisa saber interagir verbalmente, isto é, precisa ser capaz de **compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa**, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente.

Prosseguindo o estudo, percebemos que o segundo gesto interpretativo, que analisa o contexto da Matriz de Referência do SAEB, elenca ser importante para os estudantes compreensão das diversas situações comunicativas. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) visa elaborar diagnósticos, em larga escala, desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

Figura 38 - Matriz de Referência do SAEB



Nos testes aplicados no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes respondem a questões do Componente Curricular de Língua Portuguesa, com foco em leitura. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre o contexto familiar que podem estar associadas ao desempenho. Assim, diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho. A partir das informações do SAEB e da Matriz de Referência do SAEB, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e à redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades

identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias, além das médias de desempenho nessas avaliações também subsidiarem o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas que priorizam nas práticas de leitura os seguintes tópicos indicados pela Matriz de Referência do SAEB, como podemos visualizar na **Figura 39**.

Figura 39 - Tópicos de leitura - Matriz de Referência do SAEB



Fonte: adaptada pela autora.

Ao analisarmos os tópicos de leitura apresentados na Figura 39, surge o questionamento: **de que maneira as esferas educativas interpretam esses resultados e, ao mesmo tempo, os disponibilizam à sociedade?** Além disso, até que ponto tais dados contribuem para o acompanhamento da aprendizagem e para a implementação de políticas públicas que priorizem a formação dos estudantes? No caso da Matriz de Referência do SAEB, por exemplo, é possível observar o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema educacional como um todo, abrangendo escolas públicas urbanas e rurais do país. No entanto, esses resultados não consideram os contextos particulares em que cada escola está inserida.

Nos anos em que a Matriz de Referência do SAEB e o SAEB são aplicados, as secretarias estaduais e municipais de educação e as escolas públicas da educação básica, que possuem turmas de 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, recebem caderno pedagógico contendo orientações da Matriz de Referência do SAEB aos gestores e professores sobre os pressupostos teóricos que embasam a avaliação, os descritores e uma série de exemplos de itens sobre língua portuguesa e matemática das séries a serem avaliadas.

Nesse contexto, para o estudo, elegemos o 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o Componente Curricular de Língua Portuguesa e a prática de Linguagem: leitura para compreender e analisar a Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Matriz de Referência do SAEB e do SAE. A Matriz de Referência é composta de temas, descritores, códigos alfanuméricos e os objetivos de aprendizagem, como podemos acompanhar no **Quadro 21** a seguir.

Quadro 21 - Matriz de Referência do SAEB - relação entre descritores e conteúdos curriculares

COMPONENTE CURRICULAR – LÍNGUA PORTUGUESA/5º ANO		
TÓPICO I: PROCEDIMENTO DE LEITURA		
PRÁTICA DE LINGUAGEM: LEITURA/ESCUITA		
RELAÇÃO ENTRE DESCRITORES E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		
Descritores	Códigos Alfanuméricos	Objetivos de Aprendizagem
D1	EF15LP03	Localizar informações explícitas em textos, como requisito básico para a compreensão leitora.
D2	EF35LP06	Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto, a fim de utilizar e reconhecer os elementos coesivos.
D4	EF35LP04	Inferir informações implícitas nos textos lidos para que, gradativamente, atribua significados que extrapolam o texto lido.
D6	EF35LP03	Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, a fim de desenvolver a capacidade de diferenciação, de localização e de seleção de informações relevantes.
D7 E D8	EF15LP16	Ler e compreender, com a mediação do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, cumulativos, de assombração etc.), lendas, história infantil, fábula, narrativas de aventura, poemas e crônicas, de modo a ampliar e diversificar sua capacidade leitora.
D11	(EF04LP15)	Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.), para que identifique, nos textos lidos, quais são os fatos e quais são as opiniões.
D13	EF05LP10	Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero, considerando a situação comunicativa e a finalidade do

COMPONENTE CURRICULAR – LÍNGUA PORTUGUESA/5º ANO		
TÓPICO I: PROCEDIMENTO DE LEITURA		
PRÁTICA DE LINGUAGEM: LEITURA/ESCUTA		
RELAÇÃO ENTRE DESCRITORES E OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM		
Descritores	Códigos Alfanuméricos	Objetivos de Aprendizagem
		texto, a fim de identificar o humor e a ironia presente nesses gêneros.
D15	(EF05LP16)	Comparar informações sobre um mesmo fato veiculado em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê, de modo a desenvolver a criticidade em sua leitura.

Fonte: adaptado pela pesquisadora.

Analisando os descritores por meio das rotas interpretativas, percebemos que esse documento revela que essas habilidades elencadas no Quadro 21 podem ser chamadas de estratégias cognitivas de leitura para construir o sentido de um texto que vai além do significado. São elementos importantes que precisam ser ensinados na escola para que o aluno alcance o intento maior na formação do leitor: a capacidade de ler criticamente. E problematizando os descritores que os alunos precisam conceber até o 5º ano de escolaridade, isso só será possível se as práticas de leitura forem desenvolvidas dentro de um processo contínuo, por meio de uma intencionalidade, ou seja, “o texto”, composto por diferentes gêneros discursivos.

Na nossa análise da Matriz de Referência do SAEB, percebemos que os procedimentos de práticas de leitura estão elencados através dos descritores. Assim, consideramos que:

- a) Decodificação do texto está presente no: D1- Localizar informações explícitas em um texto; e D7 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;
- b) Compreensão de texto está presente em vários descritores: D3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 - Inferir uma informação implícita em um texto; D8 - Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; D10 - Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto; D11 - Distinguir um fato da opinião relativa a esse fator; D12 - Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.; D13 - Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; D14 - Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será

recebido;

c) Interpretação de texto se refere a dois descritores: D5 - Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.); e D9 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Analisando as rotas interpretativas por meio dos descritores da Matriz de Referência do SAEB e com base no Quadro 21, identificamos que as práticas de leitura crítica possibilitam ao estudante: avaliar o texto lido; questionar o autor; relacionar o texto com sua vida e seus conhecimentos; e emitir opiniões sobre o texto e posicionar-se. Assim, quando analisamos as rotas interpretativas pelas práticas de leitura que estão voltadas para a retenção, percebemos que elas possibilitam ao estudante resumir o texto com suas próprias palavras, recontar o texto (oralmente ou por escrito), produzir um novo texto com base no texto lido e propor novos encaminhamentos para o tema em estudo.

5.1.3 Referencial Curricular do Paraná

Referencial Curricular do Paraná: rotas interpretativas: prática de linguagem: leitura/escuta, campos de atuação dos gêneros discursivos, objetos do conhecimento da leitura e códigos alfanuméricos que identificam os objetivos de aprendizagem da leitura selecionados para o 5º ano.

Após finalizarmos os estudos do segundo gesto interpretativo da Matriz de Referência do SAEB, vamos contextualizar o estudo do terceiro **gesto interpretativo**, que trata do “Referencial Curricular do Estado do Paraná”. Com relação à organização curricular do documento, investigamos como a prática de linguagem: leitura no 5º ano do Ensino Fundamental no Componente Curricular de Língua Portuguesa está organizado e se contempla a concepção interativa, dialógica e discursiva da linguagem para a aprendizagem das práticas de leitura, objeto de estudo desta tese.

Nesse contexto, é oportuno compreender que o Estado do Paraná possui um sistema estadual de ensino constituído, atualmente, por 382 municípios, e 17 municípios com sistemas próprios, e abrange a educação básica e superior nas redes estadual, municipal e privada, estabelecido pela Lei n.º 4978/1964, a qual determina que ele seja composto por um órgão executivo, a Secretaria de Estado da Educação (SEED), e por um órgão colegiado deliberativo, o Conselho Estadual de Educação (CEE). Quanto à Educação Básica, o sistema estadual conta com 2.144 escolas estaduais, 4.982 escolas municipais, 2.399 escolas privadas e 406 escolas parceiras que ofertam a Educação Especial.

Figura 40 - Referencial Curricular do Paraná



O Referencial Curricular do Paraná está organizado em princípios, direitos e orientações. São apresentados os direitos de aprendizagem que todos os estudos têm, independentemente do nível de escolaridade que estão cursando, e **os objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa da leitura no 5º ano**, que serão analisados nesta tese. A partir das proposições feitas na BNCC (Brasil, 2017), houve definições quanto à apresentação dos objetivos por ano escolar, à concisão, à ampliação ou à junção de objetivos e ao detalhamento com relação à finalidade desses na aprendizagem dos estudantes. Essas modificações ocorreram tanto para dar conta das especificidades do Estado quanto para torná-lo mais objetivo e acessível para consultas e estudos dos profissionais da educação.

É importante destacar que não houve exclusão em relação às definições primordiais da BNCC, por se tratar de um documento de caráter normativo. Contudo, no desenvolvimento das reflexões do documento de Língua Portuguesa, é possível apontar em diversos momentos a relação com os direitos gerais de aprendizagem da BNCC. Isso se dá pela abordagem teórico-metodológica com a qual foram definidos os campos de atuação, as práticas de linguagem e os objetos de conhecimento. E, de maneira mais explícita ainda, os objetivos de aprendizagem evidenciam, ao longo dos anos escolares, a importância da consideração dos **conhecimentos historicamente construídos**; da **pesquisa como um princípio metodológico** e parte do processo do aprendizado; da **valorização das diferentes manifestações culturais**; da abordagem das **diferentes linguagens** e os conhecimentos inerentes a elas; do uso crítico e ético das **tecnologias de comunicação**; do uso da **argumentação** nas práticas da oralidade e escrita, como forma de análise crítica e ética a partir de fatos e questões sociais contemporâneas.

Além disso, apontam para a importância de que os trabalhos relacionados às diferentes práticas de linguagem direcionem sempre para o **respeito a si mesmo e ao outro**, para a **autonomia**, prevendo o **diálogo e a resolução de conflitos** com vistas à formação em prol do desenvolvimento integral do estudante, tanto de sua intelectualidade quanto de sua humanização.

Reafirmamos, neste documento do estado do Paraná, o trabalho de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos já apresentados na BNCC, a qual

dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (Brasil, 2017, p. 65).

Ao assumirmos a perspectiva de linguagem: interativa, dialógica e discursiva, reforça-se a ideia de que o processo de apropriação da linguagem só é compreendido a partir das interações sociais mediadas por práticas discursivas, enfatizando-se também

a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2017, p. 65).

Decorrente desses pressupostos, a apresentação dos objetivos de aprendizagem se dá a partir das **práticas sociais de uso da linguagem/eixos de integração**: leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. E, pela centralidade do texto como unidade fundamental de trabalho, os eixos de integração devem ser considerados em situações enunciativas concretas, as quais são abarcadas pelos **campos de atuação/esferas de circulação**: Campo da vida cotidiana (segundo proposição da BNCC, deve ser foco de trabalho nos Anos Iniciais, conforme definições dos documentos curriculares das escolas), Campo artístico-literário, Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, Campo Jornalístico/Midiático e Campo de Atuação na Vida Pública.

A seguir, apresentamos os **objetos de conhecimento** e os **objetivos de aprendizagem** de Língua Portuguesa, organizados a partir dos **campos de atuação** e das **práticas sociais de uso da linguagem**, considerando-se o aprendizado necessário para o 5º ano do Ensino Fundamental e no intuito de contribuir para a aprendizagem da leitura, já que é um **direito do estudante de aprender a ler**.

Como a apresentação dos objetivos de aprendizagem está organizada pelos **campos de atuação**, práticas de linguagem: leitura, objeto do conhecimento e objetivos da aprendizagem, apresentamos a abordagem dos campos por meio do **Quadro 22**, especificando o campo de atuação e a leitura no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 22 - Referencial Curricular do Paraná

Campos de Atuação	Práticas de Linguagem: Leitura	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; contexto de produção e de circulação.	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. Identificar a função social de diferentes gêneros discursivos que circulam em campo da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa e oral, de massa e digital, de modo a reconhecer, progressivamente, seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu, e a quem se destinam e a intencionalidade do autor, desenvolvendo o senso crítico.
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura; antecipação, inferência e verificação.	EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler e/ou ouvir (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre destaques textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a

Campos de Atuação	Práticas de Linguagem: Leitura	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem
			leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura; localização de informações explícitas.	Se repete.
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura; linguagem verbal e não-verbal; uso dos recursos gráficos visuais.	Se repete.
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto; adequação ao tema; adequação ao formato/estrutura do gênero; adequação à esfera de circulação; adequação ao suporte físico de circulação.	Se repete.
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura; localização de informações explícitas.	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. Identificar e interpretar informações explícitas em diferentes gêneros discursivos, como requisito básico para a compreensão leitora.
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura; linguagem verbal e não-verbal; uso dos recursos gráficovisuais.	(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos, para compreender gradativamente o uso desses recursos e empregá-los quando necessário dentro do contexto, percebendo a relação entre eles.
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Decodificação/ fluência de leitura; ritmo e entonação em leitura.	(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto. Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes

Campos de Atuação	Práticas de Linguagem: Leitura	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem
			anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto, a fim de utilizar e reconhecer os elementos coesivos.
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação de leitor.	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura. Selecionar livros da biblioteca, de propriedade do aluno e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura, de modo que consiga estabelecer critérios para escolha de um livro e para seleção do gênero.
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão: ideia principal e secundária.	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, a fim de desenvolver a capacidade de realizar inferências, de localização e de seleção de informações relevantes.
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura: inferência; atribuir significados que extrapolam o texto lido; Informações implícitas.	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. Inferir, com a mediação do professor, informações implícitas nos textos lidos, para que atribua significados que o extrapolem.
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura; inferir o sentido de palavras ou expressões.	EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. Inferir, com a mediação do professor, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, de modo a aprimorar essa capacidade de atribuir sentidos significativos fazendo o uso de conhecimentos prévios.
Todos os Campos de Atuação	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Estratégia de leitura; elementos coesivos; ampliação vocabular;	(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais,

Campos de Atuação	Práticas de Linguagem: Leitura	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem
		adequação ao gênero; relações lógico-discursivas entre as partes e elementos do texto	possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto. Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto, a fim de utilizar e reconhecer os elementos coesivos.
Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Pesquisa: síntese reflexiva de leituras.	(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas. Ler e compreender, gradativamente, verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas, a fim de adquirir autonomia na utilização do dicionário.
Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Imagens analíticas em textos	(EF05LP23) Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas. Comparar as informações apresentadas em gráficos ou tabelas, reconhecendo a função desses recursos em textos, como forma de apresentação e organização de dados e informações, a fim de identificar e interpretar os dados apresentados nesses gêneros.
Campo da Vida Pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura; unidade temática; ideias principais	(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em blogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Ler/assistir e compreender, com progressiva autonomia, notícias, reportagens, vídeos em blogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de compreender as ideias principais presentes nesses gêneros.
Campo da Vida Pública	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura; leitura	(EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em

Campos de Atuação	Práticas de Linguagem: Leitura	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem
		crítica de fontes distintas.	diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê. Ler e comparar, com a mediação do professor, informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual parece ser mais verídica e por quê, de modo a desenvolver a criticidade em sua leitura.
Campo da Vida Cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Leitura de imagens em narrativas visuais: linguagem verbal e não-verbal	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias). Produzir e analisar o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que se aproprie e faça uso da linguagem utilizada nesses gêneros.
Campo da Vida Cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura; finalidade do texto.	(EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. Ler e compreender textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero, de modo a considerar a situação comunicativa e a finalidade do texto.
Campo da Vida Cotidiana	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Compreensão em leitura; identificar humor e ironia.	(EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. Ler e compreender anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto, a fim de identificar o humor, a crítica e/ou a ironia presentes nesses gêneros.
Campo Artístico-Literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário.	(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo

Campos de Atuação	Práticas de Linguagem: Leitura	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem
			preferências por gêneros, temas e autores. Ler e compreender textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores, para desenvolver o gosto literário.
Campo Artístico-Literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Formação do leitor literário/leitura multissemiótica: discurso direto; concordância verbal e nominal.	(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto. Perceber e identificar diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto, a fim de compreender a estrutura do discurso direto.
Campo Artístico-Literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Apreciação estética/estilo; especificidade/característica dos gêneros discursivos.	(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos diversificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido. Apreciar poemas e outros textos diversificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido, a fim de identificar as características desses gêneros discursivos.
Campo Artístico-Literário	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Textos dramáticos; especificidades/composição, estilo de cada gênero.	(EF35LP24) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e da cena. Identificar e analisar as funções do texto dramático (escrito para ser encenado - teatro) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena para que aprecie e compreenda leituras e apresentações de textos dramáticos.

Fonte: produzido pela autora.

Com relação à opção pela expressão **rota interpretativa** nos “Campos de atuação”, reitera-se aqui que se observa uma coerência em relação às discussões teóricas próprias da disciplina, ou seja, há a preocupação de circunstanciar os gêneros discursivos a partir de

situações enunciativas próprias do “mundo” real, as quais se efetivam a partir de campos de atuação da nossa vida e entendidos como numa relação sinonímica com “esferas de circulação”. No entanto, optou-se, no documento, pelo uso mais recorrente da primeira expressão por entendê-la como mais abrangente, ou seja, em um determinado campo de atuação, pode-se circunscrever mais de uma esfera de circulação.

Quanto às rotas **interpretativas** dos “**objetos de conhecimento**”, abarcam não somente **conteúdos** (construção do sistema alfabético, variação linguística, pontuação, progressão temática etc.), mas também conceitos (estilo, modalização, multissemiose etc.) e processos (reconstrução das condições de produção, curadoria de informações, textualização, apreciação e réplica etc.).

Entendemos que o uso do termo “**objetos de conhecimento**” se dá como inerente ao próprio objeto principal de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa: a própria língua/linguagem, ou seja, na busca por possibilidades de abordá-la, é preciso mais que os conhecimentos já formalizados teoricamente (os **conteúdos**). E, além disso, ao abordar diversos aspectos da língua, tem-se que fazê-los a partir de como se dão algumas situações enunciativas, considerando as diversas condições de produção (os **processos**). Daí a compreensão de que a opção pelo uso dessa expressão (objetos do conhecimento) se dá por abarcar mais a amplitude da língua.

No que nos referimos a rota interpretativa dos objetos de conhecimento, nele estão relacionados os **objetivos de aprendizagem** com os quais pretendemos apresentar as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nos diferentes contextos escolares. Com essa forma de apresentação, explicitamos as aprendizagens às quais os estudantes do 5º ano devem ter acesso.

Dessa forma, a prática de linguagem: leitura/escuta deve estar articulada com as outras práticas de linguagem, a fim de que, na medida que se amplia esse conhecimento, expande-se o letramento, por meio da gradativa incorporação de estratégias de leitura de textos de nível de complexidade crescente, bem como se ampliam as estratégias de produção de textos de diferentes gêneros discursivos. Assim, esperamos que o estudante no 5º ano esteja lendo em voz alta com desenvoltura e em silêncio com mais precisão, para que nos anos subsequentes possa aprimorar cada vez mais sua capacidade de decodificação e compreensão leitora, além de ampliar gradativamente sua produção textual.

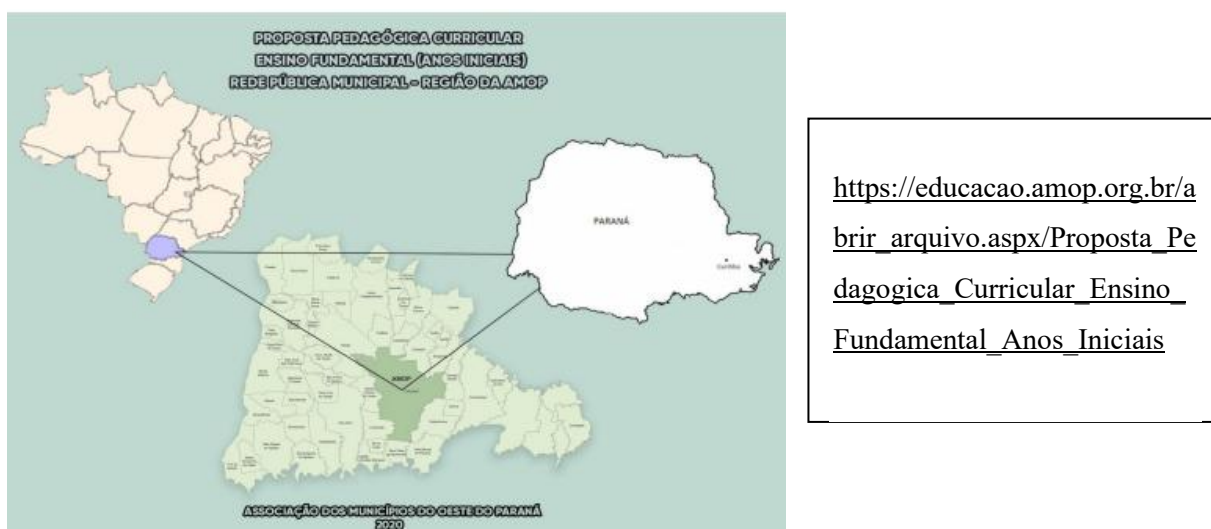
Nesse viés, percebemos que houve destaque para o **Campo da Vida Cotidiana** e em relação à **prática de leitura**, no Campo artístico-literário, nos Anos Iniciais, uma das preocupações deve ser a de **propiciar a leitura de textos de literatura**, pretendendo não só a

abordagem dos gêneros discursivos desse campo, mas principalmente o desenvolvimento de sensibilidade para o estético desses textos, a **formação leitora** preponderantemente pela fruição que esses textos podem provocar nos estudantes e, conseqüentemente, a continuidade do letramento literário. Logo, destaca-se a importância de momentos nos quais os aspectos linguísticos dos textos sejam evidenciados para os estudantes usufruírem da Arte e da Literatura, um dos **direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa**.

Assim, finalizamos esse gesto interpretativo e seguimos para o próximo, que abordará a Proposta Pedagógica Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP, 2020). Cabe enfatizar que a proposta da AMOP atende ao público da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Especial. Neste estudo, apresentamos a prática de linguagem: leitura e abordaremos as que estão relacionadas ao 5º ano por meio da análise e da apresentação do **Quadro 23**.

5.1.4 Proposta Pedagógica Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná

Figura 41 - Proposta Pedagógica Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná



Proposta Pedagógica Curricular da AMOP: rotas interpretativas: prática de linguagem: leitura/escuta, campos de atuação dos gêneros discursivos e códigos alfanuméricos que identificam os objetivos de aprendizagem de leitura no 5º ano. Tem como objetivo central:

Compreender as práticas sociais de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com textos de variados gêneros discursivos, compreendendo a sua função social e o conteúdo apresentado, transitando pelos níveis de leitura – decodificação, compreensão, interpretação e retenção – e pelas imagens estáticas ou de movimento, os recursos multissemióticos, conforme os variados campos de atividade humana (AMOP, 2020, p. 155)

A Proposta Pedagógica Curricular da AMOP é um dos documentos norteadores pesquisados para atender ao objetivo geral desta tese. Nela são apresentados os pressupostos filosóficos, psicológicos, pedagógicos e legais. Os pressupostos filosóficos se referem à concepção de homem, de sociedade e à compreensão de educação; é por meio dele que é delineado o caminho dos demais fundamentos; os fundamentos psicológicos revelam uma concepção de desenvolvimento humano e de aprendizagem; os pedagógicos se referem ao método, às metodologias, aos conteúdos e às práticas escolares; por fim, os pressupostos legais referem-se às bases presentes na legislação educacional, que legalizam o trabalho da proposta curricular.

Quadro 23 - Proposta Pedagógica Curricular da AMOP

PRÁTICA DE LINGUAGEM: LEITURA/ESCUTA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)		
Gêneros Discursivos	Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem
Verbetes de dicionário, gráficos e infográficos.	Estratégia de leitura: inferência. Atribuir significados que extrapolam o texto lido.	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos para que, gradativamente, atribua significados que extrapolam o texto lido.
Verbetes de dicionário, gráficos e infográficos.	Estratégia de leitura: inferir o sentido de palavras ou expressões.	(EF35LP05) Inferir, com a mediação do professor, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, de modo a aprimorar, progressivamente, essa capacidade de atribuir sentidos.
Reportagens, textos de campanha de conscientização, Estatuto da Criança e do Adolescente, cartas de reclamação, comentário em sites, regulamentos, resenhas de livros e filmes destinados ao público infantil, anedotas, piadas, cartum, regras de jogo, lendas, narrativas de aventura, contos de assombração, ciberpoemas, peças teatrais, minicontos (digitais).	Estratégias de leitura: elementos coesivos; ampliação vocabular; adequação ao gênero.	(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto, a fim de utilizar e reconhecer os elementos coesivos.
Poemas visuais concretos, cartum, histórias em quadrinhos e tirinhas.	Leitura de imagens em narrativas visuais. Linguagem verbal e não verbal.	(EF15LP14) Construir (atribuir, produzir), com a mediação do professor, o sentido de Poemas visuais concretos, cartum, histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras, interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que,

PRÁTICA DE LINGUAGEM: LEITURA/ESCUTA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)		
Gêneros Discursivos	Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem
		gradativamente, aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros.
Regras de jogo.	Compreensão em leitura.	(EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero, de modo a considerar a situação comunicativa e a finalidade do texto.
Anedotas, piadas, cartum.	Compreensão em leitura: identificar humor e ironia.	(EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto, a fim de identificar o humor e a ironia presente nesses gêneros. Prática de linguagem: análise linguística.
Lendas, narrativas de aventura, contos de assombração, ciberpoemas, cartum, peças teatrais, minicontos (digitais ou impressos).	Formação do leitor literário.	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, de modo a contribuir para sua formação como leitor literário
Contos (populares, de fadas, cumulativos, de assombração etc.), lendas, narrativas de aventura, poemas, crônicas.	Leitura colaborativa e autônoma. Atribuição de sentido ao texto lido. Finalidade e função social.	(EF15LP16) Ler e compreender, com a mediação do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, cumulativos, de assombração etc.), lendas, história infantil, fábula, narrativas de aventura, poemas e crônicas, de modo a ampliar e diversificar sua capacidade leitora.
Ciberpoemas.	Apreciação estética/Estilo. Formas de representação.	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais, a fim de compreender, gradativamente, as formas de representação desses textos.
Ciberpoemas, cartum.	Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica.	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos, para que compreenda de forma gradativa a relação existente entre os textos imagéticos e os textos escritos.
Lendas, narrativas de aventura, contos de assombração, ciberpoemas, cartum, peças	Formação do leitor literário.	(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive

PRÁTICA DE LINGUAGEM: LEITURA/ESCUTA (COMPARTILHADA E AUTÔNOMA)		
Gêneros Discursivos	Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem
teatrais, minicontos (digitais ou impressos).		aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores, para desenvolver o gosto literário.
Lendas, narrativas de aventura, contos de assombração e minicontos (digitais ou impressos).	Formação do leitor literário/leitura multissemiótica. Discurso direto e indireto. Verbos no pretérito perfeito e imperfeito.	(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, como observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto, a fim de compreender a estrutura do discurso direto.
Ciberpoemas.	Apreciação estética/Estilo. Especificidades/ Características dos gêneros discursivos.	(EF35LP23) Apreciar poemas, canções e outros textos diversificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido, a fim de identificar as características desses gêneros discursivos.
Peças teatrais.	Textos dramáticos: especificidades (composição, estrutura e estilo de cada gênero discursivo).	(EF35LP24) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena, para que aprecie e compreenda leituras e apresentações de textos dramáticos.

Fonte: produzido pela autora.

Ao analisarmos a Proposta Pedagógica da AMOP por meio do gesto interpretativo, constatamos que os pressupostos teóricos estão fundamentados na concepção interacionista, dialógica e discursiva da linguagem. Essa perspectiva pode ser efetivada por meio do trabalho com os gêneros do discurso, que conferem sentido às práticas sociais de uso da língua. Nesse sentido, o trabalho pedagógico com os diversos gêneros discursivos possibilita aos estudantes a compreensão da função social que a linguagem exerce nos diferentes campos ou esferas da atividade humana.

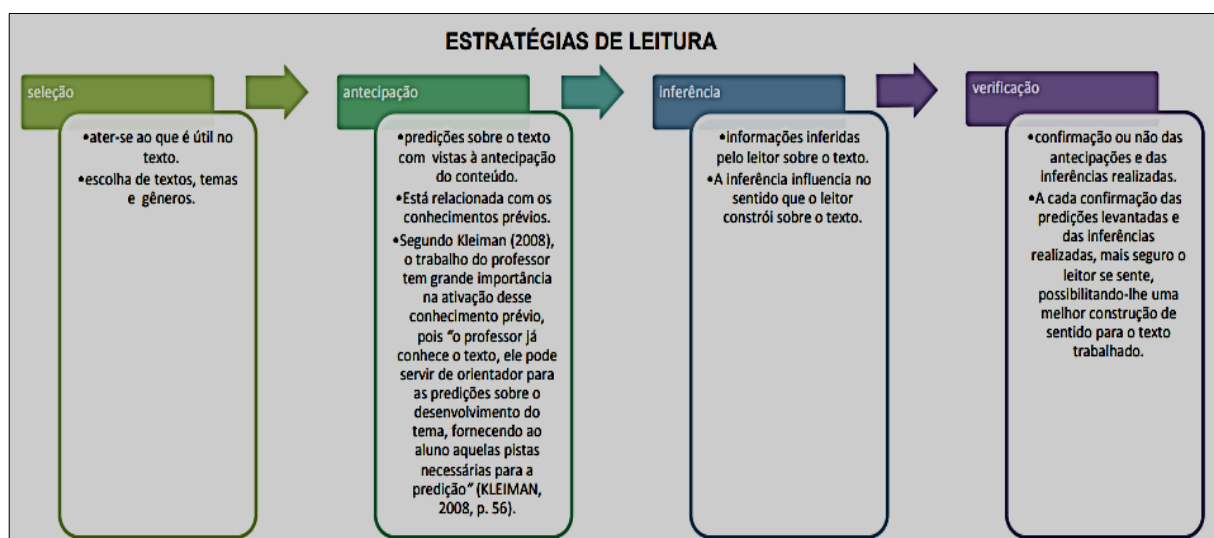
No que se refere às práticas de leitura no 5º ano do Ensino Fundamental, compreendemos sua importância para a formação de um leitor capaz de acessar e compreender criticamente os diversos textos que circulam socialmente, apropriando-se dos sentidos neles inscritos e utilizando esse conhecimento para atuar no meio em que está inserido.

Outro aspecto que ressaltamos neste estudo é a necessidade de planejamento por parte do leitor, no sentido de mobilizar estratégias que lhe permitam decodificar, compreender, refletir, interpretar o texto e superar possíveis obstáculos durante o processo de leitura. Tal planejamento exige, por parte do docente, conhecimento aprofundado sobre os gêneros

discursivos e suas especificidades, considerando que cada gênero demanda formas distintas de leitura, visto que os textos não são lidos da mesma maneira.

Assim, observamos que, embora muitas vezes se mobilize um mesmo planejamento, o uso que o leitor faz de suas estratégias varia conforme o gênero textual em questão. Conforme aponta Solé (1998), os planejamentos ou estratégias de leitura consistem em recursos que favorecem o desenvolvimento da proficiência leitora. Segundo a autora, essas estratégias podem ser classificadas em quatro categorias: seleção, antecipação, inferência e verificação, conforme ilustrado na **Figura 42** apresentada a seguir.

Figura 42 - Estratégias de leitura



Fonte: adaptada de Solé (1998).

Conforme a **Figura 42**, ao selecionar um texto pertencente a determinado gênero discursivo para ser trabalhado com os estudantes, o docente precisa explorá-lo de maneira criteriosa, de modo a mobilizar os saberes prévios e ativar a memória intelectual do leitor em relação à temática abordada. Para que esse processo ocorra de forma significativa, é necessário considerar a elaboração de comandos específicos para a realização de tarefas de pré-leitura. Nesse sentido, ao trabalhar com um livro de literatura infantil, por exemplo, é possível explorar elementos como a capa, o título, as ilustrações, o nome do autor, a editora e o local de publicação. Essa abordagem inicial pode ser realizada de forma recorrente, por meio de questionamentos que favoreçam a construção de hipóteses e orientem a compreensão prévia do texto, contribuindo para uma leitura oral realizada com ritmo, fluência e entonação adequada.

Nessa perspectiva, destacamos a importância da função docente como mediadora no processo de aprendizagem da leitura, oferecendo aos estudantes subsídios para que

identifiquem o gênero discursivo do texto, compreendam o conteúdo veiculado, reconheçam o contexto de produção, o autor e os espaços de circulação do gênero em questão. No que se refere à metodologia adotada no trabalho com a leitura, é imprescindível que os objetivos estejam previamente delineados, assim como os momentos de leitura sejam intencionalmente planejados no contexto da prática pedagógica.

Ressaltamos, ainda, que essa proposta de ensino não se restringe à leitura de textos literários, mas abrange uma diversidade de gêneros discursivos inseridos nas práticas de linguagem. Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é fundamental assegurar ao estudante o contato com múltiplos gêneros, considerando suas especificidades, suportes, propósitos comunicativos e esferas de circulação, contribuindo para uma formação leitora ampla, crítica e responsiva. De acordo com a BNCC,

as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão (Brasil, 2017, p. 50).

Desse modo, depreendemos, conforme postula esse documento, que em todos os eixos o trabalho com a leitura deve estar articulado às demais práticas de uso da linguagem. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2017) orienta, ainda, que sejam selecionados diferentes procedimentos de leitura, considerando os objetivos propostos, as características dos gêneros, os suportes e os interlocutores envolvidos.

Nesse horizonte dialógico, compreendemos que o estudante precisa apropriar-se das práticas de leitura de modo a reconhecer que os textos possuem diferentes finalidades sociais e, portanto, exigem modos distintos de leitura. Não se lê uma parlenda da mesma forma como se lê uma receita, um convite ou uma narrativa infantil. Há momentos em que se realiza a leitura em silêncio, e outros em que a oralização é necessária, conforme os propósitos da atividade. Ao planejar momentos de leitura em sala de aula, é fundamental considerar as relações entre o gênero discursivo, o conteúdo abordado, o contexto de produção, os valores ideológicos inscritos nos textos e as diferentes visões de mundo neles manifestadas.

Na Proposta Pedagógica Curricular da AMOP, é indicado que o estudante, em sua constituição como sujeito leitor, deve ser capaz de antecipar conteúdo a partir de seus conhecimentos prévios sobre o gênero textual, o suporte, o universo temático, bem como das saliências textuais, recursos gráficos, imagens e elementos para textuais, como índice e prefácio. Essas antecipações e inferências são realizadas antes e durante a leitura, sendo posteriormente confirmadas ao longo do processo de interação com o texto (Brasil, 2017, p.

49). Nesse universo de significações, o estudante deverá ser capaz de identificar e interpretar informações explícitas e implícitas, considerando sua etapa de aprendizagem e as possibilidades de leitura que lhe são oferecidas, sempre mediadas pela atuação intencional do docente.

Assim, compreendemos que este documento normatizador valoriza as etapas da leitura, a intencionalidade voltada aos gêneros discursivos, o contexto de produção e os aspectos essenciais ao desenvolvimento da competência leitora. Na próxima subseção, apresentamos o Quadro 24, que sintetiza os conteúdos de leitura a serem contemplados como prática de linguagem (leitura/escuta) nos planejamentos da rede municipal de ensino.

5.1.5 Planejamentos anuais da Rede Municipal de Ensino

Figura 43 - Planejamentos anuais da Rede Municipal de Ensino



Fonte: Rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu.

Planejamento anual - trimestral da rede municipal de ensino (SMED, 2020, 2021, 2022 e 2023): rotas interpretativas: prática de linguagem: leitura/escuta, campos de atuação, objetos do conhecimento e objetivos de aprendizagem.

O planejamento anual da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu é estruturado em trimestres, sendo elaborado especificamente para cada ano letivo. Esse documento apresenta os Componentes Curriculares que integram a Matriz Curricular adotada pela rede, iniciando-se

com orientações metodológicas dirigidas aos professores. Em seguida, contempla-se o Componente Curricular de Língua Portuguesa.

No que se refere ao planejamento de Língua Portuguesa, as rotas interpretativas são organizados a partir dos campos de atuação, os quais correspondem às esferas sociais de circulação dos gêneros discursivos. Para cada campo, são delineados os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem, distribuídos de acordo com as diferentes práticas de linguagem, com ênfase nas competências de leitura e escuta.

A título de exemplificação, apresentamos a seguir o **Quadro 24**, que ilustra a organização adotada nos planejamentos anuais da rede.

Quadro 24 - Planejamentos anuais

Campos de Atuação	Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem
Gêneros Discursivos		Práticas de Linguagem: Leitura/Escuta
VIDA PÚBLICA: Notícia. Regras e Regulamentos. Anúncio publicitário (digital e impresso). Campanhas de conscientização. Regras e regulamentos; Estatuto da criança e do Adolescente; Reportagens/ Notícias; Verbetes de enciclopédia. VIDA COTIDIANA: Receita. Campanhas de conscientização. Cartuns. Contos de assombração e de aventura. Histórias em quadrinhos e tirinhas. ARTÍSTICO LITERÁRIO: Contos populares e de aventuras; Lendas; Piadas e anedotas; Poemas e poemas visuais concretos. História em quadrinhos/ tirinha. Contos de assombração e de aventura.	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos. Contexto de produção e de circulação. Estratégia de leitura; pré-leitura. Estratégia de leitura: localização de informações explícitas. Leitura de imagens em narrativas visuais. Linguagem verbal e não verbal. Formação do leitor literário/Leitura multissemiótica. Decodificação/fluência de leitura. Ritmo e entonação em leitura. Formação do leitor. Compreensão: Ideias principais e secundárias. Estratégias de leitura: Inferir o sentido de	(EF15LP01) Identificar a função social dos gêneros discursivos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, de modo a reconhecer seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. (EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao gênero discursivo que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos, como requisito básico para a compreensão leitora. (EF15LP14) Produzir e construir em cooperação com os colegas e a mediação do professor, o sentido de poemas visuais concretos, história em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de

Campos de Atuação	Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem
Gêneros Discursivos Histórias em quadrinhos e tirinhas. Cartuns PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA Verbetes de enciclopédia.	palavras ou expressões. Compreensão em leitura: unidade temática; ideias principais. Compreensão em leitura: finalidade do texto.	Práticas de Linguagem: Leitura/Escuta balões, de letras, onomatopeias), para que gradativamente aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros. (EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, de modo a contribuir para sua formação como leitor literário. (EF15LP18) Relacionar textos com ilustrações e outros recursos gráficos, para que compreenda de forma gradativa a relação existente entre os textos imagéticos e os textos escritos. (EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia, fluência, ritmo e entonação, textos curtos com nível de textualidade adequado, de modo a aperfeiçoar a proficiência leitora. (EF35LP02) Selecionar livros, revistas e jornais da biblioteca e/ou do cantinho da leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura, de modo que consiga estabelecer critérios para escolha de um livro, de uma revista e/ou jornal. (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global, a fim de desenvolver a capacidade de diferenciação, de localização e de seleção de informações relevantes. (EF35LP05) Inferir, com a mediação do professor, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, de modo a aprimorar, progressivamente, essa capacidade de atribuir sentidos. (EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em blogs argumentativos, dentre outros gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto, a fim de compreender as ideias principais presentes nesses gêneros. (EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais e regras de jogo, dentre outros gêneros do Campo

Campos de Atuação	Objetos do Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem
Gêneros Discursivos		Práticas de Linguagem: Leitura/Escuta
		da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero, de modo a considerar a situação comunicativa e a finalidade do texto.

Fonte: adaptado pela pesquisadora a partir dos planejamentos anuais da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu, PR.

Finalizando o primeiro gesto interpretativo dos materiais oficiais, seguiremos para o segundo gesto, na subseção a seguir, que analisa os materiais impressos de leitura (materiais didáticos) que foram elaborados pela rede municipal de ensino durante a pandemia e entregues para os estudantes do 5º ano. Para essa análise, privilegiamos os gêneros discursivos que estão presentes nos materiais impressos nos anos de 2020 até 2023, considerando a ordem cronológica, a não repetição de gêneros e os enunciados que envolvem as práticas de leitura durante o ensino remoto emergencial, ensino híbrido, ensino presencial e jornada ampliada.

Para escolha dos materiais impressos, tivemos o cuidado de observar se eles eram de domínio público e estavam presentes nos planejamentos da rede municipal de ensino. Para compor esse gesto interpretativo, analisaremos no total 40 gêneros discursivos, sendo dez para cada ano citado, que apresentaram propostas e encaminhamentos de leitura.

5.2 ROTAS INTERPRETATIVAS: MATERIAIS DIDÁTICOS ELABORADOS PARA OS ESTUDANTES NA PANDEMIA

Figura 44 - Apostilas de 2020 a 2023





Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu

Para desenvolvermos a nossa análise e atendermos ao objetivo metodológico da pesquisa, priorizamos compreender as práticas de leitura desenvolvidas na pandemia para a aprendizagem da leitura dos estudantes do 5º ano reveladas por meio dos gêneros discursivos presentes nos materiais didáticos entregues aos responsáveis dos estudantes quinzenalmente durante o ensino remoto emergencial, ensino híbrido e o ensino presencial. Todavia, esses períodos foram organizados para compreender a organização do ensino na rede pública durante a pandemia.

Assim, denominamos de gesto interpretativo os materiais didáticos do componente curricular de Língua Portuguesa, no que se refere às práticas de leitura responsável e responsiva, identificado em cada um dos documentos norteadores já citados na subseção anterior (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamento anuais).

Nesta seara de discussão e análise, para continuarmos o estudo com uma base teórica que atende aos nossos anseios, recorreremos ao Círculo de Bakhtin e aos estudiosos que reconhecem, estudam, valoram e comungam com os estudos bakhtinianos.

Para Bakhtin (2017a, p. 58), ao abrir-se para o outro, o indivíduo também permanece para si: “[...] aqui o critério não é a exatidão do conhecimento, mas a profundidade da penetração”, isto é, do envolver-se com a construção do conhecimento voltado para o singular e o irrepetível do Existir-evento, da situação contextual. Assim, o desenvolvimento da sua própria existência subjetiva as condições do contexto em que ele está inserido. Diante dessas afirmações e com um olhar crítico, Bakhtin dialoga sobre quebrar antigos paradigmas: “Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom

que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo”. (Bakhtin, 1997a, p. 378). Diante dessas reflexões sobre a própria existência do sujeito, modifica, através de atitudes, a visão da sociedade em que ele está inserido, com a afirmação da sua posição, defendendo seus direitos em uma existência igualitária.

Bakhtin não trata de questões voltadas à educação. Os estudiosos utilizam sua filosofia da linguagem para pensar a educação. E no âmbito da metodologia da educação, precisa ser realizado na complexidade da ação de escutar a linguagem para que ela se achegue no outro e pela permanência em manter-se longe do meu lugar de escuta. A manutenção é que proporciona o excesso de visão, de conhecimento: eis o papel do pesquisador na área da educação.

Trata-se da configuração dialógica da compreensão a partir de quatro movimentos, conforme sinaliza Bakhtin (2017a): 1) da percepção psicofisiológica do signo físico; 2) do seu reconhecimento como significado geral na língua; 3) da compreensão de seu significado em determinado contexto; e 4) da compreensão ativo-dialógica como elemento valorativo.

É sob esse prisma que destacamos a abordagem da linguagem para a Educação. Uma abordagem que, cientificamente, volta-se para compreensões interativas e dialógico-discursivas de práticas sociais de sujeitos expressivos e falantes. Nesses termos, sendo a linguagem um objeto de estudo, seu tratamento, apesar de atravessado pelo discurso/trabalho científico embebido de métodos, técnicas e instrumentos, requer um olhar analítico não fechado, mas envolto em reflexões dialógicas sobre a vida verbal em contextos de atuação discursiva, como assim insere-se a geração de dados da presente investigação.

Retomando as reflexões sobre a própria existência do sujeito, Bakhtin pontua que:

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca (Bakhtin, 2013, p. 42-44).

Com base nos fundamentos do Círculo de Bakhtin e outros escritores que pesquisam e defendem as concepções de linguagem interativa, dialógica e discursiva, abordamos as práticas de leitura que propiciam a aprendizagem da leitura para os estudantes do 5º ano. Assim, iniciamos a análise dos materiais didáticos elaborados durante a pandemia na rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu e entregue gratuitamente para todos os estudantes do 5º ano matriculados em escolas pertencentes a esta rede de ensino.

Para compor este estudo, a investigação foi conduzida por meio de rotas interpretativas, as quais sustentam a análise dos excertos apresentados nesta seção da tese. Nesse sentido, os documentos oficiais foram organizados a partir dessas rotas, que servem como base para

examinarmos os materiais didáticos no que se refere às práticas de leitura.

1. **Base Nacional Comum Curricular:** rotas interpretativas: prática de linguagem: leitura/escuta, campos de atuação dos gêneros discursivos, objetos do conhecimento da leitura e códigos alfanuméricos que identificam as habilidades de leitura no 5º ano;
2. **Matriz de Referência do SAEB:** rotas interpretativas: prática de linguagem: leitura/escuta e descritores da leitura identificados pelo código alfanumérico no 5º ano;
3. **Referencial Curricular do Paraná:** rotas interpretativas: prática de linguagem: leitura/escuta, campos de atuação dos gêneros discursivos, objetos do conhecimento da leitura e códigos alfanuméricos que identificam os objetivos de aprendizagem da leitura selecionados para o 5º ano;
4. **Proposta Pedagógica Curricular da AMOP:** rotas interpretativas: prática de linguagem: leitura/escuta, campos de atuação dos gêneros discursivos e códigos alfanuméricos que identificam os objetivos de aprendizagem de leitura no 5º ano;
5. **Planejamento anual - trimestral da rede municipal de ensino (SMED, 2020, 2021, 2022 e 2023):** rotas interpretativas: prática de linguagem: leitura/escuta, campos de atuação dos gêneros discursivos, objetos do conhecimento da leitura e códigos alfanuméricos que identificam os objetivos de aprendizagem da leitura selecionados para o 5º ano.

Para dar sequência ao estudo, escolhemos o Gênero Discursivo 1, devido a estar contemplado nos materiais didáticos do estudante, no ano de 2020, na página 19, elaborado pela SMED.

5.2.1 Gênero Discursivo 1 - A valoração da leitura para a formação dos estudantes do 5º ano

Figura 45 - Vem ler



Fonte: Teixeira (2016).

Iniciando a investigação a respeito dos materiais didáticos, ela ocorreu por meio das rotas interpretativas provocados pelo excerto escolhido – Gênero Discursivo 1. Ao contemplar o gênero, percebemos que ele foi contemplado em todos os documentos oficiais analisados na subseção anterior, conforme nos mostra no Quadro 25 desta subseção.

Nesse gênero apresentado por si próprio, ele auxilia o estudante na construção da formação leitora. Os sujeitos personagens do texto participam de uma ação de vivência sobre a importância da aprendizagem da leitura crítica. Essas são a base que percorremos na Parte II da Seção 5 da análise dos dados decorrentes das rotas interpretativas que indicam a relevância desse gênero para a vivência de leitura desenvolvida no texto.

Para tanto, o texto apresentado não precisa do enunciado, por si só ele favorece as práticas de ação leitora permeada da linguagem discursiva e ideológica devido a instigar os estudantes para que eles compreendam a importância desse saber e para despertar a conscientização política,

O principal interesse deste estudo é compreender como o gênero discursivo analisado, ao ser trabalhado nas práticas de leitura no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribui para situar o estudante em sua vida escolar e social. Nesse sentido, busca-se responder: de que maneira as leituras no campo publicitário favorecem a formação de leitores críticos, responsáveis e responsivos?

A busca de respostas para esse questionamento pode ser visualizada na nossa intenção de iniciar a subseção com a tira em que Mafalda, personagem criada por Quino, enfatiza a assertiva demonstrada no texto de que “viver sem ler é perigoso”, e essa assertiva tem sentido provocativo no estudante de que “quem não lê tem possibilidades de acreditar e aceitar o que os outros dizem sem questionar”. Assim, esse jeito de pensar reflete para o discurso que é necessário ler para, com conhecimento, interagir, refutar, tomar posição e expandir saberes. Ler, nesse sentido, é conversar com a informação e se apoderar e reconhecer a fonte e os seus interesses e, ao mesmo tempo, é desconfiar, é deslocar sentidos, não se engessar e nem se conformar. É uma ação leitora que vai além do que está explícito, mas também do que está implícito no texto, que desenvolve a consciência crítica e a formação de leitores e novos leitores. Apresentamos o Quadro 25.

Quadro 25 - Gênero Discursivo 1 - Tira

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE			ANO: 2020 PÁGINA: 19
Gêneros Discursivos	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
Tira	Jornalística	Se caracteriza pelas histórias curtas, geralmente formadas por três ou quatro quadrinhos.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 3) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 4) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Enunciados das atividades que promovem a ação leitora;	Neste texto, o enunciado não aparece.	Usualmente fazendo uso do humor.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Campos de Atuação:	Campo Jornalístico/ midiático;	Usualmente fazendo uso do humor.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Práticas de linguagem: leitura	Leitura: Individual e autônoma.	Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Descritores:	D1/EF15LP03	Localizar informações explícitas em textos, como requisito básico para a compreensão leitora.	2) Matriz de Referência do SAEB.
Habilidades	(EF15LP14)	Produzir e analisar o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que se aproprie e faça	1) Base Nacional Comum Curricular.

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE			ANO: 2020 PÁGINA: 19
Gêneros Discursivos	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
		uso da linguagem utilizada nesses gêneros.	
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP14)	(EF05LP16)	3) Referencial Curricular do Paraná.
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP14)	Construir (atribuir, produzir), com a mediação do professor, o sentido de Poemas visuais concretos, cartum, histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras, interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que, gradativamente, aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros.	4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP02)	Estabelecer expectativas em relação ao gênero discursivo que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação	5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE			ANO: 2020 PÁGINA: 19
Gêneros Discursivos	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
		das hipóteses realizadas.	
Objeto de Estudo	Linguagem não verbal e verbal; Leitura de imagens em narrativas visuais; Linguagem verbal e não verbal;	Linguagem não verbal e verbal; Leitura de imagens em narrativas visuais; Linguagem verbal e não verbal; Decodificação/fluência de leitura. Ritmo e entonação em leitura; Formação do leitor; Compreensão: ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: unidade temática; ideias principais; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4)AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).

Fonte: adaptado pela pesquisadora a partir dos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP, planejamentos anuais) e dos materiais didáticos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, PR.

Para finalizarmos as análises do Quadro 25, foi possível perceber que o Gênero 1, “tira”, se fez presentes em todos os campos de atuação da esfera jornalística presentes nos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamento anuais). Entretanto, foram apresentadas variações no que se refere aos códigos alfanuméricos, descritores e objetivos de aprendizagem conforme o quadro exemplifica.

Nessa esfera de discussões, seguimos para o Gênero Discursivo 2, que se difere do anterior porque apresentaremos uma notícia pertencente à esfera de circulação jornalística. Embora o conteúdo do texto já foi noticiado pelas diversas mídias anteriormente a 23 de novembro de 2019, ainda se fazem inferências no cenário atual por meio dos conteúdos midiáticos.

Do ponto de vista metodológico, a notícia foi selecionada da internet e apresenta a fonte em que foi divulgada. E no que se refere ao arcabouço pedagógico, foi trazida para discussão nos materiais didáticos elaborados para os estudantes do 5º ano de 2020, volume 1, página 25 e 26.

Dessa forma, analisaremos por meio do Quadro 26, as rotas interpretativas presentes nos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamento anuais) contemplados nas práticas de linguagem: leitura, como ela se manifesta no texto e nos enunciados das atividades que seguem. Para Bakhtin (1998, p. 136), os gêneros, por refletirem e significarem as mudanças sociais, levam as pessoas a entenderem e a ver aspectos da realidade de novas maneiras, à medida que o gênero “avalia a realidade e a realidade clarifica o gênero”.

Segundo o autor, todo gênero responde às necessidades sociais e às experiências sociais. E nesse viés, clarificamos que embora já se passaram aproximadamente quatro anos do fato noticiado, a mídia ainda faz especulações sobre a notícia devido ao sujeito ser uma pessoa ativa na mídia televisiva durante muitos anos de profissão, e pelo fato de ter construído durante sua vida artística um capital bem expressivo, o qual foi deixado como uma herança para a família.

Seguindo a nossa análise, nos perguntamos se essa pessoa fosse da classe média ou baixa, ainda seria lembrada pelas mídias? Por que é necessário nas práticas de ação leitora inferir por meio da aprendizagem da leitura aquilo que está implícito no texto? E, dando sequência a esses questionamentos, a partir de agora apresentaremos o texto denominado como Gênero 2, pertencente ao Quadro 26, para verificarmos por meio dos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamento anuais) o que é necessário explorar nas práticas de ação leitora para contribuirmos na formação do sujeito leitor crítico.

Nesse segundo caso, cabe mencionar que tratamos da análise das práticas de ação leitora em função das suas exterioridades, das compreensões dialógico-discursivas requeridas pelos estudantes ao fazerem a leitura de uma notícia e dos enunciados que não corroboram para a formação de leitores críticos, como veremos a seguir.

5.2.2 Gênero Discursivo 2 - Notícia

Figura 46 – Gênero Discursivo 2 - Notícia

Leia a notícia:

Doação de órgãos de Gugu Liberato ajudará cerca de 50 pacientes

Respeitando um pedido pessoal de Gugu Liberato, a família do apresentador autorizou a doação total de órgãos

23/11/2019 - 10:08 Atualizado: 24/11/2019 - 13:35

Por: Redação



Atendendo a uma vontade dele, a família autorizou a doação de todos os órgãos. Gugu sempre refletiu sobre os verdadeiros valores da vida e o quão frágil ela se revela. Sua partida nos deixa sem crer, mas reforça nossa certeza de que ele viveu plenamente. Fica a saudade, ficam as lembranças – que são muitas – e a certeza que Deus recebe agora um filho querido, e o céu ganha uma estrela que emana luz e paz”, comunicou a assessoria de imprensa do apresentador.

Gugu Liberato caiu de uma altura de cerca de quatro metros, quando fazia um reparo no ar condicionado, causando uma lesão na cabeça com sangramento intracraniano.

Fonte: <https://tribunacatuipe.com.br/audiotexto-estardocao-de-orgaos-gugu-liberato/>

Após confirmação da morte cerebral de Gugu Liberato na noite de sexta-feira, 23 de novembro de 2019, a família do apresentador autorizou a doação total dos órgãos em comunicado oficial.

Por meio da doação, o hospital Orlando Health Medical Center estima que ao menos 50 pacientes serão beneficiados.

94. Leia a notícia e preencha o quadro:

Qual é o título?	
Quem produziu?	
Quando?	
Por que foi produzida?	
Circulou em que veículo?	
Qual o assunto?	

95. Na frase “Atendendo a uma vontade dele, a família autorizou a doação de todos os órgãos.” A palavra em negrito refere-se

(A) a família. (B) ao hospital. (C) ao apresentador. (D) a assessoria de imprensa.

96. O que causou a morte do apresentador Gugu Liberato?

97. O que precisou para que a doação de órgãos fosse feita?

98. A morte de qualquer pessoa vira notícia? Justifique.

99. Leia com atenção os trechos e indique o tempo verbal das palavras em negrito:

a) “Por meio da doação, o hospital Orlando Health Medical Center estima que ao menos 50 pacientes serão beneficiados.” O verbo em destaque indica que a ação está no

(A) presente. (B) passado. (C) futuro.

b) “... a família do apresentador autorizou a doação total dos órgãos...”

(A) presente. (B) passado. (C) futuro.

100. “Gugu sempre refletiu sobre os verdadeiros valores da vida e o quão frágil ela se revela” A palavra em destaque significa

(A) forte. (B) passageira. (C) difícil. (D) delicada.

101. Agora que você estudou as características do gênero notícia, produza uma notícia sobre algum fato que tenha acontecido na sua cidade, bairro ou escola, também poderá reproduzir uma notícia apresentada na TV ou rádio. Após a produção o texto deverá ser exposto no mural da escola.

102. Gugu Liberato nasceu no dia 10 de abril de 1959 e faleceu no dia 23 de novembro de 2019.

De acordo com as informações Gugu Liberato faleceu aos:

(A) 40 anos. (B) 50 anos. (C) 60 anos. (D) 70 anos.

103. O apresentador Gugu Liberato começou na televisão aos 14 anos como assistente de produção do programa Domingo no Parque, no SBT.

Em que ano ele iniciou na televisão?

(A) 1 983. (B) 1 973. (C) 1 963. (D) 1 993.

Fonte: Caderno pedagógico (Secretaria Municipal de Foz do Iguaçu, PR, 2020, p. 24).

Quadro 26 - Gênero Discursivo 2 - Notícia

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2020	PÁGINAS: 25 e 26
Gêneros Discursivos: 2	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
Notícia	Jornalística.	Trata-se de um texto informativo, geralmente sem teor opinativo.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Enunciados das atividades que promovem a ação leitora;	Os enunciados não corroboram para promover a ação leitora: texto página 25, atividade de número 99, página 26: Enunciado do texto: Leia o texto; Enunciado da leitura do texto com atenção.	Além disso, apresenta um acontecimento real, cuja linguagem é clara e formal.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2020	PÁGINAS: 25 e 26
Gêneros Discursivos: 2	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
Campos de Atuação:	Campo Jornalístico/ midiático.	Decodificação/fluência de leitura;	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Práticas de linguagem: leitura	Leitura: Individual e autônoma.	Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: unidade temática; ideias principais; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
D11	(EF04LP15)	Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.), para que identifique, nos textos lidos, quais são os fatos e quais são as opiniões.	2) Matriz de Referência do SAEB.
Habilidades	(EF35LP17)	Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.	1) Base Nacional Comum Curricular.
Objetivos de aprendizagem	(EF05LP16)	Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.	3) Referencial Curricular do Paraná.

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2020	PÁGINAS: 25 e 26
Gêneros Discursivos: 2	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
F) Objetivos de aprendizagem	(EF05LP16)	Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.	4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
F) Objetivos de aprendizagem	(EF05LP16)	Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.	5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Objeto de Estudos	(EF05LP16)	Decodificação/fluência de leitura. Ritmo e entonação em leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: unidade temática; ideias principais; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023)

Fonte: adaptado pela pesquisadora a partir dos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP, planejamentos anuais) e dos materiais didáticos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, PR.

Para finalizarmos as análises do Quadro 26, percebemos que o Gênero 2, “notícia”, se fez presente em todos os campos de atuação da esfera jornalística presentes nos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamento anuais). No entanto, foram apresentadas variações no que se refere aos códigos alfanuméricos, descritores e objetivos de aprendizagem, conforme o quadro exemplifica, pois na habilidade e no código alfanumérico da Base Nacional Comum Curricular foram diferentes da Matriz de Referência do SAEB o descritor 11, o código alfanumérico e os objetivos de aprendizagem, que também se diferem dos demais documentos.

Consideramos que os documentos norteadores Referencial Curricular do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da Região Oeste do Paraná e os planejamentos anuais elaborados pela rede municipal de ensino apresentam o mesmo código alfanumérico e o mesmo objetivo.

Para finalizarmos a análise com o Gênero 2, percebemos que no que se refere ao objeto de conhecimento da leitura, todos os documentos contemplam os mesmos.

Adentrando ao estudo para dar continuidade à análise, elegemos o Gênero 3 para identificarmos e problematizarmos a proposta de leitura que ele apresenta. Clarificamos que o gênero discursivo escolhido faz parte do componente curricular de Língua Portuguesa, dos materiais impressos e distribuídos para os estudantes do 5º ano por meio dos materiais didáticos de 2020 construídos pela rede municipal de ensino do município de Foz do Iguaçu, PR.

Compreendemos que o nosso arcabouço teórico está enraizado nos estudos apresentados por Bakhtin. Assim, entendemos que, em um olhar de posição contrária à sua, a partir da remodelação ou reagrupamento de elementos já dados, não iriam corresponder aos estudos, como explica o autor, “tudo é dado ao artista, restando-lhe apenas combinar de maneira nova o material já pronto” (Bakhtin, 1998, p. 146).

Partimos dessa reflexão realizada por Bakhtin e percebemos que a Rede Municipal de Ensino encontrou uma forma de se achegar até os demandantes por meio dos materiais impressos porque compreendeu que para aquele momento histórico, atravessado pela pandemia, não existia outra possibilidade de atingir a todos os alunos devido aos diversos problemas educacionais, sociais, políticos, econômicos e crise sanitária enfrentados pela população do mundo inteiro. Através desse raciocínio, percebemos que a rede combinou uma maneira nova com o que já tinha construído para se aproximar dos profissionais, das famílias e dos estudantes mesmo a distância.

Para prosseguir os nossos estudos, apresentamos o Gênero 3 e os enunciados de atividades que desenvolvem a leitura.

5.2.3 Gênero Discursivo 3 – Enunciados de atividades

Figura 47 - Gênero Discursivo 3 – Enunciados de atividades



Fonte: Caderno pedagógico (Secretaria Municipal de Foz do Iguaçu, PR, 2020, p. 38).

Quadro 27 - Gênero Discursivo 3 – Enunciados de atividades

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2020	PÁGINA: 38
Gêneros Discursivos: 3	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
Aviso	Cotidiana.	Sua estrutura simples e padronizada, aliada ao uso de elementos visuais, torna a mensagem mais clara e atrativa. A recorrência que se dá a esta modalidade tanto pode ser em locais públicos como privados. Trata-se de uma comunicação direta ou indireta, cuja finalidade discursiva se pauta por diversos objetivos.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Enunciados das atividades que promovem a ação leitora	O enunciado não faz nenhuma referência a leitura - texto página 38.	Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias;	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Campos de Atuação	Vida Cotidiana/todos os Campos de Atuação	Decodificação/fluência de leitura;	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná;

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE			ANO: 2020	PÁGINA: 38
Gêneros Discursivos: 3	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador	
			4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino; (2020, 2021, 2022 e 2023).	
Práticas de linguagem: leitura	Leitura: Individual, coletiva e autônoma.	Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).	
D1	(EF15LP03)	Localizar informações explícitas em textos, como requisito básico para a compreensão leitora.	2) Matriz de Referência do SAEB.	
Habilidades	(EF15LP18)	Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.	1) Base Nacional Comum Curricular.	
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP03)	Localizar informações explícitas em textos. Identificar e interpretar informações explícitas em diferentes gêneros discursivos, como requisito básico para a compreensão leitora.	3) Referencial Curricular do Paraná.	
Objetivos de aprendizagem	(EF35LP05)	Inferir, com a mediação do professor, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, de modo a aprimorar, progressivamente, essa capacidade de atribuir sentidos.	4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular.	
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP03)	Localizar informações explícitas em textos, como requisito básico para a compreensão leitora.	5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).	

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2020	PÁGINA: 38
Gêneros Discursivos: 3	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
Objeto de Estudos	Decodificação/fluência de leitura	Decodificação/fluência de leitura. Ritmo e entonação em leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: unidade temática; ideias principais; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).

Quando mencionamos que as nossas análises se pautam nas rotas interpretativas, encontramos marcas destes mesmos nos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamento anuais) e nos materiais escritos e impressos usados por esses estudantes em suas leituras, em suas ações singulares e irrepetíveis. Ao compreendermos as rotas interpretativas na análise do gênero discursivo 3, percebemos que na proposta de trabalho com esse texto não havia nenhuma menção para os estudantes lerem o texto, o enunciado dizia apenas para observar o texto.

Em nossas várias tentativas para analisar esse texto, percebemos as marcas discursivas e, dessa forma, consideramos os efeitos de sentidos possíveis que as marcas provocam nos estudantes quando eles já estão familiarizados com esse gênero.

Nessa terceira análise da ação leitora, consideramos as exterioridades do processo, bem como as compreensões interativas e dialógico-discursivas construídas pelos estudantes a partir de suas vivências escolares anteriores. Também levamos em conta as intervenções metodológicas realizadas pelos professores durante o período de escolaridade presencial e o retorno às leituras por meio dos materiais impressos. Esses elementos (re)orientaram nosso olhar para os dados, direcionando-o, desta vez, ao desempenho dos estudantes nas leituras e ao modo como vivenciaram as atividades propostas nos materiais didáticos. Observamos que, mesmo sem enunciados específicos que indicassem a necessidade de ler para realizar as tarefas, os alunos precisavam recorrer ao texto. A partir dessa leitura, desenvolveram práticas de ação

leitora que favoreceram tanto a compreensão quanto a formação de leitores críticos, responsáveis e responsivos.

Partimos desses pressupostos para analisar o material escrito e impresso de número 4, considerando a ótica dos documentos norteadores — Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais. Esses documentos, por meio das rotas interpretativas, nos oferecem subsídios para discutir as práticas de ação leitora voltadas à aprendizagem da leitura presentes nesse material. Assim, avançamos para a análise do Gênero 4 e dos enunciados de atividades que promovem a leitura.

5.2.4 Gênero Discursivo 4 – Infográfico

Figura 48 - Gênero Discursivo 4 - Infográfico

165. Observe o infográfico e responda:



a) Qual é o título?

b) Qual o tema?

c) Segundo o texto, o que devemos levar para lanche na escola?

d) O que não devemos levar para o lanche?

e) Por que se deve adicionar carboidrato no lanche?

(Site: *Obesidade infantil, não*).

166. Quem é o provável leitor do infográfico?

- (A) Os avós de crianças que vão para a escola.
- (B) As crianças em idade escolar.
- (C) Os responsáveis de crianças que levam lanche para a escola.
- (D) Aos amigos que estudam na mesma escola.

Fonte: Secretaria Municipal de Foz do Iguaçu (2020, p. 41).

Quadro 28 - Gênero Discursivo 4 - infográfico

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2021	PÁGINA: 41
Gêneros Discursivos: 4	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
Infográfico	Jornalístico	Apresenta dados estatísticos e informações bem-organizadas e/ou topicalizadas. É focado em um único tema. Sua linguagem é adaptada de acordo com o público em questão.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Enunciados das atividades que promovem a ação leitora;	O enunciado não faz nenhuma referência a leitura - texto página 41	Decodificação/fluência de leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Campos de Atuação:	Todos os Campos de Atuação	Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Práticas de linguagem: leitura	Leitura: Individual, coletiva e autônoma	Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Habilidades	(EF15LP18)	Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.	1) Base Nacional Comum Curricular.
D4	EF35LP04	Inferir informações implícitas nos textos lidos para que,	2) Matriz de Referência do SAEB.

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2021	PÁGINA: 41
Gêneros Discursivos: 4	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
		gradativamente, atribua significados que extrapolam o texto lido.	
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP02)	Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos.	3) Referencial Curricular do Paraná.
F) Objetivos de aprendizagem	(EF15LP18)	Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos, para que compreenda de forma gradativa a relação existente entre os textos imagéticos e os textos escritos.	4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular.
F) Objetivos de aprendizagem	(EF15LP03)	Localizar informações explícitas em textos, como requisito básico para a compreensão leitora.	5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Objeto de Estudos	Leitura Semiótica	Decodificação/fluência de leitura. Ritmo e entonação em leitura; Formação do leitor; Compreensão: ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: unidade temática; ideias principais; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).

Fonte: adaptada pela pesquisadora a partir dos documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais) e dos materiais didáticos da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, PR.

O Gênero Discursivo 4 (infográfico) apresenta a prática de linguagem: leitura segundo o documento norteador Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Verificamos que este, no enunciado do texto, não convida o estudante para realizar a leitura. Contudo, os recursos variados (palavras, números, colorido, ícones...) chamam a atenção para a leitura dos alunos do 5º ano. E, nesse caso, a prática leitora se volta com mais ênfase para a leitura semiótica e demonstra a evolução do repertório de leitura quando no texto apreciado apresenta uma crítica ao pontuar a temática da obesidade e, ao mesmo tempo, propõe sugestões para uma alimentação saudável.

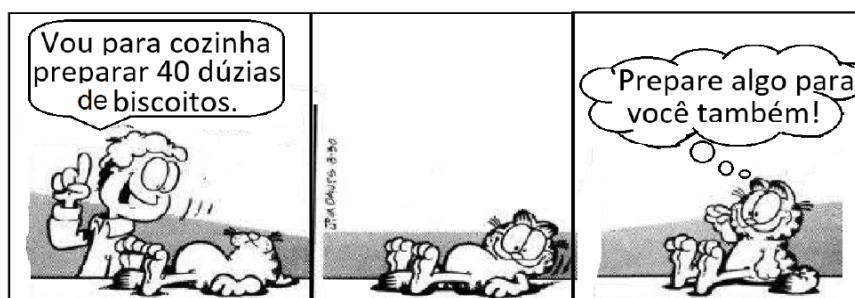
Detectamos, na análise do infográfico, que ele expressa os elementos de construção da opinião de seu leitor, explicando o recurso e entendendo que é um dos elementos argumentativos na constituição do gênero e, mais especificamente, no percurso de apreensão do sentido do texto lido. O texto, por ser verbal e não-verbal, ilustra essa consciência da crítica presente, acrescenta e aponta quais mecanismos são responsáveis para desenvolver a leitura crítica.

Percebemos que nos cinco documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamento anuais), todos apresentam: habilidade, descritor e objetivos de aprendizagem que estão presentes em todos os campos de atuação e nos objetos de conhecimentos que envolvem as rotas interpretativas para aprendizagem da leitura por meio de prática de ação leitora. E mesmo o estudante estando em casa durante a pandemia, sem contato com seus professores, conseguem realizar a leitura e responder às atividades que seguem por meio da orientação dos seus enunciados que não focalizam para a leitura. Dando sequência às nossas análises, a seguir apresentaremos o Gênero 5 e a sua proposta de leitura.

5.2.5 Gênero Discursivo 5 - Tira

Figura 49 - Gênero Discursivo 5 - Tira

Observe a tirinha do Garfield



Fonte: Secretaria Municipal de Foz do Iguaçu (2020, p. 48).

Quadro 29 - Gênero Discursivo 5 - Tira

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2021	PÁGINA: 48
Gêneros Discursivos: 5	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
Tira/Tirinha	Jornalístico	A tira ou tirinha é um gênero textual assim definido por Sérgio Roberto Costa: Segmento ou fragmento de HQs, geralmente com três ou quatro quadrinhos, apresenta um texto sincrético que alia o visual no mesmo enunciado e sob a mesma enunciação.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Enunciados das atividades que promovem a ação leitora;	O enunciado não faz nenhuma referência a leitura - texto página 46	Decodificação/fluência de leitura; Formação do leitor.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Campos de Atuação:	Campo da Vida Pública/ Campo Artístico-literário/ Campo da Vida Cotidiana.	Compreensão: Ideias principais e secundárias; .	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Práticas de linguagem: leitura	Leitura: Individual, coletiva e autônoma	Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: finalidade do texto; Estratégia de leitura; Linguagem verbal e não-verbal; Uso dos recursos gráficos visuais.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE			ANO: 2021	PÁGINA: 48
Gêneros Discursivos: 5	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador	
			municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).	
Habilidades	(EF15LP18)	Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.	1) Base Nacional Comum Curricular.	
D13	(EF05LP10)	Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto, a fim de identificar o humor e a ironia presente nesses gêneros.	2) Matriz de Referência do SAEB.	
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP04)	Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos, para compreender gradativamente o uso desses recursos e empregá-los quando necessário dentro do contexto, percebendo a relação entre eles.	3) Referencial Curricular do Paraná.	
F) Objetivos de aprendizagem	(EF15LP14)	Produzir e construir em cooperação com os colegas e a mediação do professor, o sentido de poemas visuais concretos, história em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que gradativamente aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros.	4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular.	
F) Objetivos de aprendizagem	(EF15LP14)	Produzir e construir em cooperação com os colegas e a mediação do professor, o sentido de poemas visuais concretos, história em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que gradativamente aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros.	5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).	
Objeto de Estudos	Leitura Semiótica	Decodificação/fluência de leitura. Ritmo e entonação em leitura; Formação do leitor;	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB;	

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2021	PÁGINA: 48
Gêneros Discursivos: 5	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
		Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: unidade temática; ideias principais; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023)

Fonte: adaptado pela pesquisadora a partir dos documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais) e dos materiais didáticos da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, PR.

Na análise do gênero discursivo 5, “tira”, escolhemos ele para a investigação por ser um gênero que os estudantes do 5º ano apreciam e se interessam para realizar a leitura, mesmo estando distante da sala de aula, por meio do material impresso e, muitas vezes, sem a orientação do professor, sem recursos midiáticos e sem a ajuda da família. No tocante à relação dialógica estabelecida entre o texto e o leitor, em um processo de compreensão dialógica e responsiva, associa-se a tira a alguém que irá executar o trabalho e alguém que espera se beneficiar com o trabalho executado pelo outro, valorizando, assim, os seus espaços de circulação como espaços de imposição ideológica.

Nesse contexto, compreendemos que a tira é um texto que pertence à esfera jornalística e, segundo os documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamento anuais), elas fazem parte do campo de atuação da vida pública, do campo atuação da vida cotidiana e do campo de atuação artístico-literário. Assim, esses campos funcionam como rotas interpretativas que priorizam o desenvolvimento das práticas de ação leitora, contribuindo para a aprendizagem da leitura por meio da linguagem: interativa, dialógica e discursiva.

Por meio dessa seara, analisamos o uso efetivo da linguagem em campos da comunicação discursiva, validando, dessa forma, o que Bakhtin e o Círculo assumem ao abordarem uma concepção verboideológica de linguagem, contribuindo com um olhar plural para que aquilo que é enunciado seja legitimado. Para tanto, a leitura crítica se desenvolve como uma ação interativa, dialógica e discursiva.

Já no período pandêmico, especificamente no ano de 2020, o material impresso chegou aos estudantes iguaçuenses através da rede municipal de ensino. E no estudo desta tese temos

como objeto de estudo: as práticas de ação leitora. No gênero “tira” que estamos analisando, ela deixou de ser efetivada devido à falta de enunciados convidativos para que o estudante, mesmo em casa, fosse instigado a realizar a leitura. Nesse contexto, seguimos para a análise do próximo gênero intitulado como Gênero 6.

5.2.6 Gênero Discursivo 6 - Reportagem

Figura 50 - Gênero Discursivo 6 - Reportagem

Leia o trecho da reportagem:

FUTEBOL - 'Pelada' faz bem para sua saúde física e mental

JORNAL NOSSO DIA
ABR. 09, 2018 - 23:59

Especialistas afirmam que esporte, além de ensinar a trabalhar em equipe, melhora concentração e traz inúmeros benefícios

Foto (Shutterstock)



Prática do esporte requer alguns cuidados, como uma boa avaliação física para conhecer seus limites

Na última sexta-feira (6/04/2018) comemorou-se o Dia Mundial da Atividade Física. O exercício físico é recomendado para manter uma boa saúde e uma boa qualidade de vida. Mais de três milhões de pessoas perdem a vida, por ano, vítimas das doenças adquiridas pela falta de atividade física como diabetes, obesidade e doenças cardiovasculares. Segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), o sedentarismo é o quarto fator de risco de morte no mundo.

E, como estamos perto da Copa do Mundo, o Blog da Saúde resolveu falar de futebol. As famosas "peladas" uma vez por semana ou de fim de semana. A prática desse esporte além de, ensinar a trabalhar em equipe, melhora concentração e traz inúmeros benefícios. "Pensando na estética, o futebol é bom para os músculos e para ter boas definições, como panturrilhas, coxas, glúteos, costas e abdômen e gasto calórico", fala o educador físico Dhiogo Duarte.

Em relação à saúde, os benefícios vão muito além do físico e fazem bem também para a mente. "O futebol, além de me relaxar, é um momento que eu estou com meus amigos, que eu consigo pensar em outras coisas e faz eu me sentir mais leve. Fora que eu posso ter uma qualidade de vida melhor, fico mais disposto para fazer as coisas diárias", relata o advogado Guilherme Dolfini, de 28 anos.

(...)

Fonte: <https://www.bonde.com.br/jornal-nosso-dia/noticias/futebol-pelada-faz-bem-para-sua-saude-fisica-e-mental-463016.html>.

Fonte: Secretaria Municipal de Foz do Iguaçu (2020, p. 65).

Quadro 30 - Gênero Discursivo 6 - Reportagem

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE			ANO: 2021	PÁGINA: 65
Gêneros Discursivos: 06	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador	
Reportagem	Jornalístico	Por ser um texto jornalístico, ela deve apresentar linguagem clara e objetiva, uso da norma-padrão e prevalência da informação na composição dos textos.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular;	

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2021	PÁGINA: 65
Gêneros Discursivos: 06	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
			5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Enunciados das atividades que promovem a ação leitora;	O enunciado faz referência a leitura - texto página 65	Por ser um texto jornalístico, ela deve apresentar linguagem clara e objetiva, uso da norma-padrão e prevalência da informação na composição dos textos.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Campos de Atuação:	Campo da Vida Pública/ Campo Artístico-literário/ Campo da Vida Cotidiana	Por ser um texto jornalístico, ela deve apresentar linguagem clara e objetiva, uso da norma-padrão e prevalência da informação na composição dos textos.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Práticas de linguagem: leitura	Leitura: Individual, coletiva e autônoma	Do ponto de vista estrutural, organiza-se da seguinte forma: título, lead e corpo do texto. Pode ser classificada em: expositiva, opinativa ou interpretativa.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Habilidades	(EF05LP22)		1) Base Nacional Comum Curricular;
D11	(EF04LP15)	Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.), para que identifique, nos textos lidos, quais são os fatos e quais são as opiniões.	2) Matriz de Referência do SAEB.
Objetivos de aprendizagem	(EF05LP15)	Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em logs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo	3) Referencial Curricular do Paraná.

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2021	PÁGINA: 65
Gêneros Discursivos: 06	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
		com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
F) Objetivos de aprendizagem	(EF35LP06)	Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto, a fim de utilizar e reconhecer os elementos coesivos.	4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular.
F) Objetivos de Aprendizagem	(EF15LP01)	Identificar a função social dos gêneros discursivos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, de modo a reconhecer seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.	5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Objeto de Estudos	Estratégias de leitura: elementos coesivos; ampliação vocabular; adequação ao gênero	Decodificação/fluência de leitura. Ritmo e entonação em leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: unidade temática; ideias principais; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).

Fonte: adaptada pela pesquisadora a partir dos documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais) e dos materiais didáticos da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, PR.

As rotas interpretativas presentes nas práticas de ação leitora se identificam por meio da análise do gênero discursivo 6 (reportagem) e os enunciados presentes nos materiais impressos

que favorecem a aprendizagem da leitura como uma ação interativa, dialógica e discursiva.

Comparando os documentos oficiais exigidos para orientar a rede municipal de ensino (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais), percebemos que os materiais didáticos foram produzidos em consonância com eles. Observamos no Gênero 6, “reportagem”, que a construção do nosso ponto de vista deu-se no tocante à relação dialógica estabelecida em um processo de compreensão interativa, dialógica e responsiva

Nesse contexto, a esfera de circulação jornalística funciona como um campo de atuação discursiva, enquadrando a informação pela agenda dos interesses dos veículos de comunicação, e revela-se, portanto, como uma construção da realidade editada, nesse caso, da reportagem inserida no gênero 6, em que o jornalista escreve sobre a importância do esporte para saúde.

Sabemos que a realidade vivenciada pelas crianças neste momento histórico é que elas não podem sair de suas casas devido à pandemia, porém, podem em casa encontrar uma forma de praticar algum tipo de atividade física. Diante dessas condições impostas pela Covid-19, que mudou a vida de todas as pessoas, entendemos, nesta tese, como algo que suscita inquietações, como: os estudantes estão lendo ou leram esses materiais para compreender o uso efetivo das práticas de ação leitora para a aprendizagem da leitura no 5º ano? Já que os materiais impressos apresentam gêneros discursivos diversificados que estão contemplados nos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamento anuais), propiciam, mesmo a distância, uma aproximação entre o leitor e o interlocutor.

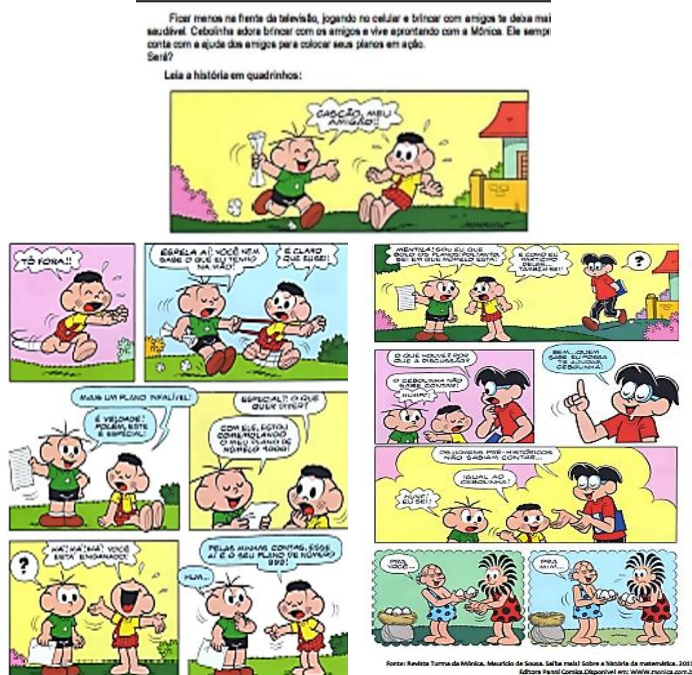
E compreendemos qual é o principal elemento responsável pela reportagem analisada, qual é a leitura crítica que esse gênero apresenta de forma mais acentuada, mais engajada, mais comprometida, como no posicionamento que os gêneros já investigados evidenciam, a construção de um percurso leitor na apreensão do sentido do texto. Para prosseguir com as nossas discussões, análises e comparações, vamos analisar o Gênero Discursivo 7.

Para darmos prosseguimento ao nosso trabalho, discutiremos o Gênero discursivo 7 e as práticas de ação leitora que permeiam esse texto por meio de uma linguagem interativa, dialógica e discursiva presente nos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamento anuais) que serviram de subsídios para a

elaboração das materiais didáticos do ano de 2020, quando os estudantes do 5º ano tiveram a oportunidade de recebê-los em suas casas para ter acesso à aprendizagem da leitura.

5.2.7 Gênero Discursivo 7 - História em quadrinhos

Figura 51 - Gênero Discursivo 7 - História em quadrinhos



Fonte: Revista Turma da Mônica, de Mauricio de Sousa. Saiba mais! Sobre a história da matemática. 2011. Editora Panini Comics. Disponível em: www.monica.com.br.

Figura 52 - Questionamentos

326. Onde foi publicada essa história em quadrinhos e em que ano?

327. Quem a produziu?

328. Para quem ela foi produzida?

329. A expressão facial do Cebolinha no primeiro quadrinho indica:

(A) alegria.
(B) surpresa.
(C) raiva.
(D) indignação.

330. O ponto de interrogação no quadrinho abaixo serve para:

(A) fazer uma pergunta.
(B) expressar uma dúvida.
(C) mostrar interesse.
(D) mostrar admiração.

331. Na frase "E como eu participo deles... também sei!" A palavra destacada refere-se:

(A) ao Cebolinha.
(B) ao Cebolinha.
(C) aos planos do Cebolinha.
(D) a mentira.

332. No trecho "Eu que boto os planos!" A expressão destacada significa:

(A) copiar.
(B) emular.
(C) destruir.
(D) inventar.

333. Por que o Cebolinha acha que Cebolinha não sabe contar?

334. Qual parte da história demonstra que os homens pré-históricos não sabiam contar?

Fonte: Secretaria municipal de Foz do Iguaçu (2020, p. 75-77).

Quadro 31 - Gênero Discursivo 7 – História em quadrinhos

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2021	PÁGINA: 75, 76 e 77
Gêneros Discursivos: 07	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
História em Quadrinhos	Jornalística e cotidiana	As histórias em quadrinhos tornaram-se um dos principais tipos de textos lidos nos séculos XX e XXI.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Enunciados das atividades que promovem a ação leitora;	O enunciado não faz nenhuma referência a leitura - texto página 46	Possui elementos básicos de narrativa, tais como personagens, enredo, lugar, tempo e desfecho. Sequência de imagens que montam uma cena.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Campos de Atuação:	Campo da Vida Pública/ Campo Artístico-literário/ Campo da Vida Cotidiana	Com adaptações para o cinema, diversas narrativas que originalmente eram dos gibis migraram para as grandes telas de cinema e, cada vez mais, encantam públicos em todo o mundo.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Práticas de linguagem: leitura	Leitura: Individual, coletiva e autônoma	Decodificação/fluência de leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: finalidade do texto; Estratégia de leitura; Linguagem verbal e não-verbal; Uso dos recursos gráficos visuais.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Habilidades	(EF15LP18)	Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização	1) Base Nacional Comum Curricular.

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2021	PÁGINA: 75, 76 e 77
Gêneros Discursivos: 07	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
		por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.	
D13	(EF05LP10)	Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto, a fim de identificar o humor e a ironia presente nesses gêneros.	2) Matriz de Referência do SAEB.
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP04)	Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. para compreender gradativamente o uso desses recursos e empregá-los quando necessário dentro do contexto, percebendo a relação entre eles.	3) Referencial Curricular do Paraná.
F) Objetivos de aprendizagem	(EF15LP14)	Produzir e construir em cooperação com os colegas e a mediação do professor, o sentido de poemas visuais concretos, história em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que gradativamente aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros.	4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular.
F) Objetivos de aprendizagem	(EF15LP14)	Produzir e construir em cooperação com os colegas e a mediação do professor, o sentido de poemas visuais concretos, história em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que gradativamente aproprie-se da	5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2021	PÁGINA: 75, 76 e 77
Gêneros Discursivos: 07	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
		linguagem utilizada nesses gêneros.	
Objeto de Estudos	Leitura Semiótica	Decodificação/fluência de leitura. Ritmo e entonação em leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: unidade temática; ideias principais; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).

Fonte: adaptado pela pesquisadora a partir dos documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais) e dos materiais didáticos da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, PR.

A presente análise tem como pressuposto atender ao terceiro objetivo desta tese que tem como função discutir de que modo os materiais didáticos e normativos projetam o processo de aprendizagem da leitura no 5º ano, problematizando os discursos que o sustentam, as práticas que o constituem e as representações que conferem lugar aos sujeitos leitores. O Gênero 7 escolhido para esta investigação compõe os materiais escritos organizados em um caderno pedagógico entregue aos estudantes no ano de 2020. Podemos perceber que ele apresenta a proposta de uma metodologia mais lúdica para análise de histórias em quadrinhos. O texto apresenta alguns personagens da Turma da Mônica.

Percebemos que essa proposta de trabalho de ação leitora inserida nos materiais didáticos do ano de 2020 proposto pela Rede Municipal de Ensino está voltada para atender ao leitor do 5º ano. Já na análise estrutural, entendemos que os elementos constituintes de uma história em quadrinhos, como os balões de fala, onomatopeias, os painéis e o uso de cores instigam os estudantes a desenvolverem a aprendizagem da leitura. Observamos, ainda no gênero 7, que a interpretação do texto da HQ contribui para desenvolver as habilidades e os objetivos de aprendizagem voltados para a leitura, como visualizamos por meio do Quadro 31. É uma obra biográfica de Maurício de Souza, que narra a história das *Aventuras de Cebolinha* querendo buscar amigos para testar a paciência da Mônica. Agora que finalizamos a análise do gênero discursivo 7, vamos adentrar aos estudos do gênero 8.

5.2.8 Gênero Discursivo 8 - Cartaz

Figura 53 - Gênero Discursivo 8 - Cartaz



345. O que está sendo divulgado no cartaz?

346. A que local as pessoas devem se dirigir para participar dessa campanha?

347. Que órgão do governo é responsável pela campanha?

348. O público-alvo da campanha são

(A) crianças e adolescentes.

(B) crianças de qualquer idade.

(C) crianças de 6 meses até 5 anos.

(D) crianças e adultos.

349. O slogan "Vem pra turma da vacinação" a palavra destacada refere-se, especificamente a

(A) crianças e adolescentes.

(B) crianças de qualquer idade.

(C) crianças e adultos.

(D) crianças de 6 meses até 5 anos.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (2020, p. 80).

Quadro 32 - Gênero Discursivo 8 - Cartaz

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE			ANO: 2021	PÁGINA: 80
Gêneros Discursivos: 8	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador	
Cartaz	Jornalística e cotidiana	O cartaz é um gênero textual produzido de forma clara e objetiva, para facilitar a compreensão no momento da leitura. Entre as suas características, está: divulgar alguém, algum evento ou alguma coisa. Para melhor compreender sobre a estrutura e a função dos cartazes, vale a pena relembrar o que são os gêneros textuais.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).	
Enunciados das	O enunciado	Leitura compartilhada	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB;	

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE			ANO: 2021	PÁGINA: 80
Gêneros Discursivos: 8	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador	
atividades que promovem a ação leitora	não faz nenhuma referência a leitura - texto página 46		3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).	
Campos de Atuação	Campo da Vida Pública/ Campo Artístico-literário/ Campo da Vida Cotidiana	Leitura individual e coletiva	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).	
Práticas de linguagem: leitura	Leitura: Individual, coletiva e autônoma	Decodificação/fluência de leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: finalidade do texto; Estratégia de leitura; Linguagem verbal e não-verbal; Uso dos recursos gráficos visuais.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).	
Habilidades	(EF15LP18)	Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.	1) Base Nacional Comum Curricular.	
D13	(EF05LP10)	Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as	2) Matriz de Referência do SAEB.	

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE			ANO: 2021	PÁGINA: 80
Gêneros Discursivos: 8	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador	
		convenções do gênero, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto, a fim de identificar o humor e a ironia presente nesses gêneros.		
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP04)	Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. para compreender gradativamente o uso desses recursos e empregá-los quando necessário dentro do contexto, percebendo a relação entre eles.	3) Referencial Curricular do Paraná.	
F) Objetivos de aprendizagem	(EF15LP14)	Produzir e construir em cooperação com os colegas e a mediação do professor, o sentido de poemas visuais concretos, história em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que gradativamente aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros.	4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular.	
F) Objetivos de aprendizagem	(EF15LP14)	Produzir e construir em cooperação com os colegas e a mediação do professor, o sentido de poemas visuais concretos, história em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras,	5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).	

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE			ANO: 2021	PÁGINA: 80
Gêneros Discursivos: 8	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador	
		onomatopeias), para que gradativamente aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros.		
Objeto de Estudos	Leitura Semiótica Leitura de imagens em narrativas visuais. Linguagem verbal e não verbal.	Decodificação/fluência de leitura. Ritmo e entonação em leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: unidade temática; ideias principais; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).	

Fonte: adaptado pela pesquisadora a partir dos documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais) e dos materiais didáticos da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, PR.

A presente análise tem como objetivo específico atender ao terceiro objetivo desta tese. O Gênero 8 escolhido para esta investigação compõe os materiais escritos organizados em um caderno pedagógico entregue aos alunos no ano de 2020. Podemos perceber que ele apresenta a proposta de uma metodologia mais convidativa e apelativa por meio de ilustrações coloridas. O texto apresenta a *Turma da Vacina*, com a finalidade de chamar a atenção do leitor para as informações do cartaz, como: idade, data e local de vacinação.

Percebemos que esta proposta de trabalho de práticas de leitura inseridas nos materiais didáticos elaborados no ano de 2020, proposto pela Rede Municipal de Ensino, está voltada para atender o leitor do 5º ano. Já na análise estrutural, entendemos que os elementos constituintes de um cartaz têm a função de propagar as informações que nele estão contidas para provocar a leitura e por meio dela a divulgação das campanhas e assim, conscientizar o leitor sobre o quanto a vacina é necessária para a proteção da vida.

Observamos, ainda no **gênero 8**, no que se refere à interpretação do texto do cartaz, que contribui para desenvolver as habilidades e os objetivos de aprendizagem voltados para a leitura

de imagens, apresentando a linguagem verbal e não verbal, como visualizamos por meio do **Quadro 32**. Agora que finalizamos a análise do gênero discursivo 8, vamos adentrar aos estudos do gênero 9.

5.2.9 Gênero Discursivo 9 - Bula de Medicamentos

Figura 54 – Gênero Discursivo 9 - Bula de Medicamentos

Leia o texto abaixo:

VITAMIN

Embalagens com 50 comprimidos

COMPOSIÇÃO

Sulfato ferroso.....	400 mg
Vitamina B1.....	280 mg
Vitamina A1.....	280 mg
Ácido fólico.....	0,2 mg
Cálcio.....	150 mg

INFORMAÇÃO AO PACIENTE
O produto, quando conservado em locais frescos e bem ventilados, tem validade de 12 meses. É conveniente que o médico seja avisado de qualquer efeito colateral.

INDICAÇÕES
No tratamento das anemias

CONTRAINDICAÇÕES
Não deve ser tomado durante a gravidez.

EFEITOS COLATERAIS
Pode causar vômito e tontura em pacientes sensíveis ao ácido fólico da fórmula.

POSOLOGIA
Adultos: um comprimido duas vezes ao dia. Crianças: um comprimido uma vez ao dia.

LABORATÓRIO INFARMA S.A
Responsável – Dr. R. Dias Fonseca



CÓCCO, Maria Fernandes. HALLER, Marcos Antônio. Novo análise, linguagem e pensamento. São Paulo: FTD, 1999. V2. P184

370. O que corresponde a EFEITOS COLATERAIS?

- (A) As situações contraindicadas do remédio.
- (B) Os possíveis efeitos que o uso do remédio pode causar.
- (C) Os elementos que formam o remédio.
- (D) A quantidade que se deve tomar do remédio.

371. No texto a palavra COMPOSIÇÃO indica

- (A) as situações contraindicadas do remédio.
- (B) as vitaminas que fazem falta ao homem.
- (C) os elementos que formam o remédio.
- (D) os produtos que causam anemias.



Fonte: Secretaria municipal de Foz do Iguaçu (2020, p. 86).

Quadro 33 - Gênero Discursivo 9 - Bula de Medicamentos

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE ANO: 2021			PÁGINA: 86
Gêneros Discursivos: 9	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
Bula de Medicamentos	Estudo e Pesquisa/ cotidiana	A bula de medicamentos é um gênero textual que pertence a ordem do prescrever, ou seja, ele apresenta como base o tipo textual injuntivo.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023)
Enunciados das atividades que promovem a ação leitora	O enunciado faz referência a leitura - texto página 86	O gênero bula de remédio se caracteriza por fornecer instruções para a realização de uma ação desejada.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular;

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE ANO: 2021			PÁGINA: 86
Gêneros Discursivos: 9	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
			5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Campos de Atuação	Todos os Campos de Atuação.	Todos os Campos de Atuação.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Práticas de linguagem: leitura	Leitura: individual, coletiva e autônoma	Decodificação/fluência de leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: finalidade do texto; Estratégia de leitura; Linguagem verbal e não-verbal; Uso dos recursos gráficos visuais.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Habilidades	(EF05LP10)	Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, de acordo com as convenções do gênero, considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto, a fim de identificar o humor e a ironia presente nesses gêneros.	1) Base Nacional Comum Curricular.
D13	(EF35LP05)	Inferir, com a mediação do professor, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, de modo a aprimorar, progressivamente, essa capacidade de atribuir sentidos.	2) Matriz de Referência do SAEB.
Objetivos de aprendizagem	(EF35LP05)	Inferir, com a mediação do professor, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, de modo a aprimorar, progressivamente,	3) Referencial Curricular do Paraná.

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE ANO: 2021			PÁGINA: 86
Gêneros Discursivos: 9	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
		essa capacidade de atribuir sentidos.	
Objetivos de aprendizagem	(EF35LP05)	Inferir, com a mediação do professor, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, de modo a aprimorar, progressivamente, essa capacidade de atribuir sentidos.	4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular.
Objetivos de aprendizagem	(EF35LP05)	Inferir, com a mediação do professor, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, de modo a aprimorar, progressivamente, essa capacidade de atribuir sentidos.	5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Objeto de Estudos	Estratégia de leitura: inferir o sentido de palavras ou expressões	Decodificação/fluência de leitura. Ritmo e entonação em leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: unidade temática; ideias principais; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023)

Fonte: adaptado pela pesquisadora a partir dos documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais) e dos materiais didáticos da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, PR.

O Gênero 9 escolhido para esta investigação compõe os materiais escritos organizados em um caderno pedagógico entregue aos estudantes do 5º ano no ano de 2020. A bula de medicamentos é um gênero pouco explorado nos Anos Iniciais devido à falta de hábito de ler a bula quando se compra um medicamento. À medida que lemos, passamos a saber um pouco mais sobre o gênero discursivo “bula de medicamentos” e a importância dela para tratamento de saúde. A finalidade desse gênero é informar o leitor, por meio de um documento técnico-científico, direcionado a profissionais da saúde e pacientes, a respeito de determinado medicamento, sua composição, características e uso.

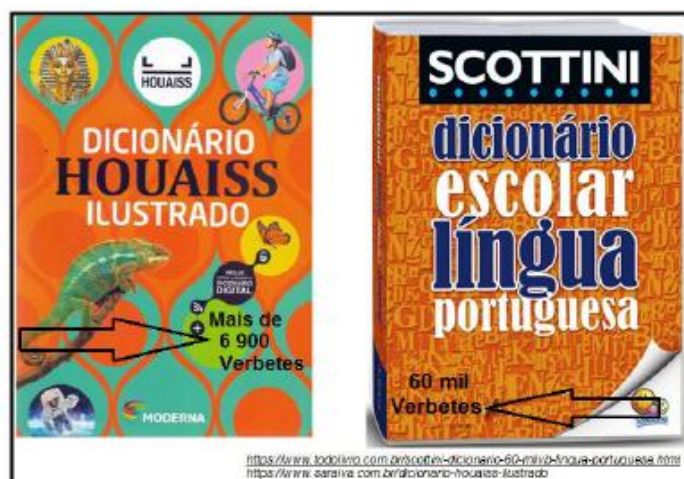
No 5º ano, a bula de medicamentos é compreendida como um gênero discursivo que está inserido nos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamento anuais) que orientam as práticas pedagógicas envolvendo a leitura e tem como objetivo prescrever, ou seja, a bula apresenta como base o tipo textual injuntivo, que se caracteriza por fornecer instruções para a realização de uma ação desejada, nesse caso, ter informações sobre a medicação que irá fazer uso.

A bula de medicamentos está dividida em três partes: 1) identificação do medicamento – apresenta informações relacionadas à composição do remédio; 2) informações ao paciente – nesta parte você entende qual a ação desejada do medicamento, como ele funciona no organismo e o tempo necessário para que os primeiros resultados apareçam; e 3) diretrizes legais – informações sobre a empresa que fabricou o medicamento, como endereço, farmacêutico responsável e outros conteúdos de caráter legal. Agora que discutimos o gênero 9, seguiremos com os questionamentos e análises do gênero discursivo 10.

5.2.10 Gênero Discursivo 10 - Verbete de Dicionário

Figura 55 - Gênero Discursivo 10 - Verbete de Dicionário

444. Observe as capas dos dicionários apresentados:



a) Copie as palavras indicadas pelas setas.

b) O que significa essa informação na capa do dicionário?

Fonte: Secretaria municipal de Foz do Iguaçu (2020, p. 105).

Quadro 34 - Gênero Discursivo 10 - Verbetes de Dicionário

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2021	PÁGINA: 105 e 106
Gêneros Discursivo: 10	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
Verbetes de dicionário	Estudos e Pesquisa	É um gênero textual que pode ser encontrado em dicionários, glossários e enciclopédias.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023)
Enunciados das atividades que promovem a ação leitora	O enunciado faz referência a leitura texto página 105 e 106	Estratégia de leitura; Linguagem verbal e não-verbal; Uso dos recursos gráficos visuais.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Campos de Atuação	Estudo e Pesquisa	Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: finalidade do texto;	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Práticas de linguagem: leitura	Leitura: Individual, coletiva e autônoma	Decodificação/fluência de leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias;	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2021	PÁGINA: 105 e 106
Gêneros Discursivo: 10	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
			municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Habilidades	(EF35LP05)	Inferir, com a mediação do professor, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, de modo a aprimorar, progressivamente, essa capacidade de atribuir sentidos.	1) Base Nacional Comum Curricular.
D13	(EF35LP05)	Inferir, com a mediação do professor, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, de modo a aprimorar, progressivamente, essa capacidade de atribuir sentidos.	2) Matriz de Referência do SAEB.
Objetivos de aprendizagem	(EF35LP05)	Inferir, com a mediação do professor, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, de modo a aprimorar, progressivamente, essa capacidade de atribuir sentidos.	3) Referencial Curricular do Paraná.
Objetivos de aprendizagem	(EF35LP05)	Inferir, com a mediação do professor, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, de modo a aprimorar, progressivamente, essa capacidade de atribuir sentidos.	4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular.
Objetivos de aprendizagem	(EF35LP05)	Inferir, com a mediação do professor, o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto, de modo a aprimorar, progressivamente, essa capacidade de atribuir sentidos.	5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Objeto de Estudos	Estratégia de leitura: inferir o sentido de palavras ou expressões	Decodificação/fluência de leitura. Ritmo e entonação em leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: unidade temática; ideias principais; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4)AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5)Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023)

Fonte: adaptado pela pesquisadora a partir dos documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais) e dos materiais didáticos da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, PR.

A presente análise tem como objetivo específico atender ao terceiro objetivo desta tese. O **Gênero 10** escolhido para esta investigação compõe os materiais escritos organizados em um caderno pedagógico entregue aos alunos no ano de 2020. Podemos perceber que ele apresenta a proposta de uma metodologia que se distingue dos demais gêneros discursivos. Os verbetes de dicionário podem ser encontrados em dicionários, glossários e enciclopédias. É um texto impessoal e, geralmente, escrito em linguagem mais formal.

Apresenta o maior número possível de significados de uma palavra e exemplos de seu uso em vários contextos. A leitura é necessária em todos os gêneros e nesse específico tem como objetivo de aprendizagem inferir o sentido de palavras ou expressões.

É o tipo de texto que leva o leitor a mais que uma simples informação. Instrui o leitor. Não é o texto que argumenta, que narra, que debate, mas que leva o leitor a determinada orientação transformadora. O texto injuntivo-instrucional pode ter o poder de transformar o comportamento do leitor, por isso se faz necessário desenvolver atividades que envolvem esses textos e ao mesmo tempo ampliam o universo vocabular dos estudantes do 5º ano. Na sequência, apresentaremos os gêneros que estão nos materiais didáticos **do ano de 2021**.

5.2.11 Gênero Discursivo 11 - Notícia

Figura 56 - Gigante brasileiro



A descrição do novo dinossauro foi feita com base apenas em alguns ossos, como vértebras do dorso do animal.
(foto: Kamila Bandeira)

Fonte: Revista CHC – Ciência Hoje da Criança, Edição 284, nov. 2016.

[...] o titanossauro *Austro Poseidon magnificus*, recém-divulgado por paleontólogos brasileiros [...] media 25 metros de comprimento. Ele foi nada menos que o maior dinossauro já descoberto no Brasil!

Seus fósseis foram encontrados em 1953 próximo à cidade de Presidente Prudente, no estado de São Paulo, por um morador local. Na época, passava por ali o paleontólogo gaúcho Llewellyn Ivor Price (1905-1980), um dos pioneiros nessa área de pesquisa no Brasil.

Avisado do achado, ele coletou grande parte do material e levou-o ao Museu de Ciências da Terra, no Rio de Janeiro. Mas a identificação do dinossauro só veio a

público em 2016, quando os pesquisadores afirmaram se tratar de uma espécie ainda desconhecida da ciência.

Os titanossauros dominaram todo supercontinente Gondwana, que, milhões de anos atrás, reunia as massas continentais que hoje formam América do Sul, África, Índia, Antártida e Austrália. A. magníficos tinham parentes, por exemplo, na vizinha Argentina, como o Futalognkosaurus e o Mendoza Saurus, que também eram gigantes.

No Brasil, já foram descritas cerca de uma dezena de espécies de titanossauros, mas nenhuma era tão grande. Como é comum quando se fala em dinossauros gigantes, a descrição do Autor Poseidon não foi feita com base em um esqueleto completo, mas apenas em alguns ossos: vértebras do pescoço e do dorso do animal, que, embora meio danificadas pelo tempo, revelaram detalhes importantes que permitiram diferenciá-lo de outros titanossauros (Revista CHC – Ciência Hoje da Criança. Texto adaptado da Edição 284, nov. 2016).

Quadro 35 - Gênero Discursivo 11 - Notícia

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE ANO: 2022 PÁGINAS: 05 e 06			
Gêneros Discursivos: 11	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
Notícia	Jornalística	Trata-se de um texto informativo, geralmente sem teor opinativo. Além disso, apresenta um acontecimento real, cuja linguagem é clara e formal.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023)
Enunciados das atividades que promovem a ação leitora	Os anunciados não corroboram para promover a ação leitora: texto página 25, atividade de número 99, página 26: enunciado do texto: leia o texto; enunciado da leitura do texto com atenção.	Enunciado da leitura do texto com atenção.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Campos de Atuação	Campo Jornalístico/ midiático	Apresenta um acontecimento real, cuja linguagem é clara e formal.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular;

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE ANO: 2022 PÁGINAS: 05 e 06			
Gêneros Discursivos: 11	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
			5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Práticas de linguagem: leitura	Leitura: Individual e autônoma	Decodificação/fluência de leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: unidade temática; ideias principais; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
D11	(EF04LP15)	Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.), para que identifique, nos textos lidos, quais são os fatos e quais são as opiniões.	2) Matriz de Referência do SAEB.
Habilidades	(EF35LP17)	Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.	1) Base Nacional Comum Curricular.
Objetivos de aprendizagem	(EF05LP16)	Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.	3) Referencial Curricular do Paraná.
Objetivos de aprendizagem	(EF05LP16)	Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.	4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino; (2020, 2021, 2022 e 2023).
Objetivos de aprendizagem	(EF05LP16)	Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.	5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE ANO: 2022 PÁGINAS: 05 e 06			
Gêneros Discursivos: 11	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
Objeto de Estudos	(EF05LP16)	Decodificação/fluência de leitura. Ritmo e entonação em leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: unidade temática; ideias principais; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023)

Fonte: adaptada pela pesquisadora por meio dos documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais) e dos materiais didáticos da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, PR.

Para dar sequência às nossas análises, começaremos a partir do Gênero 11 retirado do material didático do ano de 2021. Após observar o Quadro 35, que contempla o gênero discursivo 11, percebemos que ele é uma notícia e focamos a análise nas concepções interativa, dialógica e discursiva de práticas de linguagem: leitura, que irão ao encontro das rotas interpretativas mencionados no referido quadro.

No que se refere ao contexto de produção, analisamos a matéria publicada em 28/11/2016, na Revista CHC – Ciência Hoje da Criança, texto adaptado da Edição 284 de novembro de 2016. O veículo de circulação foi a revista impressa (Edição 284, Ano 29) e o site <http://chc.org.br/gigante-brasileiro/>. Quem produziu foi Alexander Kellner, do Museu Nacional da UFRJ e da Academia Brasileira de Ciências. Para quem? Para os leitores da Revista CHC. E por quê? Para informar sobre a descoberta dos fósseis do titanossauro Austro Poseidon magníficos no Brasil.

Já quando o foco é no autor, percebemos qual era a intenção dele quando produziu o texto? O que o autor quis dizer com “Gigante brasileiro”? Quando analisamos o Quadro 35, visualizamos que o foco no texto se direciona para: Qual o título do texto?; Pesquise no dicionário os seguintes termos e depois relacione-os com o significado do texto: a) paleontólogo: b) fóssil: c) pioneiro: d) vértebras: e) dorso; Qual o nome do titanossauro cujos fósseis foram encontrados no Brasil? Quando e onde foram encontrados os fósseis do titanossauro?; Qual era o tamanho dele? Para onde foram levados os fósseis? E quem os levou? Onde viviam os titanossauros? Com base em que os cientistas descreveram o titanossauro?

Nesse viés, analisamos se o foco também estava no leitor e quando observamos as seguintes questões ficou claro que está: Você acredita que essa notícia é verdadeira? Por quê? Você gostaria de ver um titanossauro? Por quê? Na sua opinião, por que os tiranossauros deixaram de existir? Você se interessou por esse texto? Por quê?

Outro ponto interessante na análise é o foco no autor-texto-leitor: Por que o autor denominou a notícia de “Gigante Brasileiro”? Os fósseis do titanossauro foram encontrados em 1953, mas só se tornaram públicos em 2016. Por que demorou todo esse tempo para divulgar a descoberta? No texto, o autor informa que “[...] a descrição do Austroposeidon não foi feita com base em um esqueleto completo, mas apenas em alguns ossos”. O que entendemos por “descrição”? Pesquise a relação que há entre dinossauro e titanossauro.

Outro ponto que foi perceptível na análise é o foco discursivo por meio de questões, como: Quem é o autor do texto? Você acha que ele tem conhecimento para escrever essa notícia? Por quê? Quando a notícia foi publicada? Para quem a notícia se dirige? Qual é a função social desse texto? Qual o tema da notícia?

Neste período embora os estudantes estejam estudando em casa, esse texto é dinâmico e chama a atenção para leitura porque, por meio dela e dos questionamentos, a criança faz muitas descobertas.

A seguir, iremos analisar o gênero discursivo 12, “Infográfico”, que se encontra no material impresso (caderno pedagógico quinzenal) do mês de fevereiro de 2021, devido ao material didático anual não estar impresso no início do ano letivo.

5.2.12 Gênero Discursivo 12 - Infográfico

Figura 57 - Gênero Discursivo 12 – Infográfico



Fonte: Secretaria Municipal de Educação (caderno pedagógico da 2ª quinzena de fevereiro de 2021).

Quadro 36 - Gênero Discursivo 12 - Infográfico

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2022	PÁGINAS: 05 E 06
Gêneros Discursivos: 12	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
Infográfico	Jornalístico	Apresenta dados estatísticos e informações bem-organizadas e/ou topicalizadas.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Enunciados das atividades que promovem a ação leitora	O enunciado não faz nenhuma referência a leitura - texto página 05 e 06	Sua linguagem é adaptada de acordo com o público em questão.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Campos de Atuação	Todos os Campos de Atuação	É focado em um único tema.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Práticas de linguagem: leitura	Leitura: Individual, coletiva e autônoma	Decodificação/fluência de leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Habilidades	(EF15LP18)	Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.	1) Base Nacional Comum Curricular.
D4	(EF35LP04)	Inferir informações implícitas nos textos lidos	2) Matriz de Referência do SAEB.

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2022	PÁGINAS: 05 E 06
Gêneros Discursivos: 12	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
		para que, gradativamente, atribua significados que extrapolam o texto lido.	
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP02)	EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos.	3) Referencial Curricular do Paraná.
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP18)	Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos, para que compreenda de forma gradativa a relação existente entre os textos imagéticos e os textos escritos.	4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular.
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP03)	Localizar informações explícitas em textos, como requisito básico para a compreensão leitora.	5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Objeto de Estudos	Leitura Semiótica	Decodificação/fluência de leitura. Ritmo e entonação em leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: unidade temática; ideias principais; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023)

Fonte: adaptado pela pesquisadora a partir dos documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais) e dos materiais didáticos da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, PR.

Percebemos que quando o professor entrega um texto ao aluno, o primeiro procedimento didático é viabilizar a sua leitura, seja oral (coletiva) ou silenciosa (individual). Todavia, é

preciso que o aluno assuma, naquele momento, sua função de leitor/ouvinte, colocando-se na condição de interlocutor responsável disposto à interação com o texto. Para que o aluno assuma a atitude responsiva que lhe cabe, é necessário que seja seduzido para a leitura. Esse exercício de sedução pode ser promovido pelo professor nesse momento pandêmico, pelos meios midiáticos, por quem faz a produção do material didático (caderno pedagógico) e quem faz as correções dos materiais didáticos para chegar à casa dos estudantes. Na sequência, faremos a leitura e a análise do texto do gênero discursivo 13, com o intuito de apresentar esse texto e de verificar as diversas possibilidades de análise.

5.2.13 Gênero Discursivo 13 - Tira

Figura 58 - Gênero Discursivo 13 - Tira



Fonte: Alexandre Beck (2020). Disponível em:

<https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/3394368090608473/?hype=3&theater>.

Quadro 37 - Gênero Discursivo 13 - Tira

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2022	PÁGINAS: 10, 11 e 12
Gêneros Discursivos: 13	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
Tira	Jornalística	Se caracteriza pelas histórias curtas, geralmente formadas por três ou quatro quadrinhos.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 5) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 6) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023)
Enunciados das atividades que promovem a ação leitora	Neste texto o enunciado foca na leitura	Usualmente fazendo uso do humor.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular;

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE			ANO: 2022	PÁGINAS: 10, 11 e 12
Gêneros Discursivos: 13	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador	
			5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).	
Campos de Atuação:	Campo Jornalístico/ midiático	Localizar informações explícitas em textos, como requisito básico para a compreensão leitora.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).	
Práticas de linguagem: leitura	Leitura: Individual e autônoma	Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).	
Descritores	D1 (EF15LP03)	Localizar informações explícitas em textos, como requisito básico para a compreensão leitora.	2) Matriz de Referência do SAEB.	
Habilidades	(EF15LP14)	Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias). Produzir e analisar o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que se aproprie e faça uso da linguagem utilizada nesses gêneros.	1) Base Nacional Comum Curricular.	
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP14)	(EF05LP16)	3) Referencial Curricular do Paraná.	
g) Objetivos de aprendizagem	(EF15LP14)	Construir (atribuir, produzir), com a mediação	4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular;	

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2022	PÁGINAS: 10, 11 e 12
Gêneros Discursivos: 13	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
		do professor, o sentido de Poemas visuais concretos, cartum, histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras, interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que, gradativamente, aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros.	5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
h) Objetivos de aprendizagem	(EF15LP02)	Estabelecer expectativas em relação ao gênero discursivo que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.	5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Objeto de Estudo	(EF15LP02)	Linguagem não verbal e verbal; Leitura de imagens em narrativas visuais; Linguagem verbal e não verbal; Decodificação/fluência de leitura. Ritmo e entonação em leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões;	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023)

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2022	PÁGINAS: 10, 11 e 12
Gêneros Discursivos: 13	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
		Compreensão em leitura: unidade temática; ideias principais; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	

Fonte: adaptado pela pesquisadora a partir dos documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais) e dos materiais didáticos da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, PR.

Para essa análise do gênero discursivo, além de privilegiar as rotas interpretativas do **Quadro 37**, também focamos para a prática de leitura silenciosa ou oral do texto, devido ao gênero do discurso que está sendo explorado e às condições em que esse gênero está sendo explorado.

Assim, lê-se o texto de uma forma ou de outra. O que vai direcionar para uma leitura silenciosa ou uma leitura oralizada é o gênero do discurso. Dependendo do texto-enunciado, ora lê-se para informar, identificar alguma orientação, por prazer, para emocionar, acalmar as emoções; ora para aprender, ensinar, compreender o mundo, emitir opinião, dentre tantos outros propósitos que as práticas de leitura possibilitam.

No caso de uma tira, é importante que a primeira leitura seja silenciosa: um encontro, uma primeira conversa do leitor com o autor do texto. A leitura silenciosa exige maior aproximação, maior contato do leitor com o texto, por isso, talvez seja a mais apropriada para o enunciado em estudo. No caso da tira analisada, ela mostra as desigualdades sociais entre o ter e o não ter e se faz necessário dar ênfase nos seguintes aspectos: exploração do contexto sócio-histórico (espaço-temporal); explorar o conhecimento sobre a situação social; explorar posicionamentos axiológicos/valorativos; dimensão verbo-visual (verbal); conteúdo temático; conteúdo temático é ideológico e valorativo; conteúdo temático é engendrado por relações dialógicas; e os aspectos estilísticos e composicionais do texto.

Já no que se refere ao descritor 2 da Matriz de Referência do SAEB, D2, a quem Armandinho se refere quando emprega a expressão “a gente”? Camilo responde: “Nem todos temos internet”. A quem ele está se referindo quando emprega a expressão em destaque? Que conflito impede, segundo Camilo, que todos tenham aula pela internet? D8: Por que Camilo não concorda com aulas pela internet? Que consequências essas aulas poderiam causar? D12: Ao dizer “É só levar o computador para o quarto...”, que opinião Armandinho deixa implícita quando emprega a palavra em destaque? Ao dizer “Mas nem todos temos internet...”, a palavra

em destaque indica que Camilo concorda ou não com a ideia de Armandinho? Por quê? D13: Que ironia o autor deixa transparecer a partir da fala de Camilo?

No que se refere ao Descritor 14 da Matriz de Referência do SAEB, percebemos que o emprego do ponto de exclamação no final da fala de Armandinho nos possibilita inferir que:

- () ele falava ao amigo com tristeza. () ele falava ao amigo com entusiasmo.
() ele falava ao amigo com dúvida. () ele falava ao amigo com indiferença.

E para finalizar nossos questionamentos, podemos sinalizar a necessidade de o professor, diante desse texto, solicitar que os estudantes justifiquem o emprego das reticências na fala de Camilo. E por que sua fala se encerra com esse sinal de pontuação? A análise desses elementos nos permite compreender como as marcas linguísticas e semióticas determinam/demarcam/sinalizam as relações de discursividade por meio do conteúdo temático. Assim, importa, nesse momento da análise, olhar para as palavras do autor, lembrando que elas foram feitas em função do momento histórico de produção, do gênero, dos interlocutores e de seu projeto discursivo.

Para prosseguirmos com a nossa análise, elegemos o gênero discursivo 14 – campanha de conscientização.

5.2.14 Gênero Discursivo 14 - Campanha de Conscientização

Figura 59 - Gênero Discursivo 14 - Campanha de Conscientização



Fonte: adaptado pela pesquisadora a partir dos documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais) e dos materiais didáticos da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, PR.

Quadro 38 - Gênero Discursivo 14 - Campanha de Conscientização

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE			ANO: 2022	PÁGINA: 22
Gêneros Discursivos: 14	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador	
Campanha de conscientização	Jornalística e cotidiana	Esse gênero é bastante utilizado para mostrar, conscientizar o leitor sobre uma causa social, ambiental, de saúde, segurança, entre outras.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 7) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 8) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023)	
Enunciados das atividades que promovem a ação leitora	Neste texto o enunciado foca na leitura	Esse gênero é bastante utilizado para mostrar, conscientizar o leitor sobre uma causa social, ambiental, de saúde, segurança, entre outras.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).	
Campos de Atuação:	Campo Jornalístico/ Cotidiano	Esse gênero é bastante utilizado para mostrar, conscientizar o leitor sobre uma causa social, ambiental, de saúde, segurança, entre outras.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino; (2020, 2021, 2022 e 2023).	
Práticas de linguagem: leitura	Leitura: Individual, silenciosa e autônoma	Construir o sentido de órias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).	
Descritores	D1 (EF15LP03)	Localizar informações explícitas em textos, como requisito básico para a compreensão leitora.	2) Matriz de Referência do SAEB.	

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2022	PÁGINA: 22
Gêneros Discursivos: 14	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
Habilidades	(EF15LP14)	Produzir e analisar o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que se aproprie e faça uso da linguagem utilizada nesses gêneros.	1) Base Nacional Comum Curricular.
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP14)	(EF05LP16)	3) Referencial Curricular do Paraná.
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP14)	Construir (atribuir, produzir), com a mediação do professor, o sentido de Poemas visuais concretos, cartum, histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras, interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que, gradativamente, aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros.	4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP02)	Estabelecer expectativas em relação ao gênero discursivo que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.	5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Objeto de Estudo	Jornalística	Linguagem não verbal e verbal; Leitura de imagens em narrativas visuais; Linguagem verbal e não verbal;	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB;

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2022	PÁGINA: 22
Gêneros Discursivos: 14	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
		Decodificação/fluência de leitura. Ritmo e entonação em leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: unidade temática; ideias principais; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).

Fonte: adaptado pela pesquisadora a partir dos documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais) e dos materiais didáticos da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, PR.

Quadro 39 - Análise do texto – Gênero Discursivo 14 - Campanha de Conscientização

Concepções de Leitura	Níveis de Leitura	Atividades Elaboradas
Foco Discursivo (explora o Contexto de produção)	Compreensão/ Interpretação/ Retenção	Por que esse texto foi produzido? A que gênero discurso esse texto pertence? Quem normalmente produz essa forma de texto? A quem o texto se dirige? Onde ele foi publicado? Como geralmente textos como esses chegam até nós? Quando textos como esses são publicados?
Foco no texto (explora a linearidade do texto)	Decodificação	Como podemos evitar a dengue, segundo o texto? Indique pelo menos 2 sintomas da Dengue? O que devemos fazer para tratar da dengue?
Foco na interação- autor-texto- leitor (explora as possibilidades de inferências no texto)	Compreensão	O que significa a palavra “dicas”? Explique a palavra “sintomas”. Por que é importante manter os vasos e vasilhames limpos e secos? Por que é importante tomar muita água durante o tratamento da dengue? Qual deve ser nossa preocupação em relação aos alimentos? O que não devemos tomar, se estivermos contaminados pela dengue?
Foco no leitor (explora a opinião do aluno a partir do texto lido)	Interpretação/ Retenção	A partir das informações do texto, explique: por que a dengue é perigosa? O que você e sua família estão fazendo em sua casa para evitá-la? A partir de que sintomas devemos procurar tratamento para a dengue? Que orientações você passaria para quem encontra-se contaminado pela dengue?

Fonte: adaptado pela pesquisadora a partir dos documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais) e dos materiais didáticos da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, PR.

Para o gênero discursivo 14, “Campanha de Conscientização”, realizamos a análise das práticas de leitura por meio do Quadro 39. Na sequência, faremos a análise do gênero discursivo 15 - “Reportagem”.

5.2.15 Gênero Discursivo 15 - Reportagem

Figura 60 - Gênero Discursivo 15 – Reportagem... minúsculas, fantásticas e... fantasmas!!!



FORMIGAS-FANTASMAS! Elas certamente convivem ou já conviveram com você. Quer saber mais leia a reportagem.

Diz uma brincadeira antiga que, se uma pessoa garante que já viu um fantasma, ou é muito corajosa ou muito mentirosa. Mas pode apostar que você já ficou cara a cara com um fantasma na sua própria casa! Por incrível que parece, é um fantasma diminuto, porque tem cerca de um milímetro e meio de comprimento. Olha aí na foto: É a formiga- fantasma!

Figura 61 - Formiga



Uma formiga-fantasma procura respingos de mel sobre uma bancada de pia: compare o seu tamanho com o grão de arroz em destaque. A formiga-fantasma não é uma assombração, mas pode causar dor de cabeça quando infesta a cozinha, por exemplo. A danada costuma andar em ziguezague sobre pias e mesas à procura de doces, frutas e restos de alimentos. Embora seja minúscula, é de fácil visualização porque anda em grupo, formando fila pelas paredes, a caminho do ninho, que quase sempre está nas juntas de azulejos e tijolos. A colônia é formada por até 25 rainhas e centenas de operárias, as que trazem alimento para o ninho.

A formiga-fantasma é conhecida no mundo inteiro. Parece flutuar quando anda, devido às pernas e ao abdômen quase transparentes. Entre cientistas, a miudinha tem um nome gigante: *Tapinoma melanocephalum* (pronuncia-se “melanocéfalum”)! Esse nome tem origem em duas palavras da língua grega: melano = preto e cephalus = cabeça. Logo: é a formiga de cabeça preta!

[...] Quer saber mais sobre as formigas-fantasmas? Acesse o site da CHC ou busque a reportagem completa na Edição 320.

Quadro 40 - Gênero Discursivo 15 - Reportagem

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2022	PÁGINA: 45
Gêneros Discursivos: 15	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
Reportagem	Jornalística	Por ser um texto jornalístico, ela deve apresentar linguagem clara e objetiva, uso da norma-padrão e prevalência da informação na composição dos textos.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023)
Enunciados das atividades que promovem a ação leitora	O enunciado faz referência a leitura - texto página 45	Do ponto de vista estrutural, organiza-se da seguinte forma: título, lead e corpo do texto. Pode ser classificada em: expositiva, opinativa ou interpretativa.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Campos de Atuação	Campo da Vida Pública/ Campo Artístico-literário/ Campo da Vida Cotidiana.		1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Práticas de linguagem: leitura	Leitura: Individual, coletiva e autônoma	Decodificação/fluência de leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: finalidade do texto; Estratégia de leitura; Linguagem verbal e não-verbal; Uso dos recursos gráficos visuais.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Habilidades	(EF05LP22)	Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.	1) Base Nacional Comum Curricular.

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2022	PÁGINA: 45
Gêneros Discursivos: 15	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
D11	(EF04LP15)	Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.), para que identifique, nos textos lidos, quais são os fatos e quais são as opiniões.	2) Matriz de Referência do SAEB.
Objetivos de aprendizagem	(EF05LP15)	Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em logs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	3) Referencial Curricular do Paraná.
Objetivos de aprendizagem	(EF35LP06)	Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto, a fim de utilizar e reconhecer os elementos coesivos.	4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular.
Objetivos de Aprendizagem	(EF15LP01)	Identificar a função social dos gêneros discursivos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, de modo a reconhecer seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.	5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Objeto de Estudos	Estratégias de leitura: elementos coesivos; ampliação vocabular; adequação ao gênero	Decodificação/fluência de leitura. Ritmo e entonação em leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: unidade temática; ideias principais; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023)

Fonte: adaptada pela pesquisadora por meio dos documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais) e dos materiais didáticos da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, PR.

O gênero discursivo 15 é uma “reportagem”, intitulada de: MINÚSCULAS FANTÁSTICAS E... FANTASMAS!!! No que se refere ao contexto de produção, analisamos alguns aspectos importantes como: Quando a matéria foi publicada? Em que suporte a matéria foi publicada? qual a esfera de circulação da reportagem? Quem produziu a reportagem? Para quem a reportagem foi produzida? Quem são os leitores? Quem produziu esse tipo de reportagem? Por que essa reportagem foi produzida? Dessa forma, percebemos que do jeito em que a matéria que compõe esse gênero discursivo está organizada, incentiva o estudante a pesquisar sobre as formigas por meio da revista ou de outros recursos.

Já quando o autor finaliza o texto, sugere ao estudante que consulte a revista para obter mais informações sobre as formigas e na sequência passe a estudá-las. Compreendemos que quando o estudante é instigado a ler com frequência, adquire fluência leitora e entende as informações dos textos que estão explícitas e aquelas que estão implícitas. Assim, quando o leitor se depara com um texto que promove a curiosidade para saber mais e, também, deixa um suspense de que por meio da pesquisa e da leitura ele fará muitas descobertas sobre a temática do texto, consequente irá se tornar responsável para buscar novas informações sobre esse inseto fantástico e fará grandes descobertas científicas que ultrapassam os saberes implícitos do texto e os saberes escolares que são organizados para o 5º ano.

5.2.16 Gênero Discursivo 16 - Charge

Figura 62 - Gênero Discursivo 16 - Charge



Fonte: Rede Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, PR, Material Didático (2021).

Quadro 41 - Gênero Discursivo 16 - Charge

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2023	PÁGINA: 78
Gêneros Discursivos: 16	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
Charge	Jornalístico/ Cotidiana	Charge é um gênero discursivo jornalístico que tem como intenção principal fazer uma crítica sobre algum tema usando o humor.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Enunciados das atividades que promovem a ação leitora	O enunciado faz referência a leitura - texto página 78	Elas são criativas e abordam temas da atualidade. Seus personagens são geralmente desenhados, com o estilo semelhante aos das caricaturas. Nesse caso ao Coronavírus e a desigualdade social.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Campos de Atuação	Campo da Vida Pública/ Campo Artístico-literário/ Campo da Vida Cotidiana.		1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Práticas de linguagem: leitura	Leitura: Individual, coletiva e autônoma	Decodificação/fluência de leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: finalidade do texto; Estratégia de leitura; Linguagem verbal e não-verbal; Uso dos recursos gráficos visuais.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Habilidades	(EF05LP22)	Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura,	1) Base Nacional Comum Curricular.

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2023	PÁGINA: 78
Gêneros Discursivos: 16	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
		as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.	
D11	(EF04LP15)	Distinguir fatos de opiniões/sugestões. São textos em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.), para que identifique, nos textos lidos, quais são os fatos e quais são as opiniões.	2) Matriz de Referência do SAEB.
Objetivos de aprendizagem	(EF05LP15)	Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em logs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	3) Referencial Curricular do Paraná.
Objetivos de aprendizagem	(EF35LP06)	Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto, a fim de utilizar e reconhecer os elementos coesivos.	4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular.
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP01)	Identificar a função social dos gêneros discursivos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, de modo a reconhecer seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.	5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Objeto de Estudos	Estratégias de leitura: elementos coesivos; ampliação vocabular;	Decodificação/fluência de leitura. Ritmo e entonação em leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias;	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná;

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2023	PÁGINA: 78
Gêneros Discursivos: 16	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
	adequação ao gênero	Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: unidade temática; ideias principais; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023)

Municipal de Educação de Foz do Iguaçu Fonte: adaptado pela pesquisadora a partir dos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais) e dos materiais didáticos da Secretaria, PR.

Ao analisarmos o texto no que se refere ao tema tratado na charge, percebemos as diferentes opiniões sobre “aula durante a pandemia” que se manifestam no texto. Assim, a partir do texto, quais opiniões sobre a aula durante a pandemia ficam evidenciadas? O texto chama a atenção para um problema comum e histórico do Brasil, por quê? A desigualdade social só se achegou no país durante a pandemia?

Ao lermos o texto, percebemos que além deste trazer informações explícitas para o estudante, também apresenta informações implícitas, e se ele não tiver auxílio do professor e da família o texto perde o sentido e não direciona o estudante para realizar uma reflexão sobre os problemas sociais causados pela desigualdade.

Compreendemos, por meio das rotas interpretativas elencadas em todos os documentos norteadores que tratam das práticas de leitura, que se os objetos do conhecimento da leitura forem articulados com a intencionalidade de formar leitores críticos responsáveis e responsivos, os recursos utilizados chamam a atenção do leitor para realizar a leitura do texto com foco no autor, no discurso, na circulação do gênero, no contexto de produção e no contexto social.

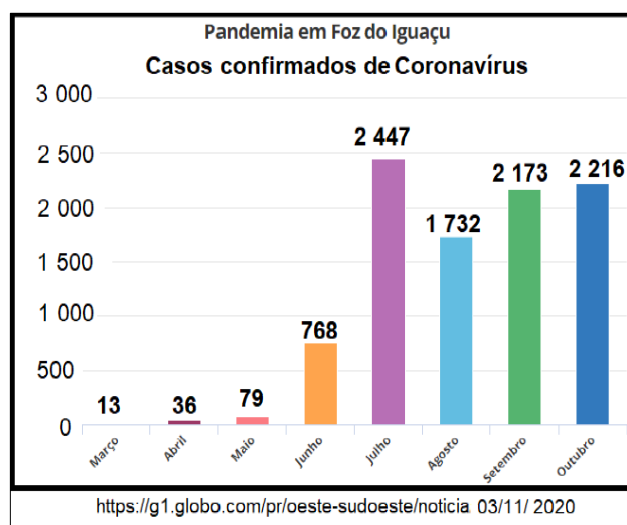
A situação social revelada pelo gênero charge envolve o país no contexto histórico da pandemia no período em que ela está acontecendo por meio da fala das personagens, porém, não se discute que a desigualdade social é centenária no país. Isto é, sempre existiu.

No que se refere às rotas interpretativas presentes nos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais), percebemos que a charge está inserida neste. Segundo Freire (1967, p. 69): “A criticidade [...] implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade”.

Percebemos que a charge se materializa em um discurso situado sócio-historicamente; que visa à interação; envolve sujeito(s)-autor(es) e sujeito(s)-interlocutor(es) com seus posicionamentos ideológicos e valorativos em relação a um conteúdo temático/objeto do discurso do qual se fala; engendra uma dada expressividade; e constitui-se na conclusibilidade.

5.2.17 Gênero Discursivo 17 - Gráfico

Figura 63 - Gênero Discursivo 17 - Gráfico



Quadro 42 - Gênero Discursivo 17 - Gráfico

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2023	PÁGINA: 32
Gêneros Discursivos: 17	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
Gráficos	Jornalístico/ Cotidiana	O Gênero discursivo: gráfico, considera-se um dos aliados da Matemática, este gênero auxilia no momento a interpretação de um texto jornalístico, pois complementam de forma dinâmica e objetiva dados que pertencem ao dado original, seus dados são relevantes e suas fontes são resultado de pesquisas sólidas.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023)
Enunciados das atividades que promovem a ação leitora	O enunciado faz referência a leitura - texto página: 32	O enunciado faz referência a leitura - texto página: 32	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná;

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2023	PÁGINA: 32
Gêneros Discursivos: 17	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
			4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Campos de Atuação	Campo da Vida Pública/ Campo Artístico-literário/ Campo da Vida Cotidiana.	Em todos os campos de atuação	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Práticas de linguagem: leitura	Leitura: Individual, coletiva e autônoma	Decodificação/fluência de leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: finalidade do texto; Estratégia de leitura; Linguagem verbal e não-verbal; Uso dos recursos gráficos visuais.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Habilidades	(EF05LP22)	Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.	1) Base Nacional Comum Curricular.
D11	(EF04LP15)	Distinguir fatos de opiniões/sugestões. São textos em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.), para que identifique, nos textos lidos, quais são os fatos e quais são as opiniões.	2) Matriz de Referência do SAEB.
Objetivos de aprendizagem	(EF05LP15)	Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em logs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e	3) Referencial Curricular do Paraná.

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2023	PÁGINA: 32
Gêneros Discursivos: 17	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
		considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	
Objetivos de aprendizagem	(EF35LP06)	Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto, a fim de utilizar e reconhecer os elementos coesivos.	4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular.
Objetivos de Aprendizagem	(EF15LP01)	Identificar a função social dos gêneros discursivos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, de modo a reconhecer seu contexto de produção: para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.	5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Objeto de Estudos	Estratégias de leitura: elementos coesivos; ampliação vocabular; adequação ao gênero	Decodificação/fluência de leitura. Ritmo e entonação em leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: unidade temática; ideias principais; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).

Fonte: adaptado pela pesquisadora a partir dos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais) e dos materiais didáticos da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, PR.

Ao analisarmos o gênero discursivo “gráfico”, compreendemos que apesar de apresentarem caráter numérico, essa modalidade textual também apresenta outros caracteres

que necessitam ser estudados. Ao abordarmos esse gênero na nossa pesquisa, consideramos que é um gênero que circula pelo universo matemático e em outros componentes curriculares, mas o estudante só compreenderá quando desenvolver a fluência leitora.

Analisamos que esse gênero está presente nas mídias digitais e televisivas. É conhecido como facilitador de leitura, pois auxilia na compreensão de reportagens, pesquisas, enquetes e atualmente foram verdadeiros aliados da ciência para o entendimento e desenrolar da pandemia da Covid-19. Ao longo dos telejornais, atualmente, para saber o patamar da pandemia e das vacinas no Brasil, os jornalistas costumam mostrar os dados por meio de gráficos.

Clarificamos que os gráficos são compostos por linguagem verbal: os dados, as denominações, as legendas e os títulos; e linguagem não verbal: as barras, as cores, as linhas, as curvas e as formas geométricas.

Atualmente, o gênero gráfico facilita e proporciona a objetividade dos dados e fatos, pois eles tratam de forma simultânea a informação e os dados numéricos. O gráfico traz dados numéricos combinados com legendas e formas geométricas, somatizando uma curva, um círculo, linhas ou barras. Contudo, é necessário que os estudantes entendam a estrutura desse tipo de gênero, compreendam e analisem as informações que ele apresenta pelas práticas de leitura.

5.2.18 Gênero Discursivo 18 - Infográfico

Figura 64 - Gênero Discursivo 18 - Infográfico

Observe abaixo os dados referentes às Endemias, Epidemias e Pandemias que fizeram história:



Fonte: Material Didático da rede municipal de ensino (2021).

Quadro 43 - Gênero Discursivo 18 - Infográfico

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2023	PÁGINA: 20
Gêneros Discursivos: 18	Esfera de Circulação	Caracterização Do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
Infográfico	Jornalística	Por info entendemos informação, e por gráfico entendemos imagem e ilustração. Dessa forma, podemos dizer que a arte da infografia é caracterizada por ilustrações explicativas sobre determinado tema. A partir dessa definição, confirmamos a popularidade desse gênero no meio jornalístico atual. O Infográfico é um gênero que integra modalidades semióticas.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Enunciados das atividades que promovem a ação leitora	Os enunciados fazem referência a leitura - texto página 20 e também focam o Componente Curricular de Matemáticas e de Ciências	Ele pode ser constituído por textos, quadros, legendas, mapas, números, ícones, ilustrações, fotografias, fundos e tabelas.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Campos de Atuação	Campo da Vida Pública	É preciso esclarecer aos alunos que o gênero Infográfico representa uma mistura, de forma dinâmica, do texto verbal com o não verbal, originando um universo visualmente chamativo.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino; (2020, 2021, 2022 e 2023).
Práticas de linguagem: leitura	Leitura: individual, coletiva e autônoma.	Decodificação/fluência de leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: finalidade do texto; Estratégia de leitura; Linguagem verbal e não-verbal; Uso dos recursos gráficos visuais.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2023	PÁGINA: 20
Gêneros Discursivos: 18	Esfera de Circulação	Caracterização Do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
Habilidades	(EF15LP18)	Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.	1) Base Nacional Comum Curricular.
D4	(EF35LP04)	Inferir informações implícitas nos textos lidos para que, gradativamente, atribua significados que extrapolam o texto lido.	2) Matriz de Referência do SAEB.
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP02)	EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos,	3) Referencial Curricular do Paraná.
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP18)	Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos, para que compreenda de forma gradativa a relação existente entre os textos imagéticos e os textos escritos.	4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular;
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP03)	Localizar informações explícitas em textos, como requisito básico para a compreensão leitora.	5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Objeto do Conhecimento	Leitura Semiótica	Decodificação/fluência de leitura. Ritmo e entonação em leitura; Formação do leitor; Compreensão: Ideias principais e secundárias; Estratégias de leitura: Inferir o sentido de palavras ou expressões; Compreensão em leitura: unidade temática; ideias principais; Compreensão em leitura: finalidade do texto.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023)

Fonte: adaptado pela pesquisadora a partir dos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais) e dos materiais didáticos da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, PR.

Ao analisarmos o gênero infográfico, compreendemos que é importante o estudante realizar leitura individual do texto diversas vezes, para que ele possa se apropriar das informações elencadas no gênero, além de realizar uma pesquisa histórica sobre o histórico das pandemias que já ocorreram no mundo e fragilizaram a humanidade. Por outro lado,

percebemos que o texto estabelece, antes das leituras, expectativas com relação ao texto que o estudante irá ler e/ou ouvir, confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante as leituras dos textos, checando a adequação das hipóteses levantadas, assim como para aperfeiçoar a proficiência leitora com autonomia, fluência, ritmo e entonação.

Além disso, analisamos que o texto provoca uma gama de reflexões, explora a temática, analisa suas características: quem escreveu, com que objetivo, onde, como, quem lê esses tipos de textos, onde os encontramos, questiona o estudante se ele já produziu algum texto como esse, se já realizou pesquisa indicando alguns sites de buscas para a sua realização, explora a estrutura no que se refere ao uso de recursos expressivos gráfico-visuais, modos verbais e visuais de forma simultânea, por meio de uma organização multimodal.

Percebemos a importância da orientação aos estudantes antes de ler o texto e depois de eles iniciarem a leitura. Outra questão com relação a esse gênero que identificamos é a necessidade de realizar um trabalho em parceria com o(a) professor(a) de informática educativa, pois os estudantes precisam ter contato com o infográfico interativo. Como nesse caso os alunos estão em casa e não na escola, alguns poderão acessar o infográfico interativo a partir de seus próprios celulares, mas isso também pode não ser possível para alguns, devido à falta de ferramentas tecnológicas necessárias para a realização da atividade. Dessa forma, percebemos que algumas das atividades dos materiais didáticos provocam invisibilidade às desigualdades sociais presentes na sociedade.

Verificamos que o gênero discursivo infográfico, em análise, além da esfera jornalística a que pertence, entendemos que ele possa pertencer às diversas esferas de produção da linguagem e é justamente por isso que há, também, uma multiplicidade de gêneros discursivos. Sempre que fazemos uso de nossa língua, seja na forma escrita, seja na forma oral, estamos produzindo enunciados. Essas enunciações são produzidas de acordo com condições, finalidades, temas e estilos. O enunciado, portanto, é uma unidade fundamental da língua e está sempre inscrito nas relações sociais. Esses aspectos em conjunto concretizam-se em forma de gêneros discursivos.

Podemos afirmar que sempre haverá novos gêneros textuais, pois as interações sociais e de comunicação estão em constante transformação. Um exemplo disso são os diversos infográficos. E em conjunto com a evolução tecnológica, nós, sujeitos sociais, fazemos parte dessa mobilização por meio da leitura e da apresentação de conhecimento crítico em relação aos diversos assuntos que circulam em nosso dia a dia.

Nesse percurso, analisamos que o gênero discursivo infográfico, ganha lugar de destaque por ser usado pela mídia jornalística, e também, ser um recurso eficaz, visto que torna

a temática fácil e dinâmica de ser entendida para os que possuem as ferramentas adequadas para utilização. Nesse caso, percebemos que um universo bem expressivo de estudantes não tem acesso às mídias e permanecem na invisibilidade, principalmente no período de pandemia, quando ficaram em casa devido à escola estar fechada.

5.2.19 Gênero Discursivo 19 - Poema Visual Concreto

Figura 65 - Gênero Discursivo 19 – Poema Visual Concreto



Fonte: Materiais didáticos anuais da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu (2021).

Quadro 44 - Gênero Discursivo 19 - Poema Visual Concreto

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2023	PÁGINA: 25
Gêneros Discursivos: 18	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
Poema Visual Concreto	Os poemas têm a finalidade de mostrar a arte e a beleza e podem ser encontrados em todas as esferas de circulação da vida humana.	No Poema Visual a imagem trata-se de um poema visual, a poesia visual consiste numa junção entre a literatura (o texto do poema).	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023)
Enunciados das atividades que promovem a ação leitora	Os enunciados fazem referência a leitura e a comparação com outros poemas	Com as artes visuais (a imagem criada através das palavras).	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Campos de Atuação	Campo Artístico-literário	De modo simplificado podemos dizer que o poema visual é uma poesia que está amparada na imagem.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB;

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2023	PÁGINA: 25
Gêneros Discursivos: 18	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
			3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Práticas de linguagem: leitura	Leitura: Individual, coletiva e autônoma	Compreensão em leitura: finalidade do texto; Estratégia de leitura; Linguagem verbal e não-verbal; Uso dos recursos gráficos visuais.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Habilidades	(EF15LP14)	Construir (atribuir, produzir), com a mediação do professor, o sentido de Poemas visuais concretos, cartum, histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras, interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que, gradativamente, aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros.	1) Base Nacional Comum Curricular.
D8 e D12	(EF15LP14)	Construir (atribuir, produzir), com a mediação do professor, o sentido de Poemas visuais concretos, cartum, histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras, interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que, gradativamente, aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros.	2) Matriz de Referência do SAEB.
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP14)	Construir (atribuir, produzir), com a mediação do professor, o sentido de Poemas visuais concretos, cartum, histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras, interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que,	3) Referencial Curricular do Paraná.

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2023	PÁGINA: 25
Gêneros Discursivos: 18	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
		gradativamente, aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros.	
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP14)	Construir (atribuir, produzir), com a mediação do professor, o sentido de Poemas visuais concretos, cartum, histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras, interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que, gradativamente, aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros.	4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular.
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP14)	Construir (atribuir, produzir), com a mediação do professor, o sentido de Poemas visuais concretos, cartum, histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras, interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que, gradativamente, aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros.	5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Objeto do Conhecimento	Leitura Semiótica	Leitura de imagens em narrativas visuais. Linguagem verbal e não verbal.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).

Fonte: adaptado pela pesquisadora a partir dos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP, planejamentos anuais) e dos materiais didáticos da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, PR.

Tendo em vista a análise do gênero discursivo “poema visual concreto” intitulado “Pôr do sol”, podemos perceber que ele apresenta linguagem verbal e não verbal, tem como finalidade mostrar a importância da arte e da beleza, e, no que se refere ao objetivo do poema, é o de emocionar o leitor por meio das letras dispersas que formam a imagem, como o colorido utilizado na elaboração desta. Embora pertencendo ao campo de atuação artístico-literário, esse

texto circula em todas as esferas da vida humana. Por meio desse tipo de poema visual concreto, é possível ter possibilidades e olhares variados sobre um mesmo poema. Com base em Xavier (2002):

Poesia visual ou figurativa consiste em uma forma de arte que procura a união de dois códigos distintos - o verbal e o visual- criando assim uma intrincada e complexa rede intersemiótica. A ativação dessa rede se dá quando os mecanismos linguísticos de decodificação são colocados em sincronia com aqueles que governam a recepção das imagens. A coexistência da palavra e imagem é feita através da transformação de símbolos verbais em elementos visualmente expressivos (Xavier, 2002, p. 3).

Assim, com base nos dizeres do autor, consideramos que o poema visual concreto, além de ser a arte de se compor ou escrever versos de maneira harmoniosa com palavras, ritmos ou imagens, é também um poema visual ou figurativo que tem como objetivo a união de dois códigos linguísticos distintos, o verbal e o visual. Nesse poema, especificamente, a imagem tem valor universal, enquanto a palavra compõe a harmonia para que o “leitor” possa criar uma infinidade de leituras, comparando os distintos níveis de conhecimento, experiência, cultura e, no caso deste estudo, leva-se em questão a escolaridade no viés dos estudantes do 5º ano.

5.2.20 Gênero Discursivo 20 - Cartum

Figura 66 - Gênero discursivo 20 – Cartum

Observe atentamente os cartuns que seguem.



<http://pwdesenhos.blogspot.com/2013/04/economia-de-agua.html>
Paulo Baraky Werner

Fonte: Material didático anual da Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu, Pr (2021).

Quadro 45 - Gênero Discursivo 20 - Cartum

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2023	PÁGINA: 77
Gêneros Discursivos: 20	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
Cartum	O Cartum é um gênero da esfera jornalística mais circula em toda a sociedade	O cartum é um desenho humorístico, animado ou não, que tem como característica a crítica, de maneira breve, dos momentos que abrangem o dia a dia de uma sociedade.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023)
Enunciados das atividades que promovem a ação leitora	O enunciado e as atividades faz referência a leitura.	O enunciado faz referência a leitura.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Campos de Atuação	Campo de atuação da Vida Cotidiana	A atividade faz referência a leitura.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Práticas de linguagem: leitura	Leitura: Individual, coletiva e autônoma.	Compreensão em leitura: finalidade do texto; Estratégia de leitura; Linguagem verbal e não-verbal; Uso dos recursos gráficos visuais.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2023	PÁGINA: 77
Gêneros Discursivos: 20	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
			municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).
Habilidades	(EF15LP14), (EF35LP06)	Construir (atribuir, produzir), com a mediação do professor, o sentido de Poemas visuais concretos, cartum, histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras, interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que, gradativamente, aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros. Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto, a fim de utilizar e reconhecer os elementos coesivos.	1) Base Nacional Comum Curricular.
D11, D12 e D13	(EF15LP14), (EF35LP06)	Construir (atribuir, produzir), com a mediação do professor, o sentido de Poemas visuais concretos, cartum, histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras, interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que, gradativamente, aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros. Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto, a fim de utilizar e reconhecer os elementos coesivos.	2) Matriz de Referência do SAEB.
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP14), (EF35LP06)	Construir (atribuir, produzir), com a mediação do professor, o sentido de Poemas visuais concretos, cartum, histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras, interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que,	3) Referencial Curricular do Paraná.

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2023	PÁGINA: 77
Gêneros Discursivos: 20	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
		gradativamente, aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros. Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto, a fim de utilizar e reconhecer os elementos coesivos.	
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP14), (EF35LP06)	Construir (atribuir, produzir), com a mediação do professor, o sentido de Poemas visuais concretos, cartum, histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras, interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que, gradativamente, aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros. Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto, a fim de utilizar e reconhecer os elementos coesivos.	4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular.
Objetivos de aprendizagem	(EF15LP14), (EF35LP06)	Construir (atribuir, produzir), com a mediação do professor, o sentido de Poemas visuais concretos, cartum, histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras, interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias), para que, gradativamente, aproprie-se da linguagem utilizada nesses gêneros. Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto, a fim	5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023).

MATERIAL DIDÁTICO DO ESTUDANTE		ANO: 2023	PÁGINA: 77
Gêneros Discursivos: 20	Esfera de Circulação	Caracterização do Gênero	Rotas Interpretativas/ Documento Norteador
		de utilizar e reconhecer os elementos coesivos.	
Objeto do Conhecimento	Leitura Semiótica	Leitura de imagens em narrativas visuais. Linguagem verbal e não verbal; Estratégias de leitura: elementos coesivos; ampliação vocabular; adequação ao gênero.	1) Base Nacional Comum Curricular; 2) Matriz de Referência do SAEB; 3) Referencial Curricular do Paraná; 4) AMOP - Proposta Pedagógica Curricular; 5) Planejamento Trimestral da rede municipal de ensino (2020, 2021, 2022 e 2023)

Fonte: adaptado pela pesquisadora a partir dos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais) e dos materiais didáticos da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, PR.

Consideramos, na análise do gênero discursivo “cartum”, que este é de domínio discursivo, majoritariamente jornalístico e apresenta predominância de temáticas de cunho político-social. Nesse viés, faz usos dos suportes, como jornais, revistas, sites, blogs e afins, e alguns cartunistas publicam livros, em forma de coletânea, com obras de sua autoria.

Analizamos que os seus interlocutores são o cartunista e os leitores do suporte em que o cartum foi/será publicado. Nesse contexto, percebemos que ele apresenta linguagem verbal e não verbal, apresenta intertextualidade, os textos são curtos, muitas vezes próximos do coloquial e apresenta polissemia (ambiguidade). Assim, verificamos que o texto tem uma estrutura de elementos composicionais: título, falas, personagens e assinatura.

Identificamos no texto a linguagem verbal na fala dos personagens escritos com letras maiúsculas em dois balões. A linguagem não verbal expressa um personagem cantando embaixo do chuveiro, apresentando expressão facial de quem estava feliz e iria demorar no banho. Também identificamos a assinatura do cartunista Paulo Baraky Werner. E tanto a linguagem verbal quanto a não verbal apresentavam a temática da importância de economizar água.

A seguir, apresentaremos na seção 6, os resultados das análises realizadas nesta tese.

6 FIOS DE INTERPRETAÇÃO: ENTRE DOCUMENTOS OFICIAIS, MATERIAIS DIDÁTICOS E A PRÁTICA DA LEITURA

Para darmos continuidade ao estudo e apresentarmos os resultados das interpretações construídas ao longo do percurso investigativo, partimos da concepção de que a análise do discurso, sob a perspectiva dialógica, permite acolher a singularidade dos enunciados em sua multiplicidade de sentidos. Essa orientação teórica ancora-se em autores como Acosta-Pereira e Rodrigues (2010), Brait (2006, 2012b), Figueiredo e Trevizan (2012), Geraldi (2012), Santos e Almeida (2012), Mendonça (2012), Oliveira, Huff e Acosta-Pereira (2019), Paula (2013) e Rohling (2014), os quais reconhecem a potência analítica dos enunciados produzidos em situações concretas de interação. Nesse sentido, assumimos que “a infinitude do processo dialógico, em que todo dizer e todo dito dialogam com o passado e o futuro, e paradoxalmente deve reconhecer a unicidade e irrepetibilidade dos enunciados produzidos em cada diálogo” (Geraldi, 2012, p. 20), constitui princípio norteador de nossa análise.

6.1 ESTUDO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS PRODUZIDOS DURANTE A PANDEMIA

É com base nessa perspectiva teórico-metodológica que inscrevemos as análises desenvolvidas nesta seção da tese, especialmente nas subseções 5.1 e 5.2, nas quais apresentamos os excertos selecionados a partir dos documentos oficiais — Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais da rede municipal —, bem como dos materiais didáticos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu durante o período da pandemia de Covid-19.

Selecionamos os documentos oficiais com base em sua vinculação direta com o objeto central da pesquisa: as práticas de leitura desenvolvidas no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Privilegiamos, nessa escolha, os fundamentos teóricos e metodológicos que orientam concepções de leitura dialógica e discursiva, compreendidas como práticas sociais mediadas pela linguagem, que promovem a construção ativa de sentidos, a interlocução entre múltiplas vozes e a formação de sujeitos leitores críticos, responsáveis e responsivos. Desse modo, investigamos os documentos e materiais à luz da abordagem dialógica da linguagem, com o intuito de compreender como as práticas de leitura se articulam às concepções enunciativas e interativas delineadas nas diretrizes curriculares e nos recursos pedagógicos

utilizados no período.

No tocante aos materiais didáticos, analisamos os cadernos distribuídos gratuitamente aos estudantes do 5º ano nos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023. Esses materiais, elaborados por equipes da Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu, tinham como objetivo assegurar a continuidade do processo de ensino-aprendizagem durante os períodos de ensino remoto, híbrido e presencial. Concentramos nossa análise nos gêneros discursivos presentes nesses cadernos, selecionando cinco gêneros por ano letivo, totalizando vinte gêneros analisados. A seleção teve como critério representar a diversidade textual, os campos de atuação e os propósitos comunicativos, em consonância com os documentos oficiais e com os pressupostos teóricos da pesquisa.

Organizamos as análises segundo um recorte cronológico, respeitando a progressão dos anos letivos e a produção dos materiais ao longo do tempo. Tal abordagem nos permitiu identificar continuidades, rupturas e transformações nas práticas de leitura, além de observar o grau de convergência entre os documentos normativos e os materiais didáticos.

Com relação aos documentos oficiais, observamos que, embora oriundos de diferentes esferas governamentais — federal, estadual e municipal —, compartilham concepções convergentes sobre linguagem e leitura. A BNCC, por exemplo, estrutura a prática de leitura/escuta em quatro campos de atuação: Vida Cotidiana, Vida Pública, Artístico-literário e Estudo e Pesquisa. Define os objetos de conhecimento e as habilidades por meio de tópicos e códigos alfanuméricos. A Matriz de Referência do SAEB, por sua vez, utiliza descritores para orientar avaliações em larga escala, também com foco na leitura. O Referencial Curricular do Estado do Paraná adota a mesma divisão em campos de atuação e apresenta 21 objetivos de aprendizagem específicos para a prática leitora. A Proposta Pedagógica da AMOP propõe a leitura/escuta como prática de linguagem, relacionando os gêneros discursivos a 13 objetivos de aprendizagem, embora não faça menção explícita aos campos de atuação. Os planejamentos anuais da rede municipal, por sua vez, mantêm uma estrutura estável entre 2020 e 2023, com ênfase na leitura como prática de linguagem, articulada a objetos de conhecimento e habilidades, também organizadas por códigos alfanuméricos.

Ao compararmos os documentos oficiais com os materiais didáticos produzidos, constatamos uma forte relação entre as diretrizes e os conteúdos apresentados nos cadernos. Em 2020, os materiais foram organizados em formato anual; em 2021 e 2022, a estrutura adotou uma organização trimestral; e, em 2023, a proposta passou a contemplar 23 simulados, cada um com 22 questões, abrangendo as quatro práticas de linguagem: leitura/escuta, oralidade, produção escrita e análise linguística semiótica.

Selecionamos os gêneros discursivos para análise com o intuito de representar a diversidade textual e identificar, em cada um deles, o diálogo com os documentos oficiais e com a concepção de linguagem que fundamenta a pesquisa. as rotas interpretativas empregadas nos permitiram verificar a presença dos campos de atuação propostos e a mobilização de práticas coerentes com uma abordagem dialógica, interativa e discursiva da leitura.

Concluímos, portanto, que há um alinhamento entre os documentos oficiais e os materiais didáticos analisados, embora com distintos níveis de aprofundamento e elaboração. A investigação evidenciou que as práticas de leitura propostas nos cadernos estão, em sua maioria, alicerçadas nas concepções contemporâneas de linguagem e leitura, conforme delineado nos documentos normativos, sobretudo a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná. Essa constatação reforça a importância de políticas públicas que articulem, de modo integrado e coerente, a formação docente, a produção de materiais didáticos e a construção de documentos curriculares pautados em fundamentos teóricos sólidos e em consonância com os desafios da educação contemporânea.

6.2 GÊNEROS DISCURSIVOS E ROTAS INTERPRETATIVAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR

Os dados elencados nas rotas interpretativas foram extraídos dos documentos oficiais: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Matriz de Referência do SAEB, o Referencial Curricular do Estado do Paraná, a Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e os planejamentos anuais que a rede municipal de ensino de Foz do Iguaçu adotou como base para fundamentar suas práticas pedagógicas antes, durante e após o período pandêmico.

Com o intuito de esclarecer a análise dos resultados referentes à prática de linguagem: leitura, até o presente momento, destacamos que os gêneros discursivos apresentados foram selecionados com base no material didático impresso destinado aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, referente aos anos de 2020, 2021, 2022 e 2023.

Entretanto, a realização das análises não se deu sem desafios. Tampouco apresentamos os resultados de forma ingênua ou com assertivas ilusórias de que todo o processo ocorreu de maneira linear e isenta de fragilidades. Desde a busca e seleção do referencial teórico-metodológico, passando pela produção e análise dos dados até a escrita dos resultados, enfrentamos diversos obstáculos inerentes ao desenvolvimento de uma pesquisa dessa natureza.

Reconhecemos a importância de explicitar as fragilidades já apontadas na seção introdutória ao descrevermos o percurso metodológico. Fundamentamo-nos em Bakhtin e no

Círculo de Bakhtin, cuja concepção dialógica da linguagem nos forneceu o arcabouço teórico necessário para responder ao problema de pesquisa e seus desdobramentos. A partir dessa base, compreendemos as concepções de leitura dialógica e discursiva e sustentamos a tese de que a prática da linguagem — leitura — quando pensada sob uma perspectiva dialógica e discursiva, potencializa o desenvolvimento da ação leitora e contribui para a formação de leitores críticos, responsáveis e responsivos, especialmente no contexto do 5º ano durante o período pandêmico.

Ao aprofundarmos a análise dos materiais didáticos elaborados entre 2020 e 2023, observamos que sua estrutura dialoga com as rotas interpretativas selecionadas, articulando-se às práticas de leitura direcionadas aos estudantes do 5º ano. Identificamos que essas práticas se concretizam por meio de textos que apresentam intencionalidades específicas e se manifestam por meio de uma diversidade de gêneros discursivos, evidenciando como o trabalho com a leitura, mediado pelo material didático, se constitui como um espaço de formação de leitores capazes de interagir criticamente com os textos e com seu contexto social.

Reconhecemos a importância de valorizar as experiências de linguagem dos sujeitos envolvidos — os estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental — como ponto de partida para compreender os processos de aprendizagem nesse período. Consideramos que, apesar de 2020 e 2021 se configurarem como os anos mais críticos da pandemia, caracterizados pelo Ensino Remoto Emergencial e, posteriormente, pelo Ensino Híbrido, a rede municipal de ensino garantiu o acesso aos materiais didáticos a todos os estudantes, permitindo a continuidade das práticas pedagógicas. Observamos que os(as) professores(as) mobilizaram diferentes recursos midiáticos e estratégias de mediação pedagógica para promover o engajamento dos estudantes, mesmo quando estes se encontravam em suas residências, demonstrando resiliência e criatividade frente aos desafios impostos pelo contexto pandêmico.

Identificamos, entretanto, que parte dos(as) estudantes, em razão da ausência de equipamentos tecnológicos adequados ou de suporte familiar, foi impossibilitada de participar plenamente das orientações docentes e de acessar conteúdos essenciais. Essa realidade nos leva a refletir sobre o papel social da escola como espaço de construção do conhecimento, de aprendizagem e de acolhimento, sobretudo para estudantes em situação de vulnerabilidade social. Constatamos que a limitação no acesso a práticas de leitura dialógicas e discursivas, que promovem compreensões responsáveis e responsivas, reforça a relevância desta pesquisa e a necessidade de pensar estratégias pedagógicas que considerem as desigualdades estruturais presentes no contexto escolar.

Dando continuidade, apresentaremos os gêneros discursivos selecionados para os anos de 2020 e 2021. Ressaltamos que, para a análise realizada da seção, foram escolhidos dez

gêneros discursivos pertencentes ao Componente Curricular de Língua Portuguesa, todos retirados dos materiais didáticos produzidos pela rede municipal de ensino e distribuídos aos estudantes do 5º ano em 2020 e 2021. São eles: a) **Gênero Discursivo 01 – Tira** (Figura 49); b) **Gênero Discursivo 02 – Notícia** (Figura 46); c) **Gênero Discursivo 03 – Enunciados de atividades** (Figura 47); d) **Gênero Discursivo 04 – Infográfico** (Figura 48); e) **Gênero Discursivo 05 – Reportagem** (Figura 50); f) **Gênero Discursivo 06 – História em quadrinhos** (Figura 51); g) **Gênero Discursivo 07 – Cartaz** (Figura 53); h) **Gênero Discursivo 08 – Bula de medicamentos** (Figura 54); i) **Gênero Discursivo 09 – Verbetes de dicionário** (Figura 55); j) **Gênero Discursivo 10 – Gráfico** (Figura 56).

6.2.1 Gênero Discursivo 1 - Tira

Assim, no Gênero 1, “tira”, mesmo sem apresentar um enunciado convidativo para os estudantes de aproximadamente dez anos de idade, por si só o texto instiga a realização da leitura dialógica. Entendemos ainda que esse gênero em específico revela que o texto, quando é apresentado por meio de uma temática interessante, linguagem verbal e não verbal, imagem chamativa e colorida, desperta no leitor a necessidade de refletir sobre o que está implícito e explícito no texto, contemplando uma das habilidades, um descritor e os objetivos de aprendizagem presentes nos cinco documentos oficiais.

E, dessa forma, pensamos nesse movimento de retorno que entendemos oportuno ao elegermos os gêneros discursivos como dados para reflexão e para concebermos que as expectativas, os desafios, os obstáculos, o estímulo às práticas de leitura dialógica e discursiva precisam ser considerados para a formação de leitores críticos.

Nessas condições, as duas subseções anteriores da análise desta tese visaram contribuir com apontamentos analíticos através das rotas interpretativas que estão entrelaçados ao seguinte questionamento: como as práticas de leitura desenvolvidas nos materiais didáticos colaboraram para a construção da formação leitora dos estudantes do quinto ano? Esse questionamento é oriundo do problema elaborado para esta pesquisa, de acordo como o que está colocado no texto que compõe o resumo e no texto que compõe a introdução desta tese.

Diante dessa indagação, compreendemos que a leitura, pensada numa concepção dialógica e discursiva da linguagem, é não acreditar nos ditos e não ditos, é o refletir sobre os silenciamentos, é o problematizar, é o alterar as condições em que os significados e sentidos são construídos, é o não se aquietar-se, ou seja, é uma ação que possibilita o repensar sobre a formação da consciência crítica do leitor por meio de práticas de leitura permeadas pela ação

leitora responsável e responsiva. Nessa condição, a construção do leitor enquanto sujeito ocorre como um Existir-evento, que por meio da alteridade envolve se coloca no lugar do outro para compreender a historicidade sem fazer julgamentos infundados.

Assim, após o gênero discursivo apresentado, podemos perceber que este, devido às possibilidades de leitura oferecidas ao estudante, produz sentidos diversos ao texto, a partir da materialidade linguística exposta e apresenta também uma possibilidade de estudo para a construção da fluência leitora com um só estudante por vez ou com vários estudantes em uma webconferência ou por meio de outros recursos tecnológicos devido à pandemia. Desse modo, cada um dos leitores, com sua forma específica e singular de ler, são acompanhados de práticas de leitura por meio das quais surgem várias reflexões e diversas rotas interpretativas (Volochinov, 2019).

Nessa análise, evidenciamos que o gênero discursivo e às perguntas sobre as condições de produção do texto oferecido para o estudo. Os questionamentos no período pandêmico são expressos em apenas uma possibilidade: na modalidade escrita, com respostas de forma completa e incompleta, revelando a necessidade de fazer a retomada do estudo com os estudantes sendo o primeiro fragmento da escrita, para que no estudante compreenda que o apoderamento da palavra do outro, sua mudança se torna singular e é uma habilidade que constitui a língua na elaboração das questões escritas (Volóchinov, 2017).

Diante dessa indagação, compreendemos que a leitura, concebida a partir de uma perspectiva dialógica e discursiva da linguagem, implica mais do que simplesmente decodificar o que está dito ou silenciado. Trata-se de um exercício de problematização, de reflexão crítica sobre os silenciamentos presentes no discurso, e de contestação das condições em que os significados e sentidos são construídos. Ler, nesse viés, é não se aquietar diante dos enunciados prontos, mas agir responsivamente, repensando criticamente a formação do leitor enquanto sujeito histórico. Essa concepção de leitura promove a constituição de uma consciência crítica mediada por práticas pedagógicas que valorizam a ação leitora responsável e responsiva. Nesse contexto, o leitor se constitui como sujeito por meio da alteridade, colocando-se no lugar do outro para compreender sua historicidade, sem recorrer a julgamentos prévios ou infundados.

Assim, a partir da análise do gênero discursivo selecionado, observa-se que esse, pelas múltiplas possibilidades de leitura que oferece aos estudantes, potencializa diferentes construções de sentido. A materialidade linguística do texto possibilita tanto a interpretação individual quanto coletiva, podendo ser explorada em atendimentos personalizados ou em atividades síncronas via webconferência, especialmente no contexto de ensino remoto durante a pandemia. Dessa maneira, cada leitor, a partir de sua singularidade, realiza percursos

interpretativos próprios, os quais são mediados por práticas de leitura que estimulam reflexões e produzem diversas rotas interpretativas, conforme argumenta Volochinov (2019).

Na análise realizada, evidenciamos que o gênero discursivo analisado mobiliza questionamentos relacionados às condições de produção do texto. No período pandêmico, tais questões foram exploradas, predominantemente, por meio da modalidade escrita, com respostas que se apresentavam de maneira completa ou fragmentada. Esse cenário evidenciou a necessidade de retomada dos estudos com os estudantes, a partir da escrita de seus próprios enunciados. Com isso, compreende-se que a apropriação da palavra do outro, sua reconfiguração e ressignificação, é uma habilidade constitutiva da linguagem e essencial para o desenvolvimento da autoria no processo de elaboração das respostas escritas (Volóchinov, 2017). No quadro a seguir temos uma apresentação de elementos didáticos que compõem o gênero tira.

Quadro 46 - Articulação entre os elementos didáticos e o gênero analisado

Campo de Atuação	Campo artístico-literário
Práticas de Linguagem	Leitura; análise linguística
Objeto de Conhecimento	Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos recursos linguísticos e semióticos; leitura de imagens em narrativas visuais (linguagem verbal e não verbal).
Objetivos de Aprendizagem	- Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras, e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, letras, onomatopeias). - Produzir e analisar histórias em quadrinhos e tirinhas, compreendendo os efeitos de sentido a partir da articulação entre linguagem verbal e não verbal, apropriando-se da linguagem desses gêneros para uso autônomo e criativo.

E, dessa forma, pensamos nesse movimento de retorno que entendemos oportuno ao elegermos os gêneros discursivos como dados para reflexão e para concebermos que as expectativas, os desafios, os obstáculos, o estímulo às práticas de leitura dialógica e discursiva precisam ser considerados para a formação de leitores críticos.

As tirinhas, enquanto gêneros discursivos, são constituídas por enunciados socialmente situados, ou seja, refletem condições concretas de produção e circulação. De acordo com Bakhtin (1997a), todo enunciado é construído em um processo dialógico, pois responde a enunciados anteriores e antecipa respostas dos interlocutores. No caso das tirinhas, esse diálogo se estabelece tanto com outros textos quanto com o leitor, por meio de signos visuais e verbais.

Dessa forma, no estudo que estamos apresentando, reconhecemos essa característica ao propor que os estudantes leiam os quadrinhos de forma atenta ao contexto, às expressões, às imagens e à interação entre os personagens. Assim, compreendemos a tira como um enunciado polifônico, no qual diversas vozes sociais e ideológicas dialogam. Assim, as tirinhas operam com linguagem mista: articulam linguagem verbal (textos nos balões, legendas) com linguagem não verbal (imagens, expressões faciais, traços gráficos). Essa multissemiose exige uma leitura integrada e atenta a diferentes códigos.

Na análise dialógica, o sentido não está fixado no texto, mas emerge do diálogo entre enunciador e leitor. Por isso, ao propormos que o estudante observe balões, onomatopeias, gestos e cores, o trabalho pedagógico está ativando o processo de co-construção do sentido – essencial para a leitura crítica e para a formação do sujeito leitor. Assim, o uso de balões diferenciados (linha contínua, ziguezague, nuvem, sem contorno) constitui um sistema enunciativo próprio do gênero, que também se configura como forma de endereçamento – outra noção central em Bakhtin. Ou seja, a forma como o enunciado é moldado revela para quem ele se dirige e de onde ele fala.

O gênero que decompusemos explora a polifonia, ao destacar que o gênero “tirinha” apresenta diferentes vozes que convivem no mesmo espaço gráfico: a voz dos personagens, a do narrador (quando presente em legendas) e até mesmo a do autor implícito (quando a tirinha expressa ironia ou crítica social). A proposta também chama atenção para a intertextualidade, elemento fundamental da análise dialógica. A intertextualidade se configura quando um texto se constrói a partir de outros textos, sejam eles explícitos ou implícitos.

Nas tiras, essa prática é frequente: personagens parodiam situações conhecidas, utilizam expressões populares ou dialogam com outros gêneros (como a linguagem da publicidade, das redes sociais ou do cinema). Ao instigar os alunos a reconhecer elementos intertextuais nas tirinhas ou no livro, o professor está promovendo a leitura dialógica, que busca compreender o texto em sua rede de relações. Assim, ampliam-se os sentidos produzidos e enriquece-se a experiência estética e interpretativa.

A etapa de produção textual, em que os alunos criam balões e onomatopeias para uma imagem do livro, representa a culminância do trabalho dialógico: o estudante deixa de ser apenas leitor e torna-se autor, respondendo responsivamente ao enunciado original. Segundo Bakhtin, todo ato de linguagem é uma resposta a algo que já foi dito, o que implica responsabilidade e posicionamento. A reescrita da cena com novos balões é, portanto, um exercício de autoria, de escuta e de reformulação criativa de discursos.

O trabalho com tirinhas, conforme apresentado nos materiais didáticos, é exemplar no que diz respeito à abordagem dialógica e discursiva do texto. Ele:

- Estimula a leitura crítica e ativa, baseada na relação entre os signos verbais e não verbais;
- Valoriza o papel do leitor como sujeito que interpreta, interage e produz sentidos;
- Reconhece a tira como gênero discursivo complexo, marcado por polifonia, intertextualidade e multissemiose;
- Amplia o repertório semiótico dos alunos e promove sua autonomia como leitores e produtores de textos multimodais.

6.2.2 Gênero Discursivo 2 - Notícia

Com a intenção de darmos prosseguimento aos resultados das nossas análises, elegemos para a discussão o gênero 2, entrelaçado as rotas interpretativas que norteiam as investigações desta tese. Do ponto de vista metodológico, a análise do gênero 2 elencada para refletirmos, tem como gênero discursivo “notícia”, que se intitula “a doação de órgãos”, que é uma temática que está em evidência para a promoção de um debate que tem sentido para os estudantes.

Nesse viés, está a importância de enfatizarmos a temática que envolve várias esferas da nossa sociedade, entendemos a importância da participação cidadã consciente em prol de uma sociedade mais justa, mais tolerante e com menos desigualdades sociais. Assim, percebemos que a temática do texto não se baseia apenas em questões da esfera política, mas também perpassa questões que envolvem outras esferas da sociedade, como: a econômica, o social, a religiosa e outras. Nesse caso, os estudantes são convidados a se destacarem nas suas aprendizagens, realizando as atividades a partir da leitura criteriosa do texto para compreender o que está implícito e explícito no texto, que devido a pandemia não seja experienciado e vivenciado pelos estudantes em sala de aula.

Assim, aprofundamos a análise dialógica e discursiva do gênero discursivo "notícia", tendo como base a matéria jornalística intitulada "A doação de órgãos". Essa escolha se insere em um contexto metodológico que privilegia as rotas interpretativas dos estudantes no processo de formação da leitura crítica. A análise se ancora nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, especialmente no que tange à dialogicidade dos discursos e à heterogeneidade das vozes presentes no texto.

Dessa forma, a notícia, enquanto gênero discursivo, cumpre uma função social fundamental: informar. Contudo, segundo a perspectiva bakhtiniana, esse informar não é

neutro, mas construído a partir de várias vozes sociais que dialogam entre si, revelando posicionamentos, ideologias e conflitos sociais. No caso da notícia analisada, que aborda a doação de órgãos, identificamos um entrelaçamento de vozes oriundas das esferas política, econômica, religiosa, ética e social.

Assim, as esferas sociais em diálogo no texto jornalístico em análise transcendem o campo da saúde e se constituem como um espaço polifônico, onde diferentes esferas sociais se manifestam. A esfera religiosa se apresenta por meio das crenças que influenciam a decisão de doar ou não órgãos. A esfera política aparece nas regulamentações e políticas públicas relacionadas à doação. A esfera econômica se revela nas desigualdades no acesso aos transplantes. E, por fim, a esfera ética conduz às discussões sobre o valor da vida e da solidariedade.

O uso da notícia como recurso didático-pedagógico no ambiente escolar convida os estudantes à reflexão e ao posicionamento crítico. As chamadas "rotas interpretativas" constituem a resposta ativa do leitor diante do texto, possibilitando que ele reconheça os sentidos implícitos, as intencionalidades e os posicionamentos ideológicos presentes. A leitura deixa, portanto, de ser apenas uma atividade de decodificação para se tornar uma ação responsiva.

O período pandêmico impôs restrições ao ambiente educacional, comprometendo a interação dialógica entre estudantes, professores e textos. Esse afastamento resultou em um silenciamento de vozes estudantis que, sem a mediação docente e familiar, não puderam desenvolver plenamente suas rotas interpretativas. A leitura crítica, nesse contexto, ficou prejudicada, o que reforça a necessidade de repensar as práticas pedagógicas na formação de leitores conscientes e ativos.

Consideramos que a análise dialógica do gênero notícia, especialmente a que trata da doação de órgãos, evidencia a potência desse gênero para a formação cidadã e crítica dos estudantes. Ao pontuarmos as múltiplas vozes sociais presentes no texto e ao promover a leitura responsiva, a escola cumpre seu papel formativo, criando espaços de escuta e reflexão. A articulação entre texto, contexto e leitor, mediada pelas rotas interpretativas, contribui para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e tolerante.

Assim, muitas das vozes desses estudantes prevalecerão no silêncio e, na maioria dos casos, sem a intervenção docente e familiar, e através das rotas interpretativas, os dados produzidos por meio da leitura do texto passam a ter sentido no contexto da formação de leitores críticos motivadores para a construção da ação leitora.

6.2.3 Gênero Discursivo 3 - Aviso

Desse modo, o gênero discursivo 3, “aviso”, apresenta um enunciado que circula um discurso no qual somente a doação consciente de sangue é destacada como forma de salvar vidas. Identificamos que o autor do texto considera a doação de sangue como a principal maneira de colaborar e contribuir para a preservação da vida, relacionando os doadores ao papel de “salvadores de vidas”. Reconhecemos que o aviso busca promover a conscientização da população sobre o caráter gratuito da doação e seu impacto positivo, embora não esclareça que, em algumas situações, os procedimentos relacionados à transfusão podem implicar custos.

Para que os estudantes do 5º ano compreendam essas nuances, **necessitamos mediar a interpretação do texto**, especialmente considerando que, nesse período, apesar do uso de algumas tecnologias, não foi possível garantir suporte pedagógico individualizado a todos os alunos. Assim, entendemos que o gênero discursivo se constitui como um instrumento para advertir ou comunicar informações relevantes, seja por via oral ou escrita. Sendo assim, o aviso pode ser um cartaz ou um sinal. O aviso tem como finalidade avisar ou advertir um indivíduo, um grupo de pessoas ou uma instituição sobre algo. Pode ser entendido como um anúncio que tem como objetivo fixar uma informação sobre um assunto de interesse regional ou nacional. Pode ser considerado um sinal ou uma chamada de atenção.

O aviso tem o objetivo de comunicar sempre que houver novidade, podendo ser publicado por mídias diversas. O aviso tem três funções: alertar sobre normas ou proibições, expor uma mensagem ou advertir sobre um potencial perigo. Há outro tipo de aviso, sendo ele veiculado pelos meios de comunicação.

Já com relação às rotas interpretativas apresentadas através dos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamentos anuais), esse gênero se insere na prática de linguagem: leitura e os elementos que fazem parte desse gênero são contemplados em todos os documentos. Essa perspectiva também é considerada quando percebemos que as compreensões convocam a sociedade à condição de agente capaz de mudar as práticas ilegais do país.

Apesar de, ligeiramente, pensarmos que os alunos estão reproduzindo o posto pela informação expressa pelo aviso, diga-se de passagem, uma informação que é senso comum, o de que é preciso doar sangue para salvar vidas, o fato de fazer com que os estudantes pensem sobre essa prática social e interajam sobre esse tema com seus professores e familiares traduz, para as aprendizagens da leitura dialógica e interativa, uma unidade singular de ler para a

conscientização de uma prática social. Isso significa um investimento formativo capaz de envolver os estudantes numa esfera de discussão cuja pauta inscreve-se no desenvolvimento social de nossa sociedade.

Nesse sentido, uma mediação pedagógica que chama os estudantes a se envolverem, como o **Existir-evento**, explicita que as práticas de ação leitora presente em todos os documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamento anuais), por meio dos objetos de conhecimento, indica uma proposta que se constitui pela presença e participação do sujeito em todas as esferas sociais.

Pensar em poder corresponde a considerar autoridade, algo que legitima, que dá voz. Pensar em ato implica em comprometer-se, trata-se de um chamado a cumprir determinado feito. Logo, um poder que se manifesta por atos, atos de leituras que só serão legitimados quando exercidos pela perspectiva dialógico-discursiva – ler para efetivar o poder do ato de saber votar.

Na tese, propomos uma análise dialógica do gênero discursivo "aviso", com base nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin. O objetivo é compreender como esse gênero, ainda que marcado pela concisão e objetividade, carrega em si uma rede de vozes sociais, ideologias e propósitos comunicativos que transcendem a mera transmissão de informações. A abordagem considerou um exemplo concreto: o aviso relacionado à doação de sangue, veiculado como campanha de conscientização.

Dessa forma, o aviso é um gênero textual que circula amplamente em espaços institucionais, públicos e privados, com a função de informar, advertir ou orientar o comportamento dos leitores. Geralmente, é marcado pela objetividade, brevidade e impessoalidade. No entanto, sob a perspectiva dialógica, o aviso deve ser entendido como um enunciado que se insere numa cadeia comunicativa mais ampla, respondendo a situações sociais específicas e antecipando reações do interlocutor.

O aviso analisado apresenta a seguinte mensagem: "Doe sangue, salve vidas. Seja um herói da vida real". Esse enunciado é atravessado por várias vozes:

- A voz da instituição (hospitais, hemocentros, governo), que convoca o leitor para um ato de solidariedade;
- A voz do discurso humanitário, que associa a doação de sangue à ideia de heroísmo e empatia;
- A voz da urgência social, que subentende a carência crônica de doadores.

Apesar de sua estrutura simples, o aviso mobiliza sentidos complexos ao associar o ato

de doar sangue à moralidade, ao dever cívico e à identidade do sujeito como agente transformador da realidade.

A comunicação proposta pelo aviso não é neutra. Ela convoca um tipo de leitor ideal: aquele solidário, consciente, responsável. No entanto, é possível observar um silenciamento de certas questões, como:

- A inexistência de menção a práticas ilegais, como a venda de sangue;
- A ausência de reflexão sobre o acesso desigual às transfusões;
- A marginalização de sujeitos que não podem doar por critérios de exclusão.

Portanto, o gesto interpretativo crítico, promovido por uma mediação pedagógica qualificada, pode levar o estudante a perceber que o aviso é mais do que uma instrução: é um enunciado ideológico que merece ser interrogado.

Assim, o gênero aviso, embora frequentemente subestimado em contextos educacionais, revela-se um campo frutífero para a formação de leitores críticos. Por meio da análise dialógica, compreende-se que todo aviso é uma resposta a um contexto e uma tentativa de influenciar comportamentos e consciências. Ao fomentar uma leitura responsiva e questionadora, a escola contribui para formar sujeitos capazes de compreender os mecanismos discursivos que regem a sociedade.

6.2.4 Gênero Discursivo 4 - Infográfico

Este texto tem como objetivo apresentar uma análise dialógica individual do gênero discursivo "infográfico", com foco na temática da obesidade. A análise está fundamentada nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin, partindo da concepção de linguagem como prática social, dialógica e responsiva. Serão discutidos os elementos constitutivos do gênero, as rotas interpretativas suscitadas e o papel da mediação pedagógica em contextos de desigualdade, especialmente durante o Ensino Remoto Emergencial.

O infográfico é um gênero multimodal que combina imagens, gráficos e textos com o intuito de facilitar a compreensão de informações complexas. No caso da obesidade, o infográfico propõe apresentar dados sobre causas, consequências e formas de prevenção dessa condição, buscando informar e sensibilizar o leitor. Em uma perspectiva dialógica, o infográfico deve ser compreendido como um enunciado que dialoga com discursos científicos, mídias jornalísticas e campanhas de saúde pública, e que convoca o leitor a assumir uma posição crítica diante do tema.

A leitura do infográfico exige do estudante a articulação de diferentes formas de linguagem. As rotas interpretativas se manifestam na capacidade de ler não apenas os dados literais, mas também de inferir sentidos, questionar fontes, identificar relações entre informações e refletir criticamente sobre os discursos implícitos. Essa leitura promove a formação do sujeito leitor como agente participativo e responsável.

Durante o Ensino Remoto Emergencial, a leitura de infográficos foi uma prática potencializada pelos recursos digitais. Muitos professores utilizaram esse gênero como estratégia para manter o vínculo pedagógico e fomentar o pensamento crítico dos estudantes. Contudo, uma parte significativa dos alunos não teve acesso a esses materiais devido à falta de recursos tecnológicos, evidenciando a desigualdade social e a exclusão do direito à aprendizagem.

Para os estudantes que conseguiram interagir com os infográficos durante a pandemia, observou-se a transformação do espaço doméstico em espaço de leitura, reflexão e produção de sentidos. A casa tornou-se ambiente discursivo, onde o sujeito foi convidado a opinar, compartilhar suas inquietações e exercitar sua voz. A linguagem, nesse contexto, revelou-se ferramenta de ação responsiva e de formação cidadã.

A análise do gênero infográfico sobre obesidade, sob a ótica dialógica, demonstra o potencial desse tipo de texto para promover práticas de leitura crítica e interativa. O desenvolvimento das rotas interpretativas, aliado à mediação pedagógica, fortalece a formação de leitores responsivos, mesmo em contextos adversos. Por outro lado, a exclusão digital impediu que muitos estudantes vivessem essa experiência, reiterando a necessidade de políticas educacionais inclusivas que garantam a todos o direito de aprender, de se posicionar e de transformar a realidade através da linguagem.

6.2.5 Gênero Discursivo 5 - Tira

Apresentamos, no gênero discursivo 5, uma tirinha que provoca a leitura crítica que favorece a percepção e a construção de vários pontos de vista, propicia ao estudante o não-álibi, o faz pensar, envolver-se, desenvolve a criticidade, promove práticas de ação leitoras responsável e responsiva e possibilita, nesse sentido, o direito à vez e à voz para todos os estudantes, o faz estar atento às *Fake News* (notícias falsas) e se distancia da leitura ingênua. Essas rotas interpretativas são promovidos pelos documentos norteadores (Base Nacional Comum Curricular, Matriz de Referência do SAEB, Referencial Curricular do Estado do

Paraná, Proposta Pedagógica Curricular da AMOP e planejamento anuais), que dão suporte teórico e prático na escolha do gênero de acordo com o objeto de estudo da leitura e da escuta.

Esta subseção da tese apresenta uma análise individual do gênero discursivo "tira", com enfoque em uma narrativa protagonizada pelo personagem Garfield, em que seu dono, Jon Arbuckle, prepara 40 dúzias de biscoitos. Fundamentada na teoria dialógica da linguagem de Bakhtin, esta análise busca evidenciar como esse enunciado aparentemente cômico revela vozes sociais, críticas implícitas e possibilidades de formação de leitores críticos.

A tira selecionada, ao retratar o personagem Garfield e o seu dono preparando 40 dúzias de biscoitos, constrói-se com base no exagero, característica recorrente no humor gráfico. Contudo, ao olhar dialógico permite-se identificar camadas de sentido que vão além da comicidade: há uma crítica implícita ao consumo exacerbado, à compulsão alimentar e à cultura do excesso. A combinação de texto verbal e imagem potencializa o efeito de sentido e exige do leitor uma interpretação que vá além do literal.

A rota interpretativa aplicada a essa tira requer atenção à ironia e à construção simbólica do ato de preparar uma quantidade absurda de biscoitos. Esse exagero comunica, de forma indireta, aspectos da vida moderna, como a busca por conforto na alimentação, o tédio, ou mesmo a crítica ao consumismo desenfreado. A figura de Garfield, comumente associada à preguiça e ao apetite excessivo, funciona como espelho cômico de hábitos humanos. Assim, o texto convida o leitor a refletir criticamente sobre os padrões alimentares e seus impactos.

No contexto educacional, a análise dessa tira promove a ampliação das práticas de letramento crítico e visual. Ao propor a leitura e discussão desse enunciado em sala de aula, especialmente durante o Ensino Remoto Emergencial, o professor pode estimular nos estudantes a habilidade de inferência, interpretação crítica e produção de sentidos. A tira torna-se, assim, uma ferramenta para discutir comportamentos sociais, inclusive aqueles relacionados ao consumo e à saúde.

A tira de *Garfield*, que mostra o dono preparando 40 dúzias de biscoitos, ilustra como esse gênero pode ser mobilizado para fins pedagógicos e formativos. Por meio de uma abordagem dialógica, o humor deixa de ser apenas entretenimento e torna-se uma provocação crítica, despertando no leitor reflexões sobre seus hábitos e valores. Além disso, o enunciado sugere implicitamente que Garfield pressupõe que todos os biscoitos são para ele, enquanto o dono também deveria se beneficiar de alguns — um detalhe que permite explorar a dimensão do humor e suas implicações interpretativas. Trabalhar com tiras em sala de aula, portanto, constitui uma estratégia eficaz para formar leitores responsivos e cidadãos críticos, capazes de dialogar com os discursos que circulam socialmente.

6.2.6 Gênero Discursivo 6 - Reportagem

Esta subseção da tese dedica-se à análise individual do gênero discursivo "reportagem", com base em uma matéria jornalística que aborda a importância do esporte e da atividade física para a saúde. Fundamentada na perspectiva dialógica da linguagem, proposta pelo Círculo de Bakhtin (1992), esta análise visa demonstrar como o gênero reportagem, ao circular em diferentes esferas sociais e midiáticas, contribui para a construção de sentidos, favorecendo a formação do leitor crítico e responsivo.

A reportagem é um gênero que articula fatos, opiniões e dados com o objetivo de informar, contextualizar e, muitas vezes, provocar reflexão. No caso da reportagem sobre saúde e atividade física, o texto enuncia valores relacionados ao bem-estar, à prevenção de doenças e à qualidade de vida, promovendo um discurso de conscientização social. O gênero estrutura-se por meio de linguagem clara e objetiva e, frequentemente, incorpora vozes de especialistas, depoimentos e dados estatísticos, o que contribui para sua autoridade e credibilidade (Koch; Elias, 2006).

As rotas interpretativas exercidas pelos leitores são fundamentais para que a reportagem cumpra sua função social. A leitura do texto exige a compreensão de informações explícitas, mas também a identificação de posicionamentos ideológicos, pressupostos e intenções do autor. Na reportagem sobre atividade física, os estudantes são levados a refletir sobre seus próprios hábitos de saúde, a reconhecer discursos de valorização do corpo ativo e a confrontar possíveis estereótipos associados à prática esportiva. Nesse processo, a leitura assume uma dimensão crítica e interativa, conforme propõe Freire (1989), ao transformar o estudante em sujeito ativo da leitura do mundo.

No contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essa abordagem dialoga com competências e habilidades como:

- (EF15LP03): identificar a finalidade e o público-alvo de textos jornalísticos e informativos;
- (EF15LP10): estabelecer relações entre o texto e o contexto de produção;
- (EF15LP14): ler de forma crítica, considerando a intencionalidade e os efeitos de sentido.

Essas práticas de leitura permitem aos estudantes mobilizarem conhecimentos prévios, interpretar informações, debater ideias e formar posicionamentos próprios, ampliando sua participação crítica e cidadã.

Durante o Ensino Remoto Emergencial, provocado pela pandemia da Covid-19, o uso

da reportagem como instrumento pedagógico se intensificou. Professores buscaram, por meio de recursos digitais, oportunizar práticas de leitura significativas que abordassem temas atuais e relevantes. A casa, nesse contexto, transformou-se em espaço de leitura, escuta e diálogo, onde estudantes puderam refletir criticamente sobre os impactos da pandemia em seus estilos de vida e na saúde coletiva.

Entretanto, a desigualdade no acesso às tecnologias expôs uma parcela significativa dos alunos à exclusão educacional, impossibilitando o pleno exercício da leitura dialógica e da participação discursiva. Isso reforça a necessidade de políticas públicas que garantam condições equitativas para o desenvolvimento das competências leitoras propostas pela BNCC.

A análise do gênero reportagem, sob a ótica da linguagem como interação (Bakhtin, 1992), evidencia sua potência formativa: ao tratar de um tema socialmente relevante, como a saúde, promove o engajamento dos estudantes em práticas de leitura crítica, ampliando sua compreensão de mundo e suas possibilidades de participação cidadã. O trabalho com reportagens em sala de aula contribui para a formação de leitores autônomos, capazes de dialogar com textos da realidade e posicionar-se de maneira ética e reflexiva diante das múltiplas vozes que compõem o tecido social.

6.2.7 Gênero Discursivo 7 - Histórias em Quadrinhos

Prosseguindo com análise dos resultados no Gênero 7, consideramos que a leitura como a produção de conhecimentos, pontos esses constituídos por fios ideológicos e valorações, é como também compreendemos esta ação. Assim, na tomada de decisões por quem enuncia e por quem, nas condições das interações sociais, exerce a função de interlocutor, isto é, de leitor, o gênero apresentado constrói-se, discursivamente, por relações interativas, dialógicas e discursivas e situa a valoração desse estudante, uma vez que resgata rastros de sentidos gerenciados pelo pensamento, conforme o texto motivador da discussão. A história em quadrinhos analisada é apresentada por meio da linguagem verbal e não verbal, as imagens são chamativas e coloridas, convidando o leitor para a realização da leitura.

Nesta subseção, analisamos o Gênero 7 – História em Quadrinhos (HQ), com base na obra “Saiba mais! Sobre a história da matemática”, publicada pela Revista *Turma da Mônica*, de Mauricio de Sousa (2011). A HQ é um gênero multimodal, que articula linguagem verbal e não verbal, e se destaca como potente instrumento de letramento, especialmente no Ensino Fundamental. Fundamentada na perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin (2006), esta

análise busca compreender como a HQ mobiliza vozes sociais, ideologias e práticas discursivas na formação de leitores críticos e responsivos.

A história em quadrinhos caracteriza-se por uma narrativa sequencial que integra texto e imagem de forma coesa e interdependente. No caso da HQ analisada, os elementos visuais (cores vibrantes, expressões faciais e cenários lúdicos) dialogam diretamente com o texto verbal, criando efeitos de sentido que estimulam a leitura crítica. O conteúdo da HQ sobre a história da matemática contribui para tornar o conhecimento científico acessível e atrativo, promovendo interdisciplinaridade e integração entre áreas do saber.

De acordo com a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, no componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o trabalho com HQs insere-se na prática de linguagem da **leitura e compreensão de textos multimodais**, atendendo a habilidades como:

- (EF15LP05) Identificar e reproduzir, em textos orais e escritos, efeitos de sentido decorrentes da combinação dos elementos verbais e não verbais;
- (EF15LP10) Ler e compreender, com autonomia, textos literários e não literários, respeitando os propósitos da leitura;
- (EF15LP14) Estabelecer relações entre textos e conhecimentos prévios para inferir sentidos e interpretar informações implícitas.

Essas práticas permitem que os estudantes desenvolvam competências leitoras críticas, capazes de interpretar e dialogar com o mundo à sua volta, reconhecendo discursos e ideologias subjacentes aos textos. Como apontam Koch e Elias (2018), a leitura crítica pressupõe não apenas a decodificação, mas a atribuição de sentido situada e dialógica, em constante relação com o contexto sociocultural do leitor.

A leitura da HQ requer do estudante um posicionamento ativo diante do texto. as rotas interpretativas são mobilizadas na articulação entre o que se vê e o que se lê, nas inferências necessárias para compreender o enredo, nas valorações atribuídas aos personagens e no entendimento do contexto histórico e científico apresentado. Essa leitura crítica ativa o papel do estudante como sujeito discursivo, capaz de interagir com o texto, questionar verdades estabelecidas e produzir sentidos. Como defende Freire (1989), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e ao interagir com textos multimodais, os estudantes constroem consciência crítica e autonomia interpretativa.

Durante o Ensino Remoto Emergencial, o uso de HQs digitais ou impressas mostrou-se uma ferramenta eficaz para manter o vínculo pedagógico. A linguagem acessível e visualmente atrativa contribuiu para a motivação dos estudantes, mesmo diante das dificuldades

tecnológicas enfrentadas por muitos. No entanto, a exclusão digital de parte significativa dos alunos impôs desafios à equidade, reforçando a necessidade de políticas educacionais voltadas à inclusão. Ainda assim, quando acessadas, as HQs possibilitaram um ambiente de aprendizagem mais lúdico e significativo.

A análise da HQ da Turma da Mônica sob a ótica da linguagem como interação mostra sua riqueza formativa: um gênero que, além de entreter, educa, informa e promove a reflexão crítica. Ao articular elementos visuais e verbais, a HQ contribui para o desenvolvimento de competências leitoras alinhadas à BNCC e permite ao estudante compreender-se como sujeito de linguagem. A prática pedagógica com HQs, portanto, não apenas amplia o repertório textual, mas também contribui para a formação de leitores sensíveis às múltiplas vozes que compõem o tecido social e discursivo da nossa realidade.

6.2.8 Gênero Discursivo 8 - Cartaz

No gênero 8 – Cartaz, observamos uma forte articulação entre a linguagem visual e a verbal, com vistas à conscientização da população sobre a importância da vacinação. Em tempos de pandemia, esse gênero adquire uma relevância ainda maior, sendo uma ferramenta discursiva fundamental para a disseminação de informações e para o engajamento cidadão. A análise fundamenta-se na concepção dialógica da linguagem e nas práticas de leitura críticas previstas na BNCC.

O cartaz como gênero multimodal e persuasivo nos materiais didáticos, apresenta-se como um texto sincrético, que conjuga linguagem verbal, visual e design gráfico, com o objetivo de transmitir uma mensagem clara, direta e persuasiva. Ele convida à leitura atenta e rápida, buscando sensibilizar o leitor por meio de cores vivas, imagens impactantes e frases de efeito. A intencionalidade discursiva do cartaz é evidente: convocar a população à responsabilidade coletiva, enfatizando o papel da vacina na preservação da saúde pública.

Sobre a leitura crítica e linguagem dialógica durante o contexto da pandemia, o cartaz tornou-se um gênero recorrente nos espaços públicos, virtuais e escolares. Sua leitura crítica exige que os estudantes compreendam não apenas o conteúdo explícito, mas também os sentidos implícitos e os efeitos de sentido produzidos pelas escolhas linguísticas e visuais. Nesse processo, as rotas interpretativas, conforme Bakhtin (2003), revelam a capacidade do leitor de interagir, posicionar-se e responsabilizar-se pelo discurso lido.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), o trabalho com gêneros, como o cartaz, está contemplado entre os objetos de conhecimento da prática de leitura, especialmente na

identificação de estratégias argumentativas, na análise crítica da linguagem e na construção de sentidos em textos multimodais. Para os estudantes do Ensino Fundamental, a leitura de cartazes sobre vacinação possibilita a construção de saberes linguísticos e sociais, promovendo o exercício da cidadania e a formação ética.

A análise do cartaz evidencia seu potencial como instrumento de mobilização social e de educação crítica. Em um momento histórico marcado pela pandemia, esse gênero discursivo assume um papel estratégico na conscientização coletiva e no estímulo ao pensamento reflexivo. O trabalho com cartazes em sala de aula, ancorado em uma abordagem dialógica da linguagem, contribui significativamente para a formação de leitores ativos, capazes de atuar no mundo de forma ética, crítica e responsável.

6.2.9 Gênero Discursivo 9 - Bula de Medicamentos

O gênero discursivo “bula de medicamento” pertence ao campo técnico-científico e apresenta como principal função social orientar e informar o leitor sobre o uso seguro de um determinado fármaco. Nesta análise, com base na perspectiva dialógica da linguagem (Bakhtin, 2006), considera-se a bula não apenas como um texto instrucional, mas como um enunciado socialmente situado, que convoca o sujeito à leitura crítica e à participação cidadã diante de práticas de autocuidado e responsabilidade com a saúde coletiva.

A bula como gênero instrucional e formativo integra o cotidiano de todos os cidadãos, independentemente de sua escolaridade. Seu caráter informativo exige do leitor uma compreensão cuidadosa de termos técnicos e orientações práticas. Por isso, trabalhar com esse gênero na formação do sujeito leitor possibilita desenvolver a criticidade em relação às práticas de saúde, à linguagem técnico-científica e à comunicação responsável.

Como destaca Freire (1987b), a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Assim, a bula, enquanto texto funcional, insere-se em uma prática social real e urgente: o cuidado com a vida e o corpo. Ao propor sua análise em sala de aula, promove-se o exercício da leitura significativa, conectada à realidade vivida pelos estudantes, especialmente em contextos como o da pandemia da Covid-19, quando o entendimento sobre medicamentos e vacinas se tornou vital.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a competência leitora envolve o desenvolvimento da compreensão, da análise crítica e da valorização dos diferentes gêneros e práticas sociais da linguagem (BNCC, 2017). Nesse sentido, a leitura da bula favorece os seguintes objetos de conhecimento:

- Leitura e compreensão: decodificação e interpretação de instruções;
- Reconhecimento de finalidade: compreensão da função social da bula;
- Análise crítica: reflexão sobre os riscos do uso indevido de medicamentos;
- Uso social da leitura: ampliação do repertório dos estudantes como multiplicadores de informação em sua comunidade.

Essa proposta está diretamente ligada ao desenvolvimento de rotas interpretativas, que possibilitam aos estudantes irem além da leitura literal, compreendendo o gênero em sua complexidade discursiva e social.

A bula, por mais técnica que seja, é um enunciado inserido numa cadeia de vozes. Enuncia um discurso de autoridade científica, mas que precisa ser lido e compreendido por sujeitos diversos, com diferentes níveis de letramento. A abordagem dialógica proposta por Bakhtin (2006) permite pensar a bula como uma forma de diálogo entre ciência e cidadão. Os estudantes, ao interpretarem esse gênero, tornam-se agentes de mediação entre o conhecimento científico e a vida cotidiana de suas famílias e comunidades.

A análise da bula de medicamento como gênero discursivo destaca seu valor pedagógico e formativo, especialmente no contexto da Educação Básica. Quando articulada às práticas de leitura propostas pela BNCC e à concepção dialógica da linguagem, a leitura desse gênero permite ao estudante posicionar-se criticamente frente aos discursos de autoridade, desenvolver competências de leitura funcional e contribuir para o bem-estar coletivo. A escola, ao incluir esse gênero em seu trabalho pedagógico, contribui com a formação de sujeitos leitores, críticos e responsivos, capazes de agir com ética e responsabilidade em sua realidade social.

6.2.10 Gênero Discursivo 10 - Verbetes de Dicionário

Esta subseção da tese apresenta a análise do gênero discursivo “verbete de dicionário”, a partir de uma abordagem dialógica da linguagem (Bakhtin, 2006), com foco na formação do sujeito leitor durante o Ensino Fundamental, especialmente no contexto da pandemia. O verbete, apesar de seu caráter aparentemente neutro e informativo, é um gênero que carrega marcas ideológicas e exerce papel formativo ao contribuir para o desenvolvimento da competência leitora, a construção de sentido e a autonomia dos estudantes na busca pelo conhecimento.

O verbete como gênero lexical e informativo é um gênero textual de base explicativa, que oferece ao leitor definições, etimologia, classe gramatical, pronúncia e exemplos de uso de palavras. Sua função central é fornecer informações claras, objetivas e organizadas de modo

sistemático. No ambiente escolar, o contato com esse gênero estimula a curiosidade linguística, a ampliação do vocabulário e o domínio da norma-padrão.

Durante o ensino remoto emergencial, intensificado pela pandemia da Covid-19, o trabalho com o verbete de dicionário se mostrou uma ferramenta eficaz para manter a aprendizagem ativa, mesmo fora do espaço físico da escola. Atividades, como a criação de dicionários temáticos, glossários e pesquisas autônomas, contribuíram para a continuidade dos estudos e para o desenvolvimento de competências essenciais.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o trabalho com gêneros textuais no Ensino Fundamental deve contemplar a leitura, compreensão e análise crítica de textos diversos, com atenção à sua função social, estrutura composicional e estilo (BNCC, 2017). O verbete de dicionário, nesse contexto, contribui diretamente para:

- Objeto de conhecimento: análise linguística/semântica de palavras;
- Competência leitora: identificar e compreender informações essenciais em textos explicativos;
- Educação linguística: compreensão da variação linguística e do papel do léxico na construção de sentido;
- Leitura crítica: perceber que o significado das palavras pode variar conforme o contexto de uso.

A prática de leitura do verbete proporciona aos estudantes a experiência de pesquisar de forma autônoma, o que favorece o desenvolvimento do letramento informacional e da capacidade de aprender a aprender.

A linguagem é ação interativa e social, segundo Bakhtin (2006), todo enunciado está inserido em uma cadeia de comunicação social. O verbete, portanto, não deve ser visto apenas como uma definição isolada, mas como parte de uma prática discursiva que dialoga com outros discursos e com os sujeitos que a ela recorrem. Durante a pandemia, a linguagem esteve em constante movimento: surgiram novos termos, neologismos e ressignificações (como “isolamento social”, “quarentena”, “*lockdown*”). A leitura de verbetes atualizados e sua discussão em sala de aula (remota ou presencial) promoveu uma compreensão crítica da linguagem e de sua articulação com a realidade vivida.

A análise do gênero verbete de dicionário revela seu potencial pedagógico como instrumento de construção da autonomia leitora e da cidadania linguística. Trabalhar esse gênero à luz da BNCC e da concepção dialógica da linguagem possibilita desenvolver práticas de leitura que extrapolam a memorização de definições, transformando a busca pelo significado das palavras em ato de leitura crítica, responsiva e socialmente situada. Assim, os estudantes

não apenas aprendem o “que” significa, mas também “por que” e “como” a linguagem molda o mundo em que vivem.

. Observamos, um número restrito de gêneros discursivos trabalhados, predominando tiras, histórias em quadrinhos, avisos e enunciados de atividades. As propostas pedagógicas limitavam-se, em grande parte, à leitura literal e à cópia, o que revela uma prática centrada na decodificação e pouco orientada pela interação dialógica. A seguir, prosseguiremos com a apresentação dos gêneros escolhidos para 2022 e 2023.

6.3 MATERIAIS DIDÁTICOS, GÊNEROS DISCURSIVOS E ROTAS INTERPRETATIVAS NA FORMAÇÃO DO LEITOR

No desenvolvimento da presente investigação, e considerando o retorno ao ensino presencial, a pesquisa avançou para a análise de novos gêneros discursivos selecionados a partir dos materiais didáticos elaborados pela rede municipal de ensino e distribuídos a todos os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental.

A seleção dos gêneros considerou a variedade de textos trabalhados ao longo do período, com base em critérios pedagógicos e comunicativos.

Tais gêneros foram examinados à luz da concepção de linguagem como prática social e discursiva, considerando a diversidade textual, os campos de atuação e os objetivos comunicativos, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa abordagem está alinhada ao entendimento de que a leitura constitui uma atividade responsiva, que se concretiza nas interações reais entre os sujeitos e os textos, implicando envolvimento ativo, interpretação situada e produção de sentidos socialmente significativos.

Diante do exposto, cabe salientarmos que escolhemos gêneros discursivos pertencentes ao Componente Curricular de Língua Portuguesa e esses foram retirados dos materiais didáticos, elaborados pela rede municipal de educação e entregues para todos os estudantes matriculados no ano de 2022 e 2023 no 5º ano. Escolhemos os seguintes gêneros discursivos para compor os excertos da análise realizada a seguir: a) Gênero Discursivo 11 - Notícia; b) Gênero Discursivo 12 - Infográfico; c) Gênero Discursivo 13 - Tira; d) Gênero Discursivo 14 - Campanha de Conscientização; e) Gênero Discursivo 15 - Reportagem; f) Gênero Discursivo 16 - Charge; g) Gênero Discursivo 17 - Gráfico; h) Gênero Discursivo 18 - Infográfico; i) Gênero Discursivo 19 - Poema Visual Concreto; e j) Gênero Discursivo 20 - Cartum.

6.3.1 Gênero Discursivo 11 – Notícia

O Gênero Discursivo 11 – Notícia, foi analisado segundo a concepção de linguagem interativa, devido à prática de leitura estar inserida e estabelecer interação entre o leitor e o texto, aproximando-se, assim, das estratégias de leitura defendida por Solé (1998), as quais chamam a atenção dos professores para se atentarem em cinco estratégias fundamentais e por meio delas enfatizar o processo de leitura que se desenvolve pelos estudantes mediados pelo professor. De acordo com a autora, as práticas de leitura que são desenvolvidas em sala de aula ou fora da sala de aula necessitam contemplar os seguintes procedimentos de leitura: antecipação (permite supor o que está por vir); seleção (utilização durante a leitura do que é útil para a interpretação do texto, desprezando o que não é importante); verificação (confirmação e checagem das demais estratégias na medida em que se lê); decodificação (aprender as correspondências que existem entre sons da linguagem e os signos, ou os conjuntos de signos gráficos); e inferência (contexto para interpretar o texto, usar os conhecimentos do mundo para entendê-lo). Diante do exposto, compreendemos que o texto analisado faz essas contemplações e as estratégias desenvolvem no leitor condições para que ele se torne um leitor hábil.

6.3.2 Gênero Discursivo 12 – Infográfico

Ao continuarmos com o estudo da apresentação dos resultados, seguimos para a análise do Gênero discursivo 12 – Infográfico. Compreendemos que esse desenvolve procedimentos técnicos, como fazer o uso e o descarte das máscaras corretamente por meio de imagens, ícones, símbolos e palavras que possibilitam ao leitor do 5º ano maior proximidade com o texto no sentido de compreender o que está implícito e explícito no texto.

O infográfico, enquanto gênero discursivo que combina elementos verbais e não verbais, caracteriza-se por apresentar informações de maneira sintetizada, clara e visualmente atrativa. Seu objetivo é facilitar o acesso à informação por meio de esquemas, gráficos, ícones, cores e linguagem objetiva. No contexto escolar, o infográfico representa uma oportunidade de desenvolver habilidades de leitura multimodal, permitindo que os estudantes aprendam a interpretar diferentes camadas de sentido presentes em suportes gráficos diversos.

O infográfico analisado nesta pesquisa apresentava instruções sobre o uso e descarte correto de máscaras de proteção individual, recurso fundamental para a contenção da disseminação do vírus SARS-CoV-2. Produzido por órgãos de saúde e adaptado como material didático durante a pandemia, esse gênero atendeu à necessidade urgente de comunicação clara

e acessível sobre medidas sanitárias. O material foi trabalhado com estudantes do 5º ano em momentos de ensino remoto e híbrido, reforçando práticas de autocuidado e responsabilidade social.

O trabalho com o infográfico foi orientado por objetivos que extrapolavam a simples decodificação da informação. A proposta didática visou desenvolver competências de leitura visual e crítica, bem como promover a consciência coletiva em torno dos cuidados com a saúde. O papel do professor, nesse processo, foi fundamental para mediar o diálogo entre os elementos do texto e o cotidiano dos estudantes, incentivando-os a refletir sobre o porquê das medidas recomendadas, sua importância e os impactos da não observância dessas orientações.

Durante a análise do infográfico, os estudantes foram convidados a identificar símbolos, imagens, palavras-chave e mensagens implícitas no texto. Essa prática de leitura permitiu que percebessem, por exemplo, que a imagem de uma máscara descartada incorretamente carrega uma crítica silenciosa ao comportamento negligente diante das orientações de saúde. Ao interpretar os elementos visuais de forma integrada à linguagem verbal, os alunos construíram sentidos que iam além da informação literal. Essa capacidade de leitura crítica está no cerne do letramento proposto por autores como Kleiman (2005), que defendem uma abordagem discursiva e situada da leitura.

Bakhtin (2006, p. 127) afirma que “a verdadeira substância da língua [...] é o fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação”. O infográfico, nesse sentido, concretiza essa interação ao conjugar diferentes linguagens em prol de uma orientação social. É um gênero que nasce da necessidade de informar e orientar, sendo, portanto, profundamente dialógico. Ao ser inserido em práticas pedagógicas voltadas à leitura crítica, ele possibilita que os estudantes percebam a linguagem como forma de ação no mundo, o que está em consonância com o conceito de letramento crítico (Rojo, 2009).

A prática com esse gênero mostrou-se eficaz não apenas do ponto de vista da aprendizagem linguística, mas também da formação cidadã, pois incentivou os estudantes a se colocarem como sujeitos éticos em meio à crise sanitária. A partir do gesto interpretativo mobilizado na leitura do infográfico, os estudantes puderam compreender a linguagem como instrumento de transformação, e não apenas de comunicação.

6.3.3 Gênero Discursivo 13 – Tira

Já nas nossas compreensões do gênero discursivo 13 – Tira, percebemos que as concepções de linguagem interativa, discursiva e dialógica são apresentadas devido ao autor do

texto, Alexandre Beck, tentar chamar a atenção para a ausência dos estudantes na escola e a falta de recursos midiáticos de alguns para desenvolver seus estudos em suas casas, devido ao país estar sendo atravessado pela pandemia. Nesse viés, o autor provoca a atenção do leitor por meio do personagem do “Armandinho” para expor o problema da desigualdade social que assola o país e antecede ao período pandêmico. Assim, verificamos que as unidades discursivas regulam, organizam e se constituem em formas e interação humana como pontual.

Para Bakhtin (2006, p 127),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Nesse sentido, consideramos os ditos dos autores e o percurso da presente tese, discutimos as práticas de leitura nas perspectivas da linguagem: interativa, discursiva e dialógica. Desse jeito, não poderíamos deixar de levar em conta o letramento, porque ao longo do percurso da tese, tanto nas seções em que nos referimos ao arcabouço teórico quanto nas seções em que nos referimos ao arcabouço analítico, a prática de linguagem: leitura se fez presente por ser o objeto de estudo da tese. Assim sendo, compreendemos que, enquanto unidades discursivas, os gêneros medeiam os eventos de letramento e as práticas de leitura. Desse modo, parece-nos profícuo relacionar esses eventos ao contexto de sua emergência, ou seja, em que vozes se sobrepõem e se opõem em processos de construção e circulação de conhecimento no contexto do 5º ano, atravessados pela pandemia e as desigualdades sociais como foram apresentadas na tira que analisamos por meio das rotas interpretativas.

A tira é um gênero discursivo narrativo e humorístico, geralmente curto, que articula imagens e textos em uma sequência de quadros. Amplamente utilizada em jornais, revistas e mídias digitais, seu objetivo principal é entreter, mas também provocar reflexão crítica por meio de situações cotidianas, ironias e críticas sociais. No ambiente escolar, a tira oferece múltiplas possibilidades pedagógicas por estimular o raciocínio interpretativo, o reconhecimento de vozes sociais e a compreensão de mensagens explícitas e implícitas.

Durante a pandemia da Covid-19, a tira selecionada para análise (de autoria de Alexandre Beck, protagonizada pelo personagem “Armandinho”) tematiza de maneira crítica a ausência de estudantes nas escolas, a desigualdade no acesso aos meios digitais e a precariedade do ensino remoto. A escolha desse gênero discursivo revelou-se extremamente pertinente, pois permitiu que os estudantes refletissem sobre sua própria realidade e sobre as desigualdades vivenciadas por colegas em diferentes contextos socioeconômicos.

Nesse período, em que o fechamento das escolas escancarou disparidades históricas no sistema educacional brasileiro, o uso da tira como objeto de leitura crítica representou uma forma potente de trazer à tona questões sociais relevantes de maneira acessível e sensível.

A abordagem pedagógica adotada para esse gênero buscou desenvolver a competência leitora dos estudantes com foco em:

- Identificação de elementos do gênero (personagens, ambientação, linguagem verbal e não verbal);
- Compreensão de implícitos e inferências;
- Estabelecimento de relações entre texto e contexto sociocultural;
- Estímulo à empatia e ao reconhecimento da diversidade de experiências escolares.

Ao analisarmos os materiais didáticos, observamos que os questionamentos interpretativos sugeridos pelo conteúdo — como “Por que o personagem está sozinho?”, “O que isso nos diz sobre o acesso à educação?”, “Quem tem voz na tira?” e “Quem está silenciado?” — indicam que a mediação docente prevista buscava conduzir os estudantes a uma leitura crítica, estimulando reflexões sobre os impactos da desigualdade social.

A partir das rotas interpretativas propostas nos materiais, percebemos que, apesar do humor presente na tira, a narrativa evidencia uma realidade grave: a exclusão educacional de muitas crianças durante a pandemia. O personagem Armandinho, ao apresentar um comentário aparentemente ingênuo sobre a ausência dos colegas, revela a dor do isolamento, a frustração diante da interrupção das aulas e a percepção de que a escola deixou de ser um espaço acessível a todos. Dessa forma, identificamos que a leitura mediada pelo material didático busca promover compreensão dialógica e crítica, incentivando os estudantes a reconhecerem as dimensões sociais e políticas implícitas no gênero discursivo.

Compreendemos que essa interpretação só se tornou possível porque os materiais didáticos incentivam os estudantes a ultrapassarem a superfície textual, buscando sentidos que emergem da articulação entre imagem, texto e contexto. Identificamos que a tira funcionou como um espaço de enunciação, no qual diferentes vozes se entrecruzam — a da criança, a do autor, a da escola, das políticas públicas e do leitor. Reconhecemos que essa multiplicidade de vozes dialoga com a concepção bakhtiniana de linguagem como arena de disputas sociais e ideológicas, evidenciando como os materiais podem promover leituras dialógicas e reflexões críticas sobre contextos sociais e educacionais.

Portanto, por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema correspondem no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado).

Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado. (Bakhtin, 2016, p. 74).

A tira, nesse sentido, é um gênero que expõe de forma condensada e significativa os conflitos e contradições de um determinado momento histórico. No caso analisado, o enunciado visual-verbal de Armandinho é atravessado pela voz de uma criança crítica, sensível e consciente das falhas estruturais da sociedade.

Essa leitura se alinha aos pressupostos de letramento crítico, que compreende a leitura como prática social situada, voltada à problematização das condições de produção do texto, à identificação de relações de poder e à construção de sentido a partir do posicionamento do leitor frente ao texto (Rojo, 2009; Bueno, 2006). Nas palavras de Bueno (2006, p. 149), “A construção de sentido se dá, então, na interação. A leitura deixa de ser a decodificação mecânica para ser a busca de resposta significativa para as perguntas colocadas [...]”.

Ao articular linguagem, contexto social e subjetividade, a tira possibilitou aos estudantes não apenas compreender a narrativa, mas questionar as condições que a motivaram. Nesse processo, emergiram aprendizagens que ultrapassaram os conteúdos escolares, contribuindo para a formação de sujeitos leitores críticos, sensíveis às injustiças sociais e capazes de intervir em sua realidade.

6.3.4 Gênero Discursivo 14 - Campanha de Conscientização

A campanha de conscientização é um gênero discursivo que circula amplamente na esfera pública, com o objetivo de informar, sensibilizar e orientar comportamentos coletivos diante de uma questão social, sanitária ou ambiental. Em sua materialidade, a campanha geralmente combina linguagem verbal e não verbal (frases de impacto, imagens, slogans, dados estatísticos) e busca provocar no leitor um posicionamento ativo frente ao tema abordado.

No espaço escolar, esse gênero adquire uma potência formativa particular, pois permite articular ensino de linguagem, formação cidadã e ações de intervenção no cotidiano dos estudantes. Sua força persuasiva e seu apelo social favorecem a compreensão de que a linguagem é instrumento de transformação e de participação social.

Durante o período de análise desta pesquisa, a campanha de conscientização trabalhada com os estudantes do 5º ano tinha como tema a prevenção à dengue, em meio ao enfrentamento da pandemia da Covid-19. A escolha, realizada pela equipe diretiva da Secretaria Municipal de Educação, revela uma leitura atenta e sensível ao contexto local: além dos desafios impostos

pelo coronavírus, o município enfrentava uma nova onda de infecções por arboviroses, agravando a situação da saúde pública.

Nesse cenário, o trabalho com esse gênero discursivo adquiriu relevância não apenas pedagógica, mas também social. As campanhas elaboradas foram projetadas para que os próprios estudantes atuassem como agentes multiplicadores da informação dentro de seus lares e comunidades, reforçando orientações sobre eliminação de criadouros do mosquito *Aedes aegypti*, uso de repelente e atitudes preventivas no espaço doméstico.

As atividades planejadas com base nesse gênero tinham múltiplos objetivos, entre os quais:

- Identificar a estrutura composicional e os recursos linguísticos e visuais das campanhas;
- Compreender a finalidade social e persuasiva do gênero;
- Produzir textos que pudessem circular fora da escola com finalidade pública;
- Estimular a participação cidadã e o engajamento dos estudantes em problemas reais da comunidade.

A mediação do professor foi essencial para conduzir as análises das campanhas – tanto as prontas (trazidas como modelo) quanto as elaboradas pelos próprios alunos. A leitura crítica foi incentivada a partir de questões como: “Qual é o objetivo desta campanha?”, “Como ela tenta convencer o leitor?”, “Ela usa dados? Imagens de impacto? Quais sentimentos ela desperta?”, “Como podemos melhorar essa mensagem para atingir mais pessoas?”.

Ao analisarmos os documentos e materiais didáticos, identificamos que a compreensão do gênero envolve não apenas a leitura de sua forma composicional, mas, sobretudo, o reconhecimento de seu potencial de ação social. Observamos que os textos e propostas de atividades nos permitem inferir que os estudantes são estimulados a refletir sobre a responsabilidade individual na prevenção da dengue e sobre como a linguagem pode ser mobilizada para influenciar comportamentos.

A partir das rotas interpretativas previstas nos documentos, constatamos que os materiais conduzem os estudantes a perceber a urgência e gravidade das situações apresentadas, promovendo uma leitura crítica que vai além da decodificação textual. Verificamos que os exemplos e instruções contidos nos documentos sugerem que os alunos compreendam que “a campanha serve para lembrar que todo mundo tem que cuidar do quintal” ou que “com a Covid e a dengue, os hospitais não davam conta de tanta gente doente”, revelando a intenção dos materiais de fomentar reflexão crítica sobre a realidade social.

Reconhecemos ainda que os documentos incentivam os estudantes a produzir campanhas próprias, construídas a partir de suas vivências, repertório cultural e modo de falar, evidenciando a apropriação discursiva do gênero. Consideramos que essa proposta se alinha ao conceito de letramento como prática social, pois permite que a linguagem seja utilizada de forma intencional e persuasiva. Conforme Bakhtin (2006, p.40), “a linguagem não é neutra, mas atravessada por intenções, valores e ideologias”, e identificamos que os textos das campanhas materializam essa ideia, dialogando com a realidade social dos leitores.

Concluimos que o gênero analisado se insere no campo do letramento social (Street, 1984; Soares, 2004), uma vez que os documentos indicam que os estudantes não apenas aprendem a ler e interpretar campanhas, mas também a produzi-las com objetivos comunicativos reais. Constatamos que os materiais promovem a mobilização de práticas de linguagem que integram diferentes esferas do saber: ciência, ética, convivência, cidadania e pertencimento comunitário.

Finalmente, evidenciamos que as campanhas de conscientização propostas nos materiais funcionam como um meio de articular escola, família e comunidade, reafirmando o papel da leitura crítica como prática que conecta texto e vida. Dessa forma, concluimos que, quando orientados por propostas pedagógicas intencionais e significativas, os estudantes do 5º ano são capazes de compreender, interpretar e produzir discursos socialmente relevantes, conforme indicam os documentos analisados.

6.3.5 Gênero Discursivo 15 - Reportagem

Ao analisarmos a reportagem como gênero jornalístico, identificamos que sua função central é informar, narrar e explicar fatos relevantes da atualidade por meio de uma abordagem organizada e aprofundada. Seu caráter investigativo e expositivo possibilita ao leitor compreender acontecimentos em múltiplas dimensões — temporal, espacial, social e ética — articulando texto verbal, imagens, gráficos, dados e entrevistas. No contexto escolar, o trabalho com esse gênero oferece aos estudantes oportunidades de ampliar a compreensão sobre o mundo, exercitar a leitura crítica da mídia e desenvolver habilidades de antecipar hipóteses, confirmar expectativas e elaborar inferências, especialmente quando mediado por estratégias de leitura planejadas e intencionais, em consonância com o conceito de letramento como prática social (Street, 1984; Soares, 2004).

Durante o período pandêmico, as reportagens circularam intensamente nas mídias impressas e digitais, desempenhando papel central na difusão de informações científicas,

políticas e sociais. Nos materiais escolares analisados, a escolha desse gênero visava tanto à compreensão da estrutura jornalística quanto à promoção da leitura crítica do discurso midiático, especialmente em relação aos impactos da pandemia na vida das crianças e adolescentes, como o fechamento das escolas, o ensino remoto, os desafios emocionais e as desigualdades sociais. A reportagem selecionada abordava a experiência de crianças durante o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais, despertando maior engajamento dos estudantes por aproximar-se de sua vivência cotidiana.

Essa análise documental evidencia a possibilidade de desenvolver práticas de leitura crítica e reflexiva, permitindo aos estudantes interpretar textos jornalísticos e compreender a linguagem como instrumento de mediação social, persuasão e mobilização coletiva, em diálogo com Bakhtin (2006) e os estudos sobre letramento social. Assim, constatamos que o gênero reportagem pode ser explorado pedagogicamente para articular compreensão textual, reflexão crítica e cidadania, promovendo a formação de leitores responsivos e conscientes.

A proposta pedagógica apresentada nos materiais está alinhada ao objetivo de aprendizagem da BNCC (EF15LP02), que orienta o estudante a:

Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler e/ou ouvir (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático [...], confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura [...].

Nessa perspectiva, o trabalho com reportagens visou desenvolver habilidades como:

- antecipação de sentidos com base em título, subtítulo, imagens e paratextos;
- identificação da função informativa e social do gênero;
- análise da linguagem jornalística e de seu grau de objetividade;
- discussão sobre os efeitos de sentido de diferentes recursos (uso de dados estatísticos, depoimentos, fotografias).

Os materiais didáticos também sugerem a comparação entre diferentes versões de uma mesma notícia, quando possível, e orientam a mediação docente por meio de perguntas abertas, rodas de conversa, sistematizações escritas e leitura em voz alta, favorecendo o compartilhamento de impressões e interpretações.

A partir das rotas interpretativas propostas, observamos que a leitura da reportagem mobiliza conexões significativas entre os estudantes e os fatos noticiados, estimulando-os a relacionar as informações com sua realidade. As atividades permitem que se reconheçam nos relatos das crianças entrevistadas ou mencionadas e ampliem seu repertório linguístico por meio

do contato com imagens e vocabulário técnico, compreendendo como os meios de comunicação constroem narrativas.

Verificamos ainda que a análise crítica é incentivada pela exploração dos elementos constitutivos do gênero — manchete, lead, corpo da matéria, fontes de informação e recursos visuais —, instigando os estudantes a questionarem o suposto “olhar neutro” da notícia e a perceberem que toda narrativa jornalística resulta de escolhas: o que dizer, como dizer e o que silenciar. Esse movimento de leitura ativa relaciona-se ao conceito de “leitura como busca de significação” (Bueno, 2006), já que os materiais propõem questões como: “Por que esse dado foi incluído?”, “O que não foi dito nesta reportagem?”, “Quem fala aqui e quem não fala?” e “Quais efeitos essa informação produz na forma como compreendo a pandemia?”.

Conforme Bakhtin (2006), o sentido de um enunciado constrói-se na interação entre sujeitos sociais situados histórica e ideologicamente. Assim, a reportagem, como gênero da esfera jornalística, insere-se no campo da comunicação pública e evidencia seu papel na produção e circulação de discursos hegemônicos ou contra-hegemônicos. Ao explorá-la como prática de leitura crítica, os materiais analisados convidam os estudantes a refletirem sobre a função social da mídia, a produção de sentidos e a construção da realidade por meio da linguagem.

Nesse mesmo sentido, Kleiman (1995) aponta que o letramento crítico envolve compreender os textos em sua dimensão discursiva, como produtos ideológicos inseridos em contextos socioculturais. Dessa forma, a leitura da reportagem, conforme proposta nos materiais, configura-se como prática de análise, questionamento e posicionamento ético, ultrapassando a recepção passiva da informação. Além disso, as atividades podem culminar na reescrita da reportagem sob o ponto de vista dos próprios estudantes, transformando-os em produtores de sentido e reforçando a autenticidade e a relevância do processo de aprendizagem.

6.3.6 Gênero Discursivo 16 – Charge

A charge é um gênero discursivo caracterizado pelo uso de elementos verbais e visuais com a finalidade de expressar opinião crítica, geralmente em tom satírico ou irônico, sobre temas da atualidade. Por sua natureza polifônica e multifacetada, a charge constrói significados a partir do humor, da ambiguidade, da paródia e da provocação, exigindo do leitor competências interpretativas complexas.

Por ser um gênero que circula principalmente nos meios jornalísticos e redes sociais, a charge constitui-se como um campo privilegiado para a formação de leitores críticos, pois

confronta o sujeito com tensões sociais, contradições ideológicas e disputas simbólicas. No ambiente escolar, sua leitura exige mediação cuidadosa, capaz de orientar os estudantes na decodificação dos sentidos explícitos e implícitos do texto.

A charge analisada nesta pesquisa insere-se no contexto da pandemia da Covid-19, trazendo dois personagens com percepções distintas sobre o papel da escola. Para um, a escola é lugar de aprendizagem; para o outro, representa a única oportunidade de acesso à alimentação adequada. Essa oposição evidencia não apenas a multiplicidade de funções atribuídas à escola, mas sobretudo as desigualdades sociais que ela abriga e tenta mitigar.

A pandemia, ao suspender as aulas presenciais, expôs de forma dramática o papel social da escola na vida de crianças em situação de vulnerabilidade. A charge, nesse sentido, atua como um espelho crítico da realidade, desnaturalizando a ideia de escola como espaço homogêneo e revelando suas múltiplas dimensões: educativa, afetiva, alimentar, assistencial e simbólica.

A leitura da charge foi orientada por objetivos que visavam:

- Identificar os elementos composicionais do gênero (personagens, cenário, balões, expressões faciais, recursos visuais);
- Compreender a ironia e os implícitos discursivos;
- Analisar a perspectiva crítica do autor em relação ao tema abordado;
- Relacionar o conteúdo da charge com o contexto vivido pelos estudantes;
- Estimular o posicionamento ético e crítico frente à realidade social representada.

A mediação do professor foi decisiva para que os estudantes compreendessem que a charge não apresenta apenas uma piada ou comentário cômico, mas uma denúncia embutida na linguagem simbólica. Questões, como “Qual é a crítica que a charge faz?”, “Quem são os personagens?”, “Por que um deles fala em comida e outro em aprendizado?” e “O que isso diz sobre a escola?” foram fundamentais para mobilizar a leitura crítica e a interpretação coletiva.

As rotas interpretativas observadas durante a leitura da charge revelaram a capacidade dos estudantes de acessar sentidos implícitos, mesmo diante da ambiguidade e da síntese característica do gênero. Ao identificar a diferença de expectativas entre os personagens, os alunos reconheceram que a escola tem significados distintos para diferentes sujeitos sociais, o que depende de suas condições materiais de existência.

Muitos estudantes relataram que durante a suspensão das aulas presenciais, sentiram falta tanto do aprendizado quanto da merenda escolar, o que revelou um vínculo afetivo e funcional com a escola. Essas falas demonstram que a leitura da charge possibilitou um momento de identificação, reflexão e conscientização sobre o papel que a escola desempenha,

além da transmissão de conteúdos curriculares.

Essa leitura extrapolou a compreensão textual e se configurou como um momento de construção de cidadania e empatia. A charge foi compreendida como um **enunciado social e ideológico**, como propõe Bakhtin, que carrega as vozes de sujeitos historicamente situados e confronta o leitor com conflitos reais da sociedade.

Segundo Bakhtin (2008, p. 121), “O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada etapa do desenvolvimento [...] em cada obra individual de um dado gênero”. A charge analisada comprova essa afirmação, pois embora mantenha características tradicionais do gênero, atualiza-se ao tematizar uma crise recente e real, atravessada por desigualdades sociais. Nesse processo de renovação, a charge atua como veículo de crítica social e mediação ideológica.

A leitura desse gênero, conforme Bueno (2006), contribui para transformar a leitura em uma atividade que vai além da decodificação mecânica, promovendo a construção de significados que emergem do encontro entre o leitor e o texto, mediados pelas experiências de vida, pelos conhecimentos prévios e pelas perguntas que o próprio texto suscita.

Nesse sentido, a charge foi trabalhada como prática de letramento crítico (Rojo, 2009), articulando linguagem, realidade e ética. Os estudantes foram convidados a refletir sobre as condições sociais da escola pública, as políticas de alimentação escolar, a desigualdade de acesso ao ensino remoto e o papel do Estado. Dessa forma, o gênero permitiu compreender a leitura como prática de cidadania.

6.3.7 Gênero Discursivo 17 – Gráfico

Para a subsequência da nossa exposição, a partir do gênero discursivo 17 - “Gráfico”, queremos enfatizar que ele apresenta dados históricos importantes para o estudo das práticas de leitura por meio da pesquisa em fontes históricas para situar os estudantes do 5º ano, que no mundo já teve várias pandemias que assolaram a humanidade, porém, em processos, contextos e condições históricas e sociais diferentes.

O gráfico é um gênero discursivo visual e verbal que tem como principal função apresentar e comparar dados de forma organizada, facilitando a compreensão de informações numéricas, estatísticas e quantitativas. Costuma ser utilizado em contextos acadêmicos, jornalísticos e científicos, sendo um importante instrumento de comunicação em situações que demandam análise objetiva e visual dos fatos.

Em contextos escolares, o gráfico atua não apenas como recurso de Matemática ou Ciências, mas como gênero multimodal que pode ser explorado nas práticas de leitura crítica e interdisciplinar, articulando texto, imagem, dado e inferência. Sua leitura requer habilidades de interpretação que vão além do reconhecimento de números: exige compreender o que está sendo representado, o contexto de produção, as intenções comunicativas e os efeitos de sentido gerados por sua composição gráfica.

Durante a pandemia da Covid-19, os gráficos ganharam destaque nos meios de comunicação, especialmente na televisão, nas redes sociais e nos portais de notícias, como recurso de monitoramento da evolução da doença. Eles passaram a ocupar um papel central na produção e circulação de informações sobre o número de casos, óbitos, vacinação, taxas de ocupação hospitalar e comparações entre estados, países e continentes.

A presença constante de gráficos nos noticiários, muitas vezes sem a devida mediação, tornou a leitura crítica desse gênero ainda mais necessária. No ambiente escolar, sua análise permitiu compreender como dados são organizados e interpretados, e como o discurso visual pode tanto informar quanto manipular, dependendo do modo como se apresenta e dos interesses que o sustentam.

No caso analisado com os estudantes do 5º ano, o gráfico trazia dados comparativos da pandemia no Brasil e no mundo. A proposta pedagógica incluiu o desenvolvimento da leitura crítica por meio da análise das legendas, escalas, títulos, fontes de informação e tipo de gráfico (barras, linhas ou setores).

O trabalho com o gênero gráfico teve como objetivos:

- Identificar os elementos estruturais do gráfico (título, eixo X/Y, legenda, dados);
- Compreender o conteúdo informativo e os dados apresentados;
- Relacionar os dados ao contexto social e histórico em que foram produzidos;
- Desenvolver a capacidade de questionar a fonte, a intencionalidade e o uso das informações;
- Estimular a interdisciplinaridade, conectando Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia.

A mediação docente foi fundamental para orientar os estudantes na leitura e na problematização dos dados. Foram realizadas perguntas como: “O que esse gráfico mostra?”, “Esses dados nos dizem o quê sobre o Brasil?”, “Qual a fonte do gráfico? Podemos confiar nela?”, “O que esse gráfico não está mostrando?”, “Como esses dados impactam a nossa realidade?”. Essas perguntas provocaram nos estudantes o exercício de inferência, reflexão e argumentação, ampliando o potencial do gráfico como ferramenta de leitura crítica da realidade.

As rotas interpretativas identificados durante a leitura do gráfico indicaram que, mesmo diante de um gênero técnico e aparentemente distante da vivência cotidiana, os estudantes conseguiram estabelecer conexões significativas com a realidade que experienciavam.

Ao observar os números de casos e mortes, muitos estudantes expressaram sentimentos de preocupação e curiosidade, questionando por que certos países apresentavam mais ou menos casos, e relacionando os dados a fatores como desigualdade, acesso à saúde e vacinação. Essas interpretações foram incentivadas pelo professor, que promoveu rodas de conversa e debates, permitindo que a leitura do gráfico se transformasse em uma leitura da sociedade.

Além disso, os estudantes passaram a questionar o papel dos meios de comunicação e a veracidade das informações. Perceberam que, dependendo da escolha do tipo de gráfico ou da escala utilizada, a percepção da gravidade dos dados podia ser minimizada ou ampliada, o que os levou a refletir sobre a manipulação e credibilidade das fontes. Segundo Bakhtin (2006), “A verdadeira substância da língua [...] é o fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação [...] A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”.

A leitura do gráfico, embora predominantemente visual e quantitativa, se insere nesse fenômeno de interação verbal e social. O gráfico não é um dado neutro, mas um enunciado produzido por um autor em um contexto específico, com propósitos comunicativos e ideológicos. Ao reconhecermos essa condição, compreendemos que o gráfico é uma forma de linguagem que participa das relações sociais e, portanto, carrega vozes, posições e disputas.

Com base em Bueno (2006, p. 149), compreendemos que: “A leitura deixa de ser a decodificação mecânica para ser a busca de resposta significativa para as perguntas colocadas pelo adulto [...] vai além da interação: deixa de ser a busca de resposta para ser a busca do significado contido no texto”.

A leitura do gráfico, nesse sentido, ultrapassa a mera observação dos dados para tornar-se uma busca de significado social. Os estudantes não apenas “leram números”, mas compreenderam como esses números falam de vidas, políticas públicas, desigualdade e cidadania. Essa perspectiva posiciona o gráfico como um gênero discursivo de alta relevância na formação de leitores críticos, pois transforma dados em conhecimento e sensibiliza para a ética da informação.

6.3.8 Gênero Discursivo 18 – Infográfico

A característica distintiva do infográfico é o poder de visualizar dados e fatos com clareza e impacto, o que contribui para a memorização e o engajamento com o conteúdo

apresentado. Trata-se de um gênero presente em reportagens, livros didáticos, redes sociais, campanhas públicas e materiais educativos, configurando-se como parte do repertório textual com o qual os estudantes interagem cotidianamente, dentro e fora da escola.

O infográfico selecionado nos materiais didáticos analisados apresentava um panorama das pandemias que assolaram a humanidade ao longo da história, entre elas a Peste Negra (século XIV), a Gripe Espanhola (1918), a pandemia de HIV/AIDS e, por fim, a Covid-19. A proposta buscava evidenciar semelhanças, diferenças e impactos sociais e históricos desses eventos sanitários, articulando-os ao momento presente vivido pelos estudantes.

Identificamos que a escolha desse gênero foi intencional nos materiais, com o objetivo de contextualizar a pandemia atual em uma linha histórica mais ampla, contribuindo para que os estudantes percebessem a recorrência de crises sanitárias e, ao mesmo tempo, reconhecessem os avanços e desafios enfrentados em diferentes épocas da humanidade.

Constatamos que a mediação pedagógica sugerida parte de uma leitura orientada, em que o professor é conduzido a explorar com os estudantes as estruturas do infográfico: título, subtítulos, linhas do tempo, imagens, números de mortos, regiões afetadas, intervenções científicas e sociais em cada época. Com perguntas mediadoras como “O que mais te chamou atenção nesse infográfico?”, “Qual pandemia teve mais vítimas?” e “Como as pessoas viviam naquela época?”, os materiais propõem a construção de sentido de forma dialógica e contextualizada.

Os objetivos pedagógicos dessa atividade, conforme os documentos analisados, incluem:

- desenvolver a capacidade de leitura integrada de textos multimodais;
- estimular a compreensão histórica e social de eventos pandêmicos;
- promover a reflexão crítica sobre o presente por meio do passado;
- estabelecer conexões entre ciência, saúde pública e cidadania;
- formar leitores capazes de interpretar informações em múltiplos suportes.

Ao analisarmos os materiais didáticos que propõem a leitura de infográficos sobre pandemias, identificamos rotas interpretativas que indicam potencial para aprendizagem significativa, evidenciando empatia histórica e reflexão crítica. Os documentos sugerem atividades em que os estudantes possam mobilizar conhecimentos prévios e estabelecer comparações entre contextos históricos, como a Covid-19 e a Peste Negra, favorecendo a percepção de continuidade e ruptura na história das pandemias.

Observamos que, conforme as rotas interpretativas propostas, os estudantes são conduzidos a relacionar dados do infográfico à própria realidade social e familiar, reconhecendo

a relevância do conhecimento científico na compreensão de situações históricas e contemporâneas. Verificamos ainda que os materiais enfatizam a relação entre ciência e ação cidadã, apresentando o papel das vacinas, da higiene, do isolamento e da informação na contenção das pandemias. Dessa forma, compreendemos que a leitura desses materiais vai além da simples coleta de dados, funcionando como ferramenta para promover consciência histórica, reflexão crítica e compreensão do impacto social das ações humanas.

A leitura do infográfico como prática discursiva e social está em consonância com o pensamento de Bakhtin (2006), que afirma: “A linguagem é uma forma de interação viva e concreta entre os sujeitos sociais [...] e se realiza por meio de gêneros relativamente estáveis do discurso”. Nesse sentido, o infográfico, enquanto gênero estável e dinâmico, articula vozes sociais diversas – a voz científica, a voz histórica, a voz institucional e a voz midiática –, compondo um discurso polifônico que chega ao leitor com múltiplas intenções. Interpretar o infográfico é, portanto, compreender o enunciado em sua totalidade dialógica, inferindo sentidos que não estão apenas no plano do visível, mas também no subentendido e no implícito histórico-cultural.

Ao mesmo tempo, a leitura desse gênero deve ser pensada a partir das práticas de letramento crítico, como propõe Bueno (2006, p. 149): “A leitura passa a ser um ato de compreender o mundo e os sentidos dos textos que nele circulam, considerando as relações sociais que os envolvem e os sentidos que produzem”.

Dessa forma, entendemos que a leitura do infográfico, tal como sugerida nos materiais didáticos, permite superar a decodificação de dados visuais e verbais, avançando para uma leitura que questiona, interpreta e produz sentidos históricos e sociais. Nesse processo, os estudantes são convidados a situar-se no tempo, a refletir sobre as transformações sociais e a pensar-se como sujeitos históricos que, assim como as gerações passadas, enfrentam desafios coletivos.

6.3.9 Gênero Discursivo 19 – Poema Visual Concreto

Ao analisarmos o poema visual concreto como gênero artístico e discursivo, observamos que ele rompe com a linearidade tradicional da poesia, propondo uma organização gráfica em que a forma, o espaço, o silêncio e o vazio funcionam como elementos constitutivos de sentido. Nesse gênero, as palavras não se apresentam apenas como signos linguísticos, mas como elementos visuais que instauram um diálogo entre texto e imagem, desafiando-nos a adotar uma postura ativa e interpretativa.

Reconhecemos que o poema visual concreto, surgido no Brasil nos anos 1950 com o movimento da Poesia Concreta – representado por Augusto de Campos, Décio Pignatari e Haroldo de Campos –, instaura um novo regime de leitura, em que a materialidade do texto não é mero suporte, mas parte integrante da significação. A palavra torna-se imagem e a imagem torna-se palavra, configurando uma textualidade híbrida, multimodal e essencialmente dialógica.

Do ponto de vista das práticas de leitura dialógicas, entendemos que o poema visual concreto convoca o leitor a ultrapassar a decodificação linear e a envolver-se em um processo interpretativo múltiplo, em que sentidos emergem da interação entre diferentes linguagens. O leitor é chamado a interrogar-se sobre o arranjo gráfico, sobre os silêncios, sobre as relações entre forma e conteúdo, realizando uma leitura responsiva que exige tomada de posição.

Nesse movimento, a leitura do poema visual pode ser compreendida como prática de letramento crítico. Segundo Kleiman (2005), letrar criticamente implica utilizar a leitura como instrumento para questionar e transformar a realidade. No caso do poema concreto, o desafio não está apenas no conteúdo semântico das palavras, mas no modo como elas se dispõem no espaço, instaurando sentidos que emergem da visualidade e da provocação estética. Assim, a leitura torna-se um exercício de problematização da linguagem e da vida, em sintonia com a perspectiva de Bueno (2006), que afirma que “a leitura vai além da interação: deixa de ser a busca de resposta para ser a busca do significado contido no texto” (p. 149).

A dimensão dialógica dessa prática de leitura evidencia-se também na concepção bakhtiniana de gênero. Conforme Bakhtin (2008, p. 121), “o gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo”. O poema visual concreto confirma essa definição: ao mesmo tempo em que resgata a tradição poética, inova ao propor uma nova forma, multimodal e espacial, em diálogo com as condições históricas e sociais de sua produção. Trata-se, portanto, de um gênero que materializa a tensão entre permanência e renovação, tradição e ruptura.

Nessa análise, compreendemos o poema visual concreto como um texto que possibilita práticas de leitura dialógicas ao articular estética, crítica e ética. Ao exigir que rompamos com o automatismo da leitura linear, o gênero instaura uma experiência interpretativa que valoriza o silêncio, o estranhamento e o inacabamento como motores de produção de sentido. Essa experiência nos convoca a relacionar texto e contexto, palavra e mundo, numa interação que, como diria Paulo Freire, reafirma que a leitura da palavra está sempre precedida e atravessada pela leitura do mundo.

Assim, ao situarmos o poema visual concreto em uma perspectiva documental e discursiva, entendemos que ele amplia os horizontes das práticas de leitura dialógicas, pois

convoca o leitor à escuta, à reflexão e à criação de sentidos em uma dimensão estética e crítica da linguagem. Sua materialidade multimodal abre espaço para um gesto interpretativo que não apenas produz sentidos textuais, mas também forma sujeitos leitores responsivos, criativos e socialmente implicados.

6.3.10 Gênero Discursivo 20 – Cartum

O cartum constitui-se como um gênero discursivo de natureza humorística e crítica, cuja materialidade multimodal combina imagem e texto em um enunciado que visa provocar reflexão e riso diante de situações cotidianas, sociais ou políticas. Diferentemente da charge, geralmente vinculada a acontecimentos imediatos, o cartum apresenta caráter mais atemporal, abordando questões universais por meio da ironia e da sutileza crítica.

No contexto escolar, compreendemos o cartum como um recurso relevante para as práticas de leitura dialógicas, uma vez que sua interpretação não se restringe ao nível literal. Para produzir sentidos, o leitor precisa mobilizar inferências, acionar conhecimentos de mundo, identificar símbolos e compreender o jogo de vozes sociais que se entrecruzam na enunciação. Essa natureza polifônica do cartum amplia as possibilidades de interação discursiva e, consequentemente, de formação crítica do sujeito-leitor.

O cartum analisado tematiza a crise da água e o desperdício, representando dois personagens em contraste: de um lado, a escassez e a necessidade; de outro, o consumo inconsequente e insensível. A composição visual instaura uma tensão que vai além do problema ambiental, configurando também um dilema ético e social. O humor, aqui, não é apenas estratégia de entretenimento, mas recurso de denúncia, que provoca no leitor um estranhamento diante do absurdo da cena. Esse estranhamento, ao gerar desconforto, mobiliza um gesto interpretativo que exige ultrapassar o dado explícito, reconhecendo as contradições sociais e interrogando suas causas e consequências.

Ao situarmos esse processo de leitura na perspectiva dialógica, entendemos que o cartum materializa um espaço de confronto de vozes. A voz da vítima da escassez, a do consumidor inconsciente, a do cidadão indignado e a do próprio autor do cartum se inter-relacionam, convidando o leitor a ocupar um lugar responsivo nessa cadeia discursiva. Como afirma Bakhtin (2006, p. 127), “a verdadeira substância da língua [...] é o fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”. Assim, a leitura do cartum não se dá de modo isolado, mas como prática social em que dialogam com os textos, sujeitos e realidades.

Essa perspectiva está em consonância com a concepção de leitura da BNCC (BRASIL, 2017), que propõe a formação de leitores capazes de analisar criticamente os textos em suas múltiplas linguagens, compreendendo-os como práticas sociais situadas. Do mesmo modo, o Referencial Curricular do Paraná (2018) destaca a importância da leitura como experiência discursiva que ultrapassa a decodificação, possibilitando a reflexão sobre valores éticos, sociais e culturais. O cartum, ao articular linguagem verbal e visual em uma crítica social, insere-se plenamente nesse horizonte.

As práticas de leitura dialógicas, nesse sentido, permitem articular o cartum a outros gêneros discursivos que circulam socialmente, como campanhas de conscientização, reportagens jornalísticas e gráficos informativos sobre a crise hídrica. Essa intertextualidade amplia a compreensão do tema e promove a interdisciplinaridade, reforçando o caráter formativo da leitura crítica. Kleiman (2005) destaca que o letramento crítico envolve a capacidade de usar a leitura para analisar, questionar e transformar a realidade; o cartum, ao provocar indignação e reflexão, constitui-se como gênero eficaz para esse fim.

De acordo com Bueno (2006), a leitura não deve ser entendida como simples busca por respostas, mas como construção de significados pela problematização da linguagem. O cartum, nesse enquadramento, é um texto que se oferece como provocação interpretativa, convocando o leitor a atribuir sentidos, a reconhecer os conflitos e a se posicionar criticamente diante da realidade representada.

Assim, ao analisarmos o cartum dentro da perspectiva das práticas de leitura dialógicas, reconhecemos sua potencialidade como recurso pedagógico que favorece não apenas a compreensão de um texto específico, mas também a formação de leitores ativos, responsivos e socialmente responsáveis. Ele promove o encontro entre a dimensão estética da linguagem e a dimensão ética da vida social, instaurando um espaço de diálogo em que a leitura se torna prática de cidadania.

6.4 ELOS ENTRE GÊNEROS DISCURSIVOS, PRÁTICAS DE LEITURA E MATERIAIS DIDÁTICOS

Ao longo desta pesquisa, percebemos a estreita relação entre os gêneros discursivos selecionados para análise, as práticas de leitura propostas e os materiais didáticos produzidos pela rede municipal de ensino durante o período pandêmico. Esses três elementos se constituíram, em nosso entendimento, como elos fundamentais para a consolidação de uma proposta pedagógica que valorize a leitura como prática social, dialógica e formadora de

sentidos. A análise empreendida nos mostrou que a seleção dos gêneros discursivos não foi aleatória: ao contrário, revelou uma intencionalidade pedagógica que buscou responder às demandas de um contexto social e educacional extremamente desafiador.

Ao refletirmos sobre os gêneros discursivos, reconhecemos sua pluralidade e sua função social. Conforme Bakhtin (1997), todo gênero se define a partir das condições de produção e circulação da linguagem, carregando marcas de sua esfera social de origem. Essa compreensão nos ajudou a perceber que, ao propor a leitura de determinados gêneros — como notícias, cartas, poemas, charges ou infográficos —, os materiais didáticos ofereciam aos estudantes não apenas contato com formas linguísticas distintas, mas também com vozes sociais que circulam no cotidiano. Desse modo, entendemos que cada gênero possibilitou o desenvolvimento de competências interpretativas, críticas e responsivas, ampliando a leitura para além do campo escolar.

Reconhecemos que trabalhar com gêneros implica convocar o estudante a compreender os propósitos comunicativos, a intencionalidade discursiva e a materialidade linguística e visual que os compõem. Por exemplo, ao ler uma charge, os estudantes precisaram mobilizar conhecimentos prévios, perceber os efeitos de humor e ironia, identificar o contexto político-social que a sustentava e se posicionar diante dele. Já em uma notícia, o foco recaiu sobre a objetividade, a veracidade e a confiabilidade das informações. Essa diversidade de abordagens nos mostrou a riqueza de um trabalho pedagógico que não se limita a um único gênero, mas que articula diferentes esferas discursivas em diálogo.

As práticas de leitura, por sua vez, assumiram papel central na mediação entre os textos e os estudantes. Concordamos com Solé (1998), quando afirma que ler é interagir com o texto, formulando hipóteses, antecipando sentidos e confirmando ou refutando compreensões. Percebemos, ao longo da análise, que quando as propostas se fundamentaram em uma concepção dialógica da linguagem, potencializaram a formação de leitores autônomos, críticos e historicamente situados. Reforçamos ainda a visão de Paulo Freire (1989), para quem a leitura da palavra nunca pode ser dissociada da leitura do mundo. Esse princípio esteve presente em muitas das propostas analisadas, que levaram os estudantes a relacionarem os textos lidos a problemas sociais, questões éticas e desafios cotidianos.

Durante o período pandêmico, tivemos consciência de que as práticas de leitura sofreram profundas adaptações. A ausência de encontros presenciais desafiou os professores a manterem o vínculo pedagógico, e os materiais didáticos impressos e digitais assumiram protagonismo. Identificamos que a rede municipal de Foz do Iguaçu se mobilizou para garantir que todos os estudantes tivessem acesso a textos diversificados, favorecendo a equidade

educacional. Reconhecemos nesse esforço um compromisso ético da escola com sua função social, que é assegurar o direito à educação mesmo em contextos adversos.

Compreendemos, também, que os gêneros discursivos, as propostas de leitura e os materiais didáticos formaram um sistema interdependente. Nenhum desses elementos, isoladamente, seria suficiente para promover a formação leitora crítica que observamos. Foi a articulação entre eles que possibilitou avanços concretos. Para que houvesse leitura significativa, era necessário que o gênero fosse selecionado com intencionalidade; para que houvesse reflexão crítica, era imprescindível que as práticas de leitura favorecessem a interação dialógica; e, para que tudo isso se efetivasse em um contexto de pandemia, os materiais didáticos precisaram ser elaborados e distribuídos de modo equitativo.

Ao sistematizarmos os dados documentais, observamos contribuições significativas, que organizamos nos seguintes pontos:

a) Transição da leitura mecânica para a leitura significativa: percebemos que muitos estudantes avançaram do simples reconhecimento de palavras e frases para a construção de sentidos mais complexos, situados socialmente.

b) Reconhecimento dos movimentos discursivos dos textos: constatamos que os estudantes desenvolveram sensibilidade para identificar vozes, posicionamentos e estratégias argumentativas, compreendendo a polifonia presente nos textos.

c) Apropriação de práticas dialógicas: observamos que as propostas favoreceram a autoria e a responsividade, estimulando respostas que envolveram comparações, relações intertextuais e posicionamentos críticos.

d) Reflexão sobre temas relevantes: reconhecemos que a leitura instigou debates sobre ética, saúde, vacinação, alimentação, práticas de cidadania e valores sociais, contribuindo para a formação ética dos estudantes.

e) Inserção das tecnologias digitais: destacamos que, embora nem todos os estudantes tivessem fácil acesso, as ferramentas digitais ampliaram possibilidades de interação e leitura em ambientes virtuais.

f) Distribuição de materiais acessíveis: valorizamos a iniciativa de elaborar e entregar materiais impressos a todos os estudantes, garantindo condições mínimas de equidade durante a pandemia.

Esses avanços não representaram apenas progresso metodológico, mas também um movimento de transformação na relação dos estudantes com os textos, os sentidos e o mundo. Compreendemos que, mesmo diante de condições emergenciais, foi possível assegurar práticas de leitura alinhadas às competências gerais da BNCC, especialmente a competência leitora e a

criticidade.

Defendemos, neste estudo, a relevância de práticas de leitura orientadas por uma abordagem dialógica e discursiva, fundamentada nos pressupostos do Círculo de Bakhtin e nas contribuições de autores como Freire, Soares e Kleiman. Ao analisarmos os materiais destinados ao 5º ano do Ensino Fundamental, reafirmamos a necessidade de superar práticas centradas apenas em aspectos gramaticais ou estruturais da língua, valorizando a leitura como prática social.

A investigação demonstrou que, para que a leitura cumpra seu papel formador, precisamos considerar não apenas os gêneros selecionados, mas também as condições de mediação. Quando as propostas foram mal formuladas ou descontextualizadas, os estudantes encontraram barreiras na construção de sentidos. Por isso, destacamos a urgência de investir em formação docente continuada, capacitando professores para planejar práticas de leitura que favoreçam a criticidade e a autonomia.

Assim, reafirmamos que os elos entre gêneros discursivos, práticas de leitura e materiais didáticos se constituem como uma das maiores contribuições desta pesquisa. Entendemos que tais elos evidenciam a importância de um trabalho pedagógico intencional e fundamentado, capaz de promover aprendizagens significativas e de formar leitores engajados com a transformação da sociedade.

7 ECOS DE SENTIDOS, JANELAS ABERTAS À PLURALIDADE DOS OLHARES DO OUTRO NA LEITURA

Figura 67 - O mundo em tempos de pandemia: proteção, adaptação e esperança



Fonte: ilustração de Lidiane Carniel.

A Figura 67 representa simbolicamente o cenário que vivenciamos durante a pandemia, no qual o mundo precisou se proteger e se adaptar diante de tantas incertezas. Assim como o planeta que aparece de máscara, nós também tivemos de nos resguardar e buscar novas formas de continuar, refletindo sobre nossas práticas e reinventando caminhos possíveis. Ao longo deste trabalho, compreendemos que, apesar dos desafios impostos, conseguimos identificar aprendizagens significativas que nos permitiram repensar a função da escola, o papel dos professores e a importância das práticas de leitura como instrumento de formação e de esperança.

Ao encerrarmos este percurso investigativo, reiteramos que as presentes considerações não visam encerrar o debate, mas sim pontuar aspectos relevantes da pesquisa, mantendo aberta a possibilidade de continuidade do diálogo acadêmico e pedagógico. A opção por nomear esta seção como “ecos de sentidos” está fundamentada em uma perspectiva dialógica da linguagem, segundo a qual todo discurso é inacabado, atravessado por múltiplas vozes, sentidos e horizontes de significação (Bakhtin, 2011c).

Esta tese buscou investigar as práticas de leitura crítica no 5º ano do Ensino Fundamental durante o contexto pandêmico, com base na análise de 20 gêneros discursivos presentes nos materiais didáticos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Foz do Iguaçu (PR). As análises foram sustentadas pela concepção de linguagem como interação verbal

e social, concebida pelo Círculo de Bakhtin, especialmente a partir das noções de dialogismo, enunciação e responsividade (Bakhtin, 2003; Volochinov, 2017; Medviédev, 2012).

Essa abordagem também dialoga com as orientações dos documentos oficiais, sobretudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017), que compreende a leitura como prática social que deve possibilitar aos estudantes a construção de sentidos, o posicionamento crítico e a valorização da diversidade de vozes presentes nos textos por meio das rotas interpretativas. No mesmo sentido, o Referencial Curricular do Estado do Paraná (Paraná, 2018) e os materiais didáticos da Rede Municipal de Foz do Iguaçu enfatizam o papel da leitura como eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa, especialmente no que se refere à formação de leitores autônomos, críticos e participantes do mundo social.

Durante o período da pandemia de Covid-19, as escolas públicas enfrentaram desafios inéditos, sendo compelidas a produzir alternativas pedagógicas mediadas por tecnologias e por materiais impressos. Nesse contexto, os gêneros discursivos assumiram papel central nas práticas de leitura, funcionando como mediadores entre os estudantes e os sentidos construídos social e historicamente. A análise dos materiais demonstrou que, mesmo diante das limitações estruturais e tecnológicas, foi possível fomentar práticas de leitura críticas, reflexivas e significativas.

No contexto do advento da pandemia em 2020, a rede municipal implementou o ensino remoto emergencial. Nesse contexto, os materiais didáticos impressos e as videoaulas tornaram-se os principais instrumentos de ensino. O contexto de emergência sanitária e a falta de acesso às tecnologias digitais explicam, em parte, a limitação da abordagem leitora neste período.

No ano de 2021, com a adoção do ensino híbrido alternando momentos presenciais e remotos, houve um avanço tímido na ampliação dos gêneros abordados e na complexidade das atividades propostas. Além dos já mencionados, começaram a aparecer notícias e infográficos, ainda que de forma pouco aprofundada. As atividades seguiam majoritariamente voltadas à reprodução de informações, mas com indicativos iniciais de valorização da compreensão contextual e da multiplicidade de sentidos. A transição para o modelo híbrido exigiu dos docentes um esforço de reinvenção das estratégias pedagógicas, que, aos poucos, começaram a refletir os princípios da linguagem como interação.

Em 2022, com a retomada presencial integral, a produção dos materiais didáticos passou a demonstrar um compromisso mais evidente com uma abordagem dialógica da leitura. Observou-se o uso mais consistente de gêneros como reportagem, notícia, infográfico, tira e verbete de dicionário, com propostas que envolviam interpretação crítica, análise de elementos composicionais e articulação com o cotidiano dos estudantes. As atividades passaram a

valorizar perguntas abertas, inferências e a relação intertextual, permitindo ao aluno posicionar-se frente aos textos. Esse movimento evidenciou um alinhamento mais claro com os princípios da BNCC e com os documentos curriculares da rede, como o Referencial Curricular do Paraná e a Proposta Pedagógica da AMOP.

Em 2023, a consolidação dessas práticas foi perceptível. Os materiais didáticos ampliaram a variedade e a densidade dos gêneros discursivos, como cartaz, bula de medicamentos, história em quadrinhos, notícia, reportagem e verbete de dicionário, agora tratados com maior profundidade. As propostas pedagógicas passaram a demandar não só a compreensão textual, mas a identificação de vozes sociais, a análise crítica e a produção de sentidos em contextos reais. Essa mudança representa um avanço na compreensão da leitura como prática social, promovendo a escuta ativa, o respeito à diversidade discursiva e o protagonismo do leitor.

A presença de gêneros, como notícia, infográfico, cartum, tira, campanha de conscientização, poema visual e reportagem, nos materiais de leitura oportunizou aos estudantes não apenas o contato com diferentes linguagens e suportes, mas também a construção de uma leitura responsiva e situada, conforme defendido por Volóchinov (2017). A leitura crítica, nesse contexto, não se limitou à decodificação do texto, mas envolveu a interpretação de sentidos, a problematização dos discursos, a escuta do outro e o posicionamento ético diante dos temas abordados.

As práticas de leitura analisadas possibilitaram importantes avanços na construção da consciência crítica do leitor. Observou-se a transição de uma leitura centrada no reconhecimento linguístico para uma leitura que, mesmo partindo do código, ultrapassa-o, articulando-o às condições de produção, às intencionalidades enunciativas e às vozes sociais presentes nos textos (Bakhtin, 2011c). Esse movimento está em consonância com os objetivos da BNCC, que propõe o trabalho com os gêneros discursivos a partir de situações reais de uso da linguagem, estimulando a reflexão sobre os efeitos de sentido e as relações entre linguagem e sociedade.

Nesse sentido, destacamos os seguintes resultados, agora detalhados com base nos dados empíricos:

a) O desenvolvimento de leituras que revelaram o deslocamento de uma prática mecanicista para uma leitura interpretativa, crítica e responsiva, conforme as diretrizes do ensino de Língua Portuguesa. No período da investigação, ainda se observava a presença de propostas que privilegiavam a leitura como mera decodificação e busca por respostas explícitas. No entanto, mesmo nesse período, já era possível identificar movimentos que apontavam para

práticas de leitura mais significativas, centradas na construção de sentidos. E esse deslocamento tornou-se mais evidente: as propostas de leitura passaram a explorar inferências, relações intertextuais e a produção de sentidos a partir da realidade dos estudantes, promovendo o exercício de uma leitura ativa, crítica e situada. Os estudantes foram convidados a assumir posições frente aos textos, a problematizá-los e a interpretá-los em diálogo com suas vivências.

b) A valorização dos movimentos discursivos dos textos lidos, evidenciando a heterogeneidade enunciativa e a intertextualidade como elementos fundamentais da leitura (Bakhtin, 2003). Os gêneros discursivos selecionados nos dois anos como: notícia, tirinha, cartaz, HQ, verbete, bula, infográfico e reportagem possibilitaram o trabalho com a diversidade textual e a pluralidade de vozes. Os materiais didáticos, em especial os gêneros discursivos apresentaram uma ampliação da diversidade textual e maior intencionalidade em mobilizar as diferentes esferas sociais. Essa pluralidade permitiu que os estudantes reconhecessem nos textos diferentes pontos de vista, vozes sociais em conflito e referências intertextuais que contribuíram para a construção de sentidos mais amplos. Esse movimento evidencia o reconhecimento dos textos como enunciados produzidos em contextos sócio-históricos e ideológicos específicos, como aponta Bakhtin (2003).

c) A presença de práticas que privilegiaram a interação dialógica entre os sujeitos, por meio da escuta ativa, da relação com o outro e do reconhecimento das múltiplas vozes que atravessam os textos. As propostas de leitura não se restringiram à compreensão individual. Em diversos textos presentes nos materiais didáticos, foi possível identificar sugestões de debates, rodas de conversa, trocas de impressões e atividades em família, favorecendo a escuta ativa e a construção coletiva de sentidos. Essa interação dialógica assume um papel formativo, pois propicia a emergência de diferentes perspectivas, fomenta o respeito à diversidade de opiniões e favorece a produção de enunciados responsivos, elementos centrais na concepção dialógica da linguagem.

d) A mediação de temas socialmente relevantes, como ética, saúde pública, alimentação saudável, doação de sangue e órgãos, vacinação, entre outros, que favoreceram o exercício da empatia e o pensamento crítico. Em consonância com o papel social da escola, os materiais didáticos abordaram temas que dialogam com os desafios contemporâneos vivenciados pelos estudantes e suas comunidades. Em 2022, a pandemia ainda era tema recorrente, com textos que abordavam prevenção, cuidados com a saúde e vacinação. Em 2023, esses temas se ampliaram, incluindo tópicos como doação de sangue, empatia, combate à dengue, meio ambiente e cidadania. A leitura desses textos favoreceu o posicionamento ético dos estudantes e o desenvolvimento de uma postura crítica e solidária diante das questões sociais.

e) A incorporação de tecnologias digitais, como videoaulas, webconferências e plataformas educativas, que expandiram os ambientes de aprendizagem e contribuíram para o acesso à leitura durante o ensino remoto emergencial. Embora o foco do estudo tenha sido o período pandêmico no pós-pandêmico, a herança pedagógica do ensino remoto e ensino híbrido esteve presente nos materiais de 2022 e 2023. Em ambos os anos, observaram-se referências a plataformas digitais, QR codes com links para vídeos, podcasts e recursos interativos que complementavam os textos impressos. Tais recursos contribuíram para tornar a leitura mais atrativa, acessível e interativa, além de expandirem os sentidos construídos por meio da articulação entre diferentes linguagens (verbal, visual, sonora). A convergência de mídias, portanto, tornou-se um fator relevante na construção de leituras multimodais e na ampliação do repertório leitor.

f) A produção de materiais didáticos acessíveis e contextualizados, elaborados pela rede municipal, como esforço institucional de garantir o direito à educação em tempos de adversidade. Os materiais didáticos analisados foram planejados e desenvolvidos por profissionais da própria rede municipal, o que garantiu maior alinhamento com as necessidades dos estudantes e com o contexto local. Essa produção autoral permitiu abordar temas regionais, utilizar imagens, nomes e situações próximas à realidade das crianças de Foz do Iguaçu, fortalecendo o vínculo entre escola, território e práticas sociais. A constância na elaboração dos materiais didáticos, mesmo diante de desafios logísticos e pedagógicos, evidenciou o compromisso da rede com a qualidade da educação pública e com a formação leitora das crianças.

Consideramos que a metodologia adotada nesta tese, não se restringiu à análise textual ou à classificação de gêneros. Pelo contrário, constituiu-se como um modo de compreender o processo de leitura como evento ético e histórico, no qual o sujeito se posiciona, interpreta e se transforma na relação com o outro. A leitura, assim compreendida, não é um ato neutro, mas um gesto ético de escuta, de abertura e de compromisso com a pluralidade dos sentidos (Bakhtin, 2011; Volochinov, 2019).

Ao articular os fundamentos teóricos do Círculo de Bakhtin aos documentos orientadores da prática pedagógica, reafirmamos a importância de práticas de leitura que superem o tecnicismo e se voltem para a formação integral dos sujeitos. Tais práticas devem considerar a historicidade dos textos, a multiplicidade dos gêneros e a singularidade dos leitores aspectos que foram centralizados na análise dos 20 gêneros discursivos nesta tese.

Concluimos, portanto, que a leitura crítica e responsiva se constitui como ação transformadora, atravessada pela dialogicidade e pela alteridade. Ao escutar as vozes do outro,

ao interpretar os sentidos plurais do texto, ao posicionar-se diante das temáticas sociais, o estudante torna-se sujeito ativo no processo de significação. A formação do leitor crítico, nesse contexto, é inseparável da formação do sujeito ético e responsivo, comprometido com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Assim, esta pesquisa não se encerra, mas se projeta como convite à continuidade: que os fios de sentidos aqui tecidos possam inspirar novas práticas, novos olhares e novos gestos de leitura. Que as janelas abertas pela palavra do outro permaneçam acessíveis a todos que desejam, pela linguagem, construir mundos possíveis.

Este estudo realça também a questão dos limites de uma tese *versus* os limites de uma pesquisa. Se, por um lado, a necessidade de um acabamento nos traz a estas conclusões, por outro, gostaríamos de apontar algumas possibilidades para a continuidade das discussões acerca das práticas de leitura.

Se as últimas palavras são sempre derradeiras, mas não finais, as primeiras palavras são um risco que, talvez, só valha a pena correr porque elas são primeiras, mas não definitivas, palavras, e sempre podem ter seus sentidos ressignificados, assim ainda que sem álibi, porque o dito deixa suas ressonâncias para o presente e para o futuro, do mesmo modo como resgatar sentidos outros do passado.

Nesse contexto, consideramos que quem tem a palavra final, mas nunca definitiva, nesta tese, não é quem pesquisa, mas essa palavra final cabe aos leitores, aos interlocutores cuja atenção à pesquisa vem requerer palavras que também se inserem em um conjunto de remissões, revisões, tensões etc.

Consideramos na tese a constituição e o sentido da teoria e da prática leitora, que compreendemos como situada na fronteira entre a ação de ler e a ação responsável e responsiva do Existir-evento. A partir disso, consideramos que os textos disponibilizados nos materiais impressos de leitura eram constituídos por diferentes gêneros discursivos e diferentes tipos textuais compostos por matizes variadas no entremeio discursivo do “entreter”, do “aconselhar”, do instruir e informar, do emocionar, ao criticar, do argumentar, ao discorrer e ao dissertar e do silenciar.

Por conseguinte, a análise realizada nos propiciou compreender que o nosso objeto de pesquisa se constitui perpassando por várias matizes materializadas enunciativamente por diferentes regularidades teórico-metodológicas que procuramos, em um olhar retrospectivo, retomar nossos resultados da análise.

Mediante o exposto, afirmamos, nesse momento, que na pesquisa não esgotamos as possibilidades de análise, mas apresentamos um caminho inicial frente às diversas

possibilidades de se compreender “a riqueza e a diversidade da leitura como ação responsável e responsiva que contribui para a formação do **“Existir-evento.”**”

Consideramos que a compreensão textual efetivada em práticas de leitura crítica foi abarcada ao longo desta tese, objetivando refletir sobre suas formas de abordagens junto aos leitores em formação e desenvolvimento, para realizar a apresentação de prospecção metodológica do fazer pedagógico a partir dos gêneros discursivos, com foco no 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, foram realizadas reflexões sobre as práticas de leitura no período pandêmico, a destacar a posição ocupada pela compreensão; o conceito, as características e as abordagens propostas pela literatura científica e pelos documentos oficiais sobre compreensão textual do lugar ocupado pela leitura; e as possibilidades de analisar as atividades de compreensão a partir dos gêneros discursivos dos materiais didáticos que foram produzidos pela Rede Municipal de Ensino de Foz do Iguaçu para se chegar aos estudantes durante o período pandêmico. Assim, percebendo que as prospecções apresentadas nesta tese representam, dentre muitas possibilidades com variadas vertentes teórico-metodológicas distintas, uma com escolha específica, que nos propomos ao desenvolvimento do leitor no 5º ano.

Por fim, destacamos a relevância de uma atenção rigorosa à elaboração dos enunciados que acompanham as propostas de leitura. Observou-se, ao longo da análise, a ocorrência de atividades que apresentavam os gêneros discursivos sem um enunciado claro dirigido aos estudantes, assim como outras que já continham orientações formuladas. Contudo, é fundamental que esses enunciados sejam redigidos de forma objetiva, acessível e coerente com o nível de desenvolvimento dos alunos, a fim de não se tornarem um obstáculo à compreensão do texto. Em muitos casos, dificuldades de leitura decorrem menos do conteúdo do gênero em si e mais da complexidade ou ambiguidade do enunciado proposto, marcado por construções frasais truncadas e pouco claras. Portanto, garantir a clareza e a intencionalidade dos enunciados é uma condição indispensável para o desenvolvimento de práticas de leitura verdadeiramente dialógicas, críticas e significativas.

Nesse ponto de chegada da pesquisa, reforçamos que estas considerações não visam a encerrar o debate, mas sim pontuar aspectos relevantes da pesquisa, mantendo aberta a possibilidade de continuidade do diálogo acadêmico e pedagógico. Defendemos, com base nas análises realizadas, que as práticas de leitura dialógica e discursiva representam caminhos potentes para a formação crítica e responsiva dos estudantes do 5º ano, permitindo-lhes não apenas compreender os textos, mas também posicionar-se diante deles, ressignificá-los e atuar com maior consciência no mundo que os cerca.

Com esta pesquisa, deixamos caminhos que se desdobram para futuras investigações que aprofundem a potência da leitura como prática social, crítica e formadora. Mais do que isso, deixamos janelas abertas para novas reflexões sobre a leitura como ação capaz de ampliar horizontes de sentido, de escuta e de intervenção no contexto escolar, contribuindo para a formação de sujeitos leitores ativos, éticos e comprometidos com a transformação da realidade.

Assim, defendemos que o ensino da leitura precisa estar comprometido com a formação de sujeitos leitores capazes de interagir criticamente com os textos e com o mundo, o que exige práticas pedagógicas conscientes, planejadas e sensíveis às condições históricas, sociais e culturais dos estudantes. Essa defesa sustenta-se na convicção de que a leitura, quando concebida como diálogo, pode ampliar horizontes de compreensão, de escuta e de transformação da realidade escolar e social.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, R. **O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda.** 2012. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. Práticas de linguagem em aulas de língua portuguesa na educação básica: leitura e análise linguística. *In: ACOSTA-PEREIRA, R. COSTA-HÜBES, T. da C. **Prática de Análise Linguística no ensino de Língua Portuguesa.** São Carlos: Pedro & João, 2021. p. 385-418.*
- ACOSTA-PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, 2010.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94 n. 236, p. 299-322, 2013.
- ALMEIDA, M. de F. **O desafio de ler e escrever na escola: experiências com formação docente.** João Pessoa: Ideia, 2013a.
- ALMEIDA, M. de F. **Os movimentos discursivos do leitor na construção do sentido do texto na sala de aula.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013b.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2004.
- AMORIM, Marília. **Cronotopo e exotopia.** *In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2010. p. 95-114.*
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J.; FUZA, A. F. (Orgs.). **Leitura e Ensino de Língua.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.
- ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DO PARANÁ (AMOP). **Proposta Pedagógica Curricular da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná.** Paraná: AMOP, 2020. Disponível em: https://educacao.amop.org.br/abrir_arquivo.aspx/Proposta_Pedagogica_Curricular_Ensino_Fundamental_Anos_Iniciais. Acesso em: 17 maio 2024.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade enunciativa.** São Paulo: Contexto, 2008.
- BAKHTIN, M. **O método formal nos estudos literários.** São Paulo: Hucitec, 1992a.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1992b.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** São Paulo: Hucitec, 1997a.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 1997b.

BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 4. ed. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998 [1975].

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2002.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. Traduzido por M. Lahud e Y. E. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. M. **O Freudismo**: um esboço crítico. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2004 [1924].

BAKHTIN, M. M. Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar: Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 42, n. 6, p. 12-49, 2004 [1960].

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BAKHTIN, M. M. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a [1963].

BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Traduzido por Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008b [1965].

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010a.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Traduzido por Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010c.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 2011a.

BAKHTIN, M. **Notas sobre literatura, cultura e arte**. São Paulo: 34, 2011b.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011c.

- BAKHTIN, M. **A construção do enunciado**. São Paulo: Editora 34, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2014.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance II: o discurso no romance**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016. 176 p.
- BAKHTIN, M. **Filosofia da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2017a.
- BAKHTIN, M. **Gêneros do discurso**. São Paulo: 34, 2017b.
- BAKHTIN, M. **O Homem ao Espelho: apontamentos dos anos 1940**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BARRETO, S. R. Modos de ler, modos de pensar: leitura e memória. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. (Orgs.). **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: FAPESP, 2005. p. 511-518.
- BARROS, A. J. da S.; LEHFELD, N. A. de S. **Fundamentos de Metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- BARTHES, R. **O rumor da língua**. 3. ed. Traduzido por Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- BATISTA, R. A. **Mídia & Educação: teorias do jornalismo em sala de aula**. Brasília: Thesaurus, 2007.
- BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para a psicologia da educação. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (Orgs.). **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto editora, 1994.
- BONINI, A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- BORUCHOVITCH, E. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 1, p. 19-25, 2001.
- BRAIT, B. **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1994.

BRAIT, B. **Bakhtin**: Dialogismo e Construção de Sentido. São Paulo: Editora da UNICAMP, 2005.

BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, B. **Linguagem e interação**: textos em diálogo. São Paulo: Contexto, 2008.

BRAIT, B. **Gêneros e estilos na perspectiva enunciativa**. São Paulo: Contexto, 2011.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. *In*: BRAIT, B. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012a. p. 9-31.

BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico metodológico. *In*: FÍGARO, R. (Org.). **Comunicação e análise do discurso**. v. 1. São Paulo: Contexto, 2012b. p. 79-98.

BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. Uma palavra sobre dialogismo. *In*: BRAIT, B.; MAGALHÃES, A. S. (Orgs.). **Dialogismo**: teoria e(m) prática. São Paulo: Terracota Editora, 2014. p. 13-15.

BRAIT, B.; MELO, J. **Gênero, discurso e práticas sociais**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN)**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN)**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Matrizes de referência, tópicos e descritores da Matriz de Referência do SAEB**. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Covid-19. **Ministério da Saúde**, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>. Acesso em: 14 abr. 2025.

BROCARDI, M. **Ensino de leitura e multiletramentos**. São Paulo: Cortez, 2015.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discursos e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

BUENO, J. G. **Educação especial brasileira: Integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2006.

CAMPOS, M. A. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Ática, 2006.

CAZARIN, E. R. **A leitura no ensino fundamental**. Curitiba: EdUFPR, 2006.

CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Traduzido por Mary Del Priore. Brasília: Editora da UnB, 1999.

CHARTIER, R. Ler a leitura. *In*: MORTATTI, M. do R. L.; FRADE, I. C. A. da S. (Orgs.). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora da UNESP, 2014. p. 21-41.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

COLOMER, T.; CAMPS, A. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. São Paulo: ArtMed, 2002.

CORACINI, M. J. **Texto e construção de sentidos**. Campinas: Pontes, 1995.

CORRÊA, C. F. **Práticas de leitura na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

COSTA, L. R. **A questão da ideologia no Círculo de Bakhtin: os embates no discurso de divulgação científica da revista Ciência Hoje**. Cotia: Ateliê, 2017.

COSTA-HÜBES, T. **Polifonia e argumentação**. Curitiba: CRV, 2015.

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

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

CUNHA, D. de A. C. da. Vozes e poder no telejornal: o funcionamento do discurso reportado no Jornal Nacional da Rede Globo. **Revista Linha D'Água**, São Paulo. v. 30, n. 1, p. 89-114, jun. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/128319>. Acesso em: 29 nov. 2017.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura - como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. *In*: MAGALHÃES, I. (Org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UNB, 1996.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. *In*: MAGALHÃES, M. I. S. (Org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1996. p. 69-75.

DEMO, P. **Educação hoje**: novas tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In*: MINAYO, C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 47.

EINSTEIN, A. **Como vejo o mundo**. São Paulo: Nova Fronteira, 2011.

EMERSON, C. **The First Hundred Years of Mikhail Bakhtin**. Princeton: Princeton University Press, 2003.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, C. A. Um posfácio meio impertinente. *In*: BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. Traduzido por Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010. p. 147-158.

FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, S. **Diálogos com Bakhtin**: política e linguagem. São Paulo: Contexto, 2007.

FAYOL, M. **Aquisição da escrita**. Traduzido por Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio**: o dicionário da Língua Portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FIGUEIREDO, A.; TREVIZAN, M. **Leitura e escrita na escola**. Curitiba: CRV, 2012.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**. São Paulo: Ática, 1996.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FIORIN, J. L. **O discurso e a construção do sentido**. São Paulo: Contexto, 2016.

FISCHER, S. R. **História da Leitura**. Traduzido por Cláudia Freire. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

FOZ DO IGUAÇU. **Planejamento anual e material didático de 2020**. Foz do Iguaçu: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

FOZ DO IGUAÇU. **Planejamento anual e material didático de 2021**. Foz do Iguaçu: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

FOZ DO IGUAÇU. **Planejamento anual e material didático de 2022**. Foz do Iguaçu: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

FOZ DO IGUAÇU. **Planejamento anual e material didático de 2023**. Foz do Iguaçu: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

FRANCO, R.; ACOSTA PEREIRA R.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas: Pontes Editores, 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **A alfabetização de adultos**: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: **Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz Terra, 2003. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/porta/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 2 jul. 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

FREITAS, M. T. A. **A leitura na escola**. São Paulo: Cortez, 2013.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciamento de perguntas de leitura no gênero poema. In: BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. **Propostas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes, 2018. p. 17-42.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M.C. G.; MENEGASSI, R. J. **Interação e escrita no ensino de língua**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

GERALDI, J. W. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin: o encontro que não houve. *In*: FERREIRA, N. S. de A. (Org.). **Leitura**: um con(s/c)erto. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003. p. 45-66.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

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

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: perspectivas para a sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. 2. ed. 6. reimp. Traduzido por Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GRILLO, S. V. de C. **Divulgação científica**: linguagens, esferas e gêneros. 2013. 333f. Tese (Livre-docência) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GRILLO, S. Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. *In*: VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: 34, 2017. p. 7-79.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. **Letramento e práticas sociais**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

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

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. R. **A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart.** In: MEURER, L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. A. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 179-194.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, A. R. *et al.* (Orgs.). **A apropriação de gêneros textuais...** O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** São Paulo: Cortez, 2008.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica.** Traduzido por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MENDONÇA, M. **Práticas de leitura no ensino fundamental.** Curitiba: CRV, 2012.

MENEGASSI, R. J. Estratégias de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino.** 2. ed. Maringá: Eduem, 2010a. p. 41-63.

MENEGASSI, R. J. Avaliação de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). **Leitura e ensino.** 2. ed. Maringá: Eduem, 2010b. p. 87-106.

MENEGASSI, R. V. **Gêneros discursivos e práticas pedagógicas.** Campinas: Mercado de Letras, 2016.

MENEGASSI, R. J. (Org.). **Interação e escrita no ensino de língua.** Campinas: Pontes Editores, 2020.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2007.

MIOTELLO, Valdemir. **Bakhtin e o lugar da linguagem na psicologia.** Petrópolis: Pedro e João Editores, 2018.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOIRAND, S. **A linguagem das mídias.** São Paulo: Contexto, 2010a.

MORAIS, A. G. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2005.

MORAIS, A. G. **Linguagem, leitura e ensino.** São Paulo: Contexto, 2012.

MORATO, E. **Educação e linguagem: perspectivas dialógicas.** Curitiba: CRV, 2009

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística.** São Paulo: Edusp, 2008.

NATION, I. S. P. **Learning Vocabulary in Another Language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M.; THERRIEN, J. Os trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, jul./dez. 2004.

NUNES, T. Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 12, dez. 1990.

OAKHILL, J.; CAIN, K.; ELBRO, C. **Compreensão de leitura: leitura e prática**. Traduzido por Adail Sobral. São Paulo: Hogrefe, 2017.

OLIVEIRA, M. A. **Leitura e produção de sentidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

OLIVEIRA, L. C.; HUFF, L.; ACOSTA-PEREIRA, F. **Gêneros discursivos e ensino**. São Paulo: Cortez, 2019.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1996.

PAULA, L. G. A leitura e a escola. Curitiba: CRV, 2013.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Paraná: Secretaria Estadual de Educação, 2006.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**. Paraná: Secretaria Estadual de Educação, 2018. Disponível em: <https://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. The Acquisition of Reading Comprehension Skill. In: SNOWLING, M.; HULME, C. (Org.). **The Science of Reading: A Handbook**. Malden: Blackwell, 2013.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2009.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. Traduzido por Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010. p. 9-38.

PONZIO, A. **No Círculo com Bakhtin**. Traduzido por Valdemir Miotello, Hélio M. Pajeú, Carlos A. Turati e Daniela M. Mondardo. São Carlos: Pedro & João, 2013.

POPE, R.; MAYS, W. **The English Studies Book**. 2. ed. Londres: Routledge, 2005.

PORTILHO, L. M. P. **Práticas pedagógicas em leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

RODRIGUES, R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC SP, São Paulo, 2001.

ROHLING, D. **A leitura como prática discursiva**. Curitiba: CRV, 2014.

- ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE/CENP, 2004.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROSAS, P. **Eu-para-o-outro: gotejos de enunciados bakhtinianos**. Campina Grande: Leve, 2017.
- SABCHUK, A. P. **A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos da zona rural seguindo os parâmetros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- SAMPAIO, L. S. C. **A lógica da diferença**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- SANTOS, M.; ALMEIDA, R. **Alfabetização e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SANTOS, L.; MOTTA, M. **Didática e prática de ensino**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.
- SCHAILL, W. S. **Leitura dinâmica em sete dias: novo método, seguro e eficiente**. Traduzido por Noé Gertel. São Paulo: Ibrasa, 1980. p. 112-115.
- SCHAUN, A. **Educomunicação: reflexões e princípios**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.
- SILVA, A. P. P. de F. Bakhtin. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.). **Estudos do discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola, 2013.
- SILVA, E. T. **Leitura crítica**. São Paulo: Contexto, 2010.
- SILVEIRA, N. C. **Produção de textos por crianças com dificuldades de leitura e escrita em contexto de grupo**. 2018. Tese (Doutorado em Saúde) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.
- SIM-SIM, I. **O ensino da leitura: a compreensão de textos**. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Traduzido por Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 180-197.
- SNOW, C. **Reading for understanding**. Pittsburgh: RAND, 2002.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>. Acesso em: 21 jun. 2022.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. **Rev. Brasil. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S1413-24782004000100002 & lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 jun. 2022.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOBRAL, A. O “Ato Responsível”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente. **Revista Signum: Estudo. Ling.**, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3092/2625>. Acesso em: 30 mar. 2023.

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

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

SOBRAL, A. **Leitura crítica**: uma ferramenta indispensável para a compreensão dos fatos na era da pós-verdade. 2017. Disponível em: <http://facs.uniritter.edu.br/leitura-critica-uma-ferramenta-indispensavel-para-a-compreensao-dos-fatos/>. Acesso em: 14 dez. 2017.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA, F. S. **Alfabetização e multiletramentos**. Curitiba: CRV, 2009.

SOUZA, D. **A leitura como prática social**. São Paulo: Contexto, 2007.

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

SOUZA, L. R. dos S. **A construção da metalinguística**: fragmentos de uma ciência da linguagem na obra de Bakhtin e seu Círculo. 2002. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SOUZA, M. E. V. Discursos sobre a leitura e o leitor: a contradição que ensina. **Revista Letras**, Curitiba, n. 89, p. 81-98, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/letras/article/view/34261>. Acesso em: 30 abr. 2015.

SOUZA, M. E. V.; CASTRO, N. M. L. C. Histórias e práticas de leituras de alunos do ensino médio. In: SOUZA, M. E. V. de. (Org.). **Leitura**: entre proibições, desejos e encantamentos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. p. 49-86.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SWALES, J. M. Occluded Genres in the Academy: The Case of the Submission Letter. *In*: VENTOLA, E.; MAURANEN, A. **Academic Writing**: Intercultural and Textual Issues. Philadelphia: John Benjamin, 1996. p. 45-58.

TEIXEIRA, E. A. Ideias. Uma charge de Quino sobre o poder desalienante da leitura. **Redação em Rede**, 11 mar. 2016. Disponível em: <http://redacaoemrede.blogspot.com.br/2016/03/ideias-uma-charge-de-quino-sobre-o.html>. Acesso em: 20 nov. 2019.

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

TIHANOV, G. Master and Disciple: Bakhtin and the Concept of Dialogue. **Dialogism**, v. 3, n. 2, p. 3-20, 1998.

TIHANOV, G. **The Master and the Slave**: Lukács, Bakhtin, and the Ideas of their Time. Oxford: Clarendon Press, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VIDAL-ABARCA, E. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Traduzido por José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIDOTTI DE REZENDE, M. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 94-107, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/16716>. Acesso em: 23 jun. 2022.

VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**. São Paulo: Editora 34, 2006.

VOLÓCHINOV, V. N. A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica (1926). *In*: VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013a. p. 71-100.

VOLÓCHINOV, V. N. Qual é a linguagem? (1930). *In*: VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013b. p. 131-156.

VOLÓCHINOV, V. N. A construção da enunciação (1930). *In*: VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013c. p. 157-188.

VOLÓCHINOV, V. N. A palavra e sua função social (1930). *In*: VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013d. p. 189-212.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

XAVIER, H. P. A Evolução da poesia visual: da Grécia Antiga aos infopoemas. **Significação: Revista de Cultura Audiovisual**, v. 17, p. 161-190, 2002.

XAVIER, A. C.; SOUSA, M. A. **Práticas de leitura e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.