

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JAQUELINE RODRIGUES DA SILVA PEREIRA

VIDAS SECAS E RESSONÂNCIAS ENUNCIATIVAS: A PEDAGOGIA DE
LETRAMENTO SOCIOINTERACIONAL CRÍTICO NA FORMAÇÃO DO
ALUNO-LEITOR DO ENSINO MÉDIO

CURITIBA
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JAQUELINE RODRIGUES DA SILVA PEREIRA

VIDAS SECAS E RESSONÂNCIAS ENUNCIATIVAS: A PEDAGOGIA DE
LETRAMENTO SOCIOINTERACIONAL CRÍTICO NA FORMAÇÃO DO
ALUNO-LEITOR DO ENSINO MÉDIO

Tese apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Deise Cristina de Lima Picanço.

CURITIBA
2025

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Pereira, Jaqueline Rodrigues da Silva.

Vidas Secas e ressonâncias enunciativas : a pedagogia de letramento sociointeracional crítico na formação do aluno-leitor do ensino médio / Jaqueline Rodrigues da Silva Pereira – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Deise Cristina de Lima Picanço

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Formação de leitores. 3. Educação – Livros e leituras. 4. Prática de leitura. 5. Ensino médio. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **JAQUELINE RODRIGUES DA SILVA PEREIRA**, intitulada: **VIDAS SECAS E RESSONÂNCIAS ENUNCIATIVAS: A PEDAGOGIA DE LETRAMENTO SOCIOINTERACIONAL CRÍTICO NA FORMAÇÃO DO ALUNO-LEITOR DO ENSINO MÉDIO**, sob orientação da Profa. Dra. DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 21 de Fevereiro de 2025.

Assinatura Eletrônica

25/02/2025 15:19:02.0

DEISE CRISTINA DE LIMA PICANÇO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

25/02/2025 17:37:26.0

MARCEL ALVARO DE AMORIM

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica

19/03/2025 14:00:04.0

ANGELA MARIA HOFFMANN WALESKO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

28/02/2025 14:18:29.0

JEAN CARLOS GONÇALVES

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

25/02/2025 14:53:47.0

ROGERIO CASANOVAS TILIO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente elevo a Deus meu mais singelo agradecimento por ter me concedido a vida, por me guiar nos momentos de dúvida, dando-me resiliência nos desafios e me mantendo firme nessa caminhada.

E com imensa alegria me reporto às pessoas aqui citadas, e também às outras tantas que fizeram parte desta conquista. Encerrar uma etapa como esta, cujo percurso é tão árduo, sem sombra de dúvidas, não seria possível sem o apoio e a presença de seres humanos tão especiais. Os meus mais sinceros agradecimentos.

Aos meus maiores amores, Sabrina e Breno, meus filhos, razão de minha existência, que tanto me inspiram e me fortalecem! É por vocês que procuro ser uma pessoa melhor a cada dia. Obrigada por tanto amor e carinho, por ser a luz que ilumina meu caminho, pelo apoio incondicional. Obrigada pela alegria, pelas risadas mais sinceras, pelo amor puro, por tornarem minha vida plena e significativa! Obrigada por me permitirem ser a mãe mais feliz do mundo!

Aos meus pais, Antonio (*in memoriam*) e Juliana, meu amor e gratidão imensurável. Obrigada por serem exemplo de respeito, de comprometimento e de valores sólidos. Meu eterno agradecimento e amor a vocês.

A minha sobrinha Andressa, sua escuta afetuosa e constante disponibilidade para me apoiar, seja com palavras de incentivo ou simplesmente com sua presença acolhedora, trouxeram conforto nos momentos de desafio e me impulsionaram a seguir em frente. Sou imensamente grata por sua amizade.

Aos meus amigos-irmãos Ana Maria, Martin Kaithakkatt e Helder José, por estarem presentes em cada momento de minha vida, por terem sempre uma palavra de incentivo e de apoio, por me aceitarem como sou! Obrigada por tudo!

Ao professor Márcio Matiassi Cantarin, por toda generosidade e acolhimento. Foi muito importante saber que sempre acreditou no meu potencial. Agradeço por ter sido o primeiro a me incentivar a buscar o doutorado. Por seu estímulo acreditei ser possível. Obrigada por fazer parte de mais esta conquista!

Aos amigos do grupo de pesquisa NELLID, parceiros inseparáveis neste percurso. As interações e debates intensos, e, muitas vezes, as risadas nos momentos de cansaço (ou de frio paranaense) foram fundamentais para o

amadurecimento deste trabalho. Cada um de vocês foi uma fonte de inspiração e apoio, e com certeza, nossa amizade e colaboração fizeram desta jornada algo mais leve e prazeroso. Muito obrigada!

Aos professores que, ao longo dos anos, compartilharam seu conhecimento e sabedoria. Obrigada por fazer com que este percurso de estudos iniciado em meio à pandemia fosse mais leve e humano. Foram momentos difíceis, atenuados por sua humanidade.

Agradeço aos meus alunos, cuja energia vibrante e curiosa me inspiraram a buscar, pelos áridos caminhos de *Vidas secas*, outros horizontes e novas experiências educacionais.

À banca avaliadora, cujos olhares criteriosos e atentos auxiliaram na construção deste trabalho. Sou grata pelas sábias contribuições e sugestões generosas que fizeram com que minha pesquisa ganhasse profundidade e clareza.

Ao professor Rogério Tilio, por generosamente me abrir as portas do NELLID (e das disciplinas) nesses quatro anos. Obrigada por não medir esforços para possibilitar minha participação e, mesmo com a distância geográfica, buscar os meios necessários para que esta fosse amenizada – e arrisco dizer, eliminada – tamanho acolhimento com que fui recebida. Suas contribuições foram fundamentais neste meu percurso acadêmico. Obrigada por partilhar seus ensinamentos, repletos de sabedoria, sinceridade e humanidade.

À minha orientadora Deise Picanço, cuja sabedoria e orientação foram cruciais para que eu chegasse até aqui. Seu olhar atento e generoso e seu comprometimento com minha trajetória acadêmica foram essenciais para o amadurecimento desta pesquisa. Obrigada pela escuta afetuosa, em tantos momentos, por todas as contribuições e pela valorização do meu trabalho. Agradeço pela confiança, pela orientação, pelo exemplo de dedicação e comprometimento e por me possibilitar experiências tão enriquecedoras.

O leitor é muito mais ativo quando lê um livro. De certo modo, reescreve-o, amplia-o com a sua imaginação, cria um mundo, usa as suas capacidades, a sua memória, os seus sonhos, a sua própria história cheia de dramatismo e simbolismo; e assim surge uma obra muito diferente daquela que o autor pretendia escrever. Uma obra literária é, portanto, um texto vivo e sempre fértil, capaz de falar de novo e de muitas maneiras, capaz de produzir uma síntese original com cada leitor que encontra.

Papa Francisco (*grifo nosso*)

RESUMO

Pensar a formação do leitor crítico implica considerar a formação cidadã. Em meus anos de experiência em sala de aula, observei que os alunos do ensino médio sentiam dificuldades em questionar a si mesmos a partir do texto e dos sentidos produzidos nessa interação para produzir novos sentidos. Este estudo buscou refletir sobre como a escola poderia potencializar a formação leitora destes sujeitos. Num constructo teórico-metodológico fundamentado pela concepção bakhtiniana de linguagem (Bakhtin, 2020 [1934~1935]; Volóchinov, 2018 [1929]) e pela *pedagogia de letramento sociointeracional crítico* – PLSC (Tilio, 2019), esta pesquisa-ação, qualitativa, de cunho etnográfico, vinculado à Linha Licores/PPGE e aos grupos de pesquisa Labelit/UFPR e Nellid/UFRJ, buscou reexaminar e analisar o contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa pensado para a formação do leitor mais crítico e mais participativo, em uma turma de terceiro ano do ensino médio, num município da região metropolitana de Curitiba. O propósito desta pesquisa foi analisar como o processo de letramento crítico destes estudantes poderia ser fortalecido por meio de um constructo teórico-metodológico que considerasse o potencial enunciativo-discursivo presente nas interações (Bakhtin, 2020 [1934~1935]), e em que medida, os debates produzidos, que fomentaram discussões acerca de temáticas diversificadas [meio ambiente, sociedade e relações familiares], mobilizadas pelos próprios alunos, promoveram um movimento em direção à *práticas transformadoras*, conforme orienta a PLSC (Tilio, 2019). O texto literário foi trazido para este contexto por meio da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos (2024 [1938]), por entender que a literatura poderia impulsionar a construção de subjetividades ao trazer elementos da vida vivida, por meio das ações e das vivências das personagens. Os estudantes leram a obra completa, num processo de leitura orientado e dialogado (bell hooks, 2020) e fizeram conexões com suas experiências. Além da teoria de base aqui convocada, o constructo teórico considerou as formulações acerca da educação e a formação do leitor crítico, seja no campo dos estudos da linguagem bakhtiniano [Brait (2020), Faraco (2009), Grillo (2018), Sobral (2020), Picanço, (2020)], dos letramentos literários [(Amorim *et al.*, 2022, Cosson (2009), Soares (2008)], ou de outras concepções educativas [(Freire (1989), hooks (2020)]. As reflexões foram baseadas nas minhas observações em sala de aula, enquanto professora de língua portuguesa e pesquisadora, e nos registros no meu diário de campo; nas interações dos estudantes promovidas por meio das apresentações e dos debates em sala gravados em áudio; nas produções escritas nos seus cadernos, no questionário respondido por eles e na entrevista coletiva, ao final do processo. As avaliações dos alunos foram observadas por meio dos movimentos exotópicos produzidos, do excedente de visão e das diferentes vozes sociais que permeiam os discursos (Bakhtin, 2020 [1934~1935]). Foi observado, ainda, o engajamento dos alunos com as *práticas situadas* e em como ocorreram (ou não) alguns processos em direção às *práticas transformadoras* (Tilio, 2019). Percebeu-se que mediação docente nesse processo de letramento crítico foi importante para estimular a criticidade dos estudantes ao refletir sobre as temáticas por eles mobilizadas.

Palavras-chave: Círculo de Bakhtin; Letramento sociointeracional crítico, formação do leitor crítico, literatura.

ABSTRACT

Thinking about the formation of critical reader implies considering citizenship formation. In my years of experience, I have observed that high school students had difficulties questioning themselves based on the text, on the meanings produced in this interaction to produce new meanings. In this study I reflected on how the school could enhance the reading formation of these individuals. In a theoretical-methodological construct based on the Bakhtinian concept of language (Bakhtin, 2020 [1934~1935]; Volóchinov, 2018 [1929]) and the critical sociointeractional literacy (Tilio, 2019), this qualitative, ethnographic, action research, linked to the Licores/PPGE Line and the Labelit/UFPR and Nellid/UFRJ research groups, aimed to reexamine and analyse the context of teaching-learning of the Portuguese language designed for the formation of a more critical and participative reader, in a third-year high school class, in a metropolitan region city of Curitiba. The purpose of this thesis was to analyse how the critical literacy process of these students could be strengthened through a theoretical-methodological construct that considered the enunciative-discursive potential present in interactions (Bakhtin, 2020 [1934~1935]), and to what extent the debates produced, which fostered discussions on diverse themes [environment, society and family relations], mobilized by the students themselves, promoted a movement towards transformative practices, as guided by the PLSC (Tilio, 2019). The literary text was brought to this context through the work *Vidas secas*, by Graciliano Ramos (2024 [1938]), as it was understood that literature could boost the construction of subjectivities by bringing elements from lived life, through the actions and experiences of the characters. The students read the complete book, in a guided and dialogical reading process (bell hooks, 2020) and made connections with their own experiences. In addition to the theoretical basis invoked here, the theoretical construct also considered formulations about education and the formation of the critical reader, whether in the field of Bakhtinian language studies [Brait (2020), Faraco (2009), Grillo (2018), Sobral (2020), Picanço (2020)], literary literacies [(Amorim *et al.*, 2022, Cosson (2009), Soares (2008)], or other educational conceptions [(Freire (1989), hooks (2020)]. The reflections were based on my classroom observations and the records in my field diary; on student interactions promoted through presentations and debates recorded in audio in the classroom; on written productions in their notebooks, on the questionnaire they answered and in a collective interview, at the end of the process. Student evaluations were observed through the exotopic movements produced, the excess of seeing, and the different social voices that permeate the discourses (Bakhtin, 2020 [1934~1935]). Students' engagement with situated practices and how some processes towards transformative practices (Tilio, 2019) occurred (or not) was also observed. We noticed that teacher mediation in this critical literacy process was important to stimulate students' critical thinking when reflecting on the themes they mobilized.

Keywords: Bakhtin Circle; Critical sociointeractional literacy, critical reader formation, literature.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Organização geral de um protótipo de material didático segundo a pedagogia de letramento sociointeracional crítico (Tilio, 2024).....	43
Figura 2 — Questão elaborada pela docente no momento da aula: registrada na apresentação de slides	125
Figura 3 — Respostas dos participantes no momento da aula: registrada no slide da aula	126
Figura 4 — Imagem dos slides de um grupo de alunas	140
Figura 5 — Desenho do diário de uma aluna representando o capítulo O Menino Mais Velho.....	163
Figura 6 — Imagem presente nos slides de um grupo de meninos.....	165
Figura 7 — Imagem dos slides sobre o capítulo O mundo coberto de penas, criada por meio de IA	186
Figura 8 — Imagem dos slides sobre o capítulo O mundo coberto de penas, criada por meio de IA	189
Figura 9 — Imagem dos slides sobre o capítulo O mundo coberto de penas	189
Figura 10 — Desenho realizado pela aluna Awdrey, em seu diário, acerca do capítulo O Menino Mais Novo.....	209
Figura 11 — Desenho realizado pela aluna Awdrey indicando a morte da cachorra Baleia	210

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Proposta de prática pedagógica para a implementação da pedagogia de letramento sociointeracional crítico (Tilio, 2021).....	44
Quadro 2 — Revisão bibliográfica	62
Quadro 3 — Revisão bibliográfica – teses e dissertações excluídas	72
Quadro 4 — Alunos com maior participação na pesquisa.....	90
Quadro 5 — Lista de códigos das produções dos estudantes presentes nos excertos	91
Quadro 6 — Etapas do processo de geração de dados a partir da oficialização da pesquisa.....	105
Quadro 7 — Atividades para os alunos	113
Quadro 8 — Atividade para os alunos	114
Quadro 9 — Atividades para os alunos	120
Quadro 10 — Orientações para a leitura	120
Quadro 11 — Entrevista com os alunos	229

LISTA DE SIGLAS

ADD	Análise Dialógica do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular – BNCC
CEP-UFPR	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná
CNN	(Cable News Network) Rede de Notícias a Cabo
FAPA	Faculdade Porto Alegreense
GECO	Grupo de Estudos Ecocríticos
G1	Portal de notícias da Globo
IA	Inteligência Artificial
PLSC	Pedagogia de Letramento Sociointeracional Crítico
NELLID	Núcleo de Estudos em Letramentos e Livro Didático
NREAMNorte	Núcleo Regional Área Metropolitana Norte de Curitiba.
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
SERE	Sistema Estadual de Registro Escolar
SEDUC/SP	Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Estado do Paraná
UNIPAR	Universidade Paranaense
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	RELAÇÕES SOCIOINTERACIONAIS: INTERAÇÃO E LITERATURA COMO ELEMENTOS DE TRANSFORMAÇÃO	30
2.1	CÍRCULO DE BAKHTIN: ENTRE VOZES SOCIAIS, EXOTOPIA E EXCEDENTE DE VISÃO.....	30
2.2	A PROPOSTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE LETRAMENTO SOCIOINTERACIONAL CRÍTICO: POTENCIALIDADES E CONTRIBUIÇÕES PARA A (TRANS)FORMAÇÃO DO SUJEITO	40
2.3	REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS E A FORMAÇÃO DE LEITORES A PARTIR DO TEXTO LITERÁRIO	50
2.4	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: <i>VIDAS SECAS</i> E SUA PRESENÇA EM SALA DE AULA.....	61
3	O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: CONCEPÇÕES E PROCEDIMENTOS NESTA REDE DE RELAÇÕES DIALÓGICAS	74
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL METODOLÓGICO ADOTADO: PRESSUPOSTOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN E DA PROPOSTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE LETRAMENTO SOCIOINTERACIONAL CRÍTICO.....	74
3.2	O PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E OS ESPAÇOS DE INTERAÇÃO: ELEMENTOS DA CADEIA DIALÓGICA E SUAS CONSTRUÇÕES	80
3.2.1	O perfil da pesquisadora/docente participante	80
3.2.2	A escola: espaço físico e materiais disponíveis para a construção do conhecimento e da formação leitora	86
3.2.3	O perfil dos alunos participantes da pesquisa	89
3.2.4	O romance sob a perspectiva bakhtiniana: <i>Vidas secas</i> e as ressonâncias dialógicas	91
3.3	A PROPOSTA METODOLÓGICA DE LEITURA ORIENTADA E DIALOGADA.....	99

3.3.1 O espaço físico e os materiais: recursos e infraestrutura no contexto educacional de realização da pesquisa	99
3.3.2 Uma construção afetiva e instrumental para a geração de dados em <i>Vidas secas</i> : aspectos gerais da aula de sensibilização para a leitura orientada e dialogada	107
3.3.3 Iniciando a leitura de <i>Vidas secas</i> : apresentação do material organizado pela professora e os primeiros encaminhamentos práticos com os estudantes	113
3.3.4 Elementos conceituais da ecosofia na cadeia dialógica: a seca em regiões semiáridas no Brasil e as enchentes no Rio Grande do Sul	127
4 AS VOZES DA JUVENTUDE NA CADEIA DISCURSIVA: TEMAS MOBILIZADOS PELOS ESTUDANTES NUM MOVIMENTO DIALÓGICO COM VIDAS SECAS, DE GRACILIANO RAMOS	135
4.1 CONECTANDO PASSADO À CONTEMPORANEIDADE POR MEIO DOS ELOS ENUNCIATIVOS-DISCURSIVOS QUE COLOCAM A SOCIEDADE EM DEBATE: TENSIONAMENTOS AXIOLÓGICOS E EMBATES VALORATIVOS	136
4.2 <i>VIDAS SECAS</i> NA COMPOSIÇÃO DOS FIOS DIALÓGICOS QUE ULTRAPASSAM FRONTEIRAS: (RE)PENSANDO O NORDESTE E O SUL DO BRASIL, AS RELAÇÕES SOCIOINTERACIONAIS E AS INTERCORRÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS NO MEIO AMBIENTE.....	168
4.3 <i>VIDAS SECAS</i> E O CONTEXTO FAMILIAR: A AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE VALORATIVO NUM ENFRENTAMENTO DE REALIDADES ...	190
4.3.1 Compreendendo axiologias nos discursos que impactam as relações em <i>Vidas secas</i> : um embate com a contemporaneidade.....	195
4.3.2 Ressignificando ações e relações familiares a partir de <i>Vidas secas</i> : confrontos entre diferentes posições axiológicas.....	205
4.3.3 As ações da personagem Fabiano sob o olhar valorativo dos/das estudantes.....	217
4.4 O MOMENTO DA ENTREVISTA: (RE)PENSANDO A PRÁTICA E AS NOVAS POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS RESULTANTES DAS REFLEXÕES CONSTRUÍDAS NAS INTERAÇÕES	227
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	244
REFERÊNCIAS	251

APÊNDICE I : PARECER CONSUBSTANCIADO	260
APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	261
APÊNDICE III: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	265
APÊNDICE IV: CAPAS DOS VOLUMES IMPRESSOS DE <i>VIDAS SECAS</i> UTILIZADOS COM OS ALUNOS	267
APÊNDICE V: ATIVIDADES COMPLEMENTARES.....	268
APÊNDICE VI: QUESTÕES ELABORADAS PELOS GRUPOS DE ALUNOS A PARTIR DO(S) CAPÍTULO(S) SOB A RESPONSABILIDADE DO GRUPO.	273
APÊNDICE VII: ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS DISCENTES	274
APÊNDICE VIII: QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS.....	275

1 INTRODUÇÃO

As rápidas transformações sociais pelas quais o mundo tem passado, nas mais diferentes esferas, demandam uma preocupação incisiva no contexto educacional com a formação de cidadãos¹ mais críticos² e, conseqüentemente, mais participativos. A escola é um espaço privilegiado de formação cidadã e a ela é reservada a responsabilidade de desenvolver propostas, metodologias e práticas pedagógicas que atendam tais demandas. É essencial reconhecer que este é um cenário complexo e que os envolvidos no processo formativo dos alunos e alunas³ precisam refletir sobre as melhores alternativas para proporcionar a todos os estudantes os elementos necessários para o seu desenvolvimento. Com esta preocupação, o segmento do ensino médio, que é a etapa final da Educação Básica precisa ser considerado e, no contexto atual, é imprescindível que temas sociais, culturais e ambientais sejam objetos de discussão no campo educacional, uma vez que os estudantes devem ter a oportunidade de refletir criticamente e de dialogar sobre tais temas.

A ideia inicial para o desenvolvimento desta proposta de formação leitora crítica, pautada na compreensão do potencial enunciativo-discursivo presente nas interações⁴ (Bakhtin, 2020 [1934~1935]) e na promoção de momentos de compartilhamento de saberes, foi por verificar, após anos de trabalho com línguas (portuguesa e inglesa) no ensino médio, que os estudantes, diante das mais diversificadas produções textuais, sentiam dificuldades em elaborar argumentos, discutir temáticas e fazer uma leitura interpretativa para além do que estava aparente nos textos lidos. Percebia-se que os alunos temiam arriscar

¹ [...] cidadania é uma noção construída socialmente e ganha sentido nas experiências sociais e individuais. [...] Ora, se identidade pessoal/individual é o conjunto das características e dos traços próprios de um indivíduo, a identidade social são as características que o identificam perante as demais comunidades. E, em certa medida, a consciência de pertencer a algo maior, a um coletivo, a uma sociedade (Costa; Ianni, 2018, p. 48).

² A noção de crítico adotada nesta tese tem por base os pressupostos de Pennycook, discutido a partir dos constructos da *Pedagogia de letramento sociointeracional crítico* (Tilio, 2017), presentes na seção 2.2, destinada às discussões acerca desta pedagogia.

³ Embora eu não tenha optado por utilizar o feminino genérico, ou realizado alterações para uma linguagem inclusiva do ponto de vista da diversidade de gênero, eu entendo que meus alunos e minhas alunas são estudantes que integram a grande diversidade existente no contexto educativo. Acredito que essa opção de escrita, pouco transgressiva, será compensada pelas demais escolhas feitas nesta pesquisa, como a homenagem que faço às autoras feministas na escolha dos pseudônimos das alunas participantes e nas discussões do capítulo de análise.

⁴ Dentro do marco da teoria bakhtiniana, numa perspectiva sociológica e dialógica, a interação será sempre vista como interação socioverbal e discursiva.

resultados que não estivessem “corretos” e esperavam encontrar nas leituras, respostas prontas para os questionamentos ao tencionar apenas extrair informações evidentes, algo ainda muito arraigado no contexto do ensino de língua portuguesa. Os alunos resistiam à participação engajada e seria, pois, importante, rever alguns pressupostos teóricos para contribuir com a produção de conhecimentos no campo da formação leitora crítica. A insegurança dos estudantes diante dos textos que lhes são apresentados é uma das preocupações também evidenciadas por bell hooks em suas vivências no contexto educativo. Para esta autora “a maioria dos estudantes resiste ao processo do pensamento crítico”⁵ (hooks, 2020, p. 35). A resistência explicitada por hooks é uma prática ainda muito comum à maioria dos estudantes do meu contexto educativo e era um processo que eu gostaria de compreender para buscar alternativas que pudessem contribuir com a promoção da formação cidadã desses sujeitos.

Era a criticidade dos estudantes que eu tencionava estimular. Na realidade na qual atuo, já realizo um trabalho de leitura por meio da qual os alunos se envolvem. Eles apreciam ler, se engajam em atividades de representação acerca do que leram, fazem dramatizações cuidadosamente elaboradas, utilizam vestimentas e objetos diversificados para compor as apresentações, são criativos e participativos. No entanto, os discentes, mesmo realizando atividades diferenciadas, sempre se limitavam ao enredo. Eles recontavam a história, reproduzindo o que estava narrado nas obras, sem questionar, sem avançar para além do explicitado nos textos lidos. Nesta prática, era perceptível que os estudantes não realizavam, por exemplo, reflexões sobre a forma de enxergar o mundo, não questionavam sua realidade ou a de outros contextos de vivências. Os discentes, quando do contato com os textos, não problematizavam as possíveis temáticas, nem de forma individual, nem com os colegas em sala de aula, nesse processo educativo. O compartilhamento de reflexões e de saberes, necessário para a transformação dos sujeitos, não ocorria.

⁵ Apesar de trazer a contribuição de bell hooks com relação ao emprego do termo *pensamento crítico*, este estudo entende as diferenças conceituais de crítico para o pensamento de bell hooks, numa perspectiva emancipatória preconizada por Paulo Freire. Esta tese, diferentemente dos autores citados, coaduna com a noção de crítico debatida por Pennycook por meio dos aprofundamentos realizados por Rogério Casanovas Tilio (2017).

A partir dessa consideração passei a refletir sobre a pergunta que conduziu esta pesquisa: Como o trabalho de letramento literário com a obra *Vidas Secas*⁶ em uma turma do 3º ano do ensino médio em uma escola pública do interior do Paraná contribuiu para estimular a criticidade, de forma a provocar deslocamentos subjetivos e socioculturais que possibilitassem a transformação dos sujeitos? Neste sentido, ao refletir sobre estes apontamentos e pensando na contribuição com a construção de conhecimentos relacionados à formação do leitor crítico, estabeleci como objetivo desta tese: construir entendimentos de como o trabalho de letramento literário com a obra *Vidas secas* em uma turma do 3º ano do ensino médio em uma escola pública do interior do Paraná contribuiu para estimular a criticidade, de forma a provocar deslocamentos subjetivos e socioculturais que possibilitassem a transformação dos sujeitos. É fundamental, portanto, que os estudantes tenham a oportunidade de realizar aprofundamentos temáticos nos mais diversos campos de sentidos que possam contribuir com sua formação.

Ao pensar a formação do leitor crítico e o ambiente formativo de modo a promover transformação, foi necessário mobilizar alguns elementos que se constituíram como cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa. Ficou estabelecido como público participante uma das minhas turmas, composta por 36 alunos, com idade entre 16 e 18 anos de idade, de um terceiro ano do ensino médio de um colégio da rede estadual de ensino do Estado do Paraná, em um pequeno município⁷ da região metropolitana de Curitiba. Essa opção se deu por entender que estes sujeitos poderiam interagir com seus pares e suscitar temáticas de interesse coletivo e social, resultantes da leitura literária e das interações. O ambiente formativo aqui evidenciado esteve fundamentado por reflexões teórico-metodológicas sobre a formação do leitor crítico. Com base nos

⁶ No primeiro momento eu havia pensado em usar a obra *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto, fiz a revisão bibliográfica e preparei todo o material para a implementação pedagógica em sala de aula, com este romance, no ano de 2023. No entanto, quando recebi o Parecer favorável do Comitê de Ética, não havia mais tempo hábil para a realização da proposta naquele momento (era novembro de 2023). A banca de qualificação, ocorrida em 2023, também sugeriu que eu escolhesse uma obra literária brasileira para a realização do trabalho com os estudantes. Como eu gostaria de uma obra que tocasse na questão ambiental e que estivesse inserida no PNLD literário, escolhi *Vidas secas*, de Graciliano Ramos e reorganizei o trabalho, para a nova turma, em 2024. O romance do escritor alagoano é bastante explorado e traz elementos subjetivos de uma família de retirantes, cujas personagens interagem entre si e com o meio ambiente. Neste sentido, eu avaliei que meus alunos teriam condições de ler este romance e interagir com ele, trazendo novas perspectivas e promovendo momentos significativos de produções enunciativas dentro e fora de sala de aula.

⁷ Um panorama, tanto do município quanto do colégio, consta em outros momentos da tese, com os devidos cuidados para manter o anonimato dos participantes.

resultados apresentados pelos estudantes em suas construções materializados nos dados gerados, num constructo preocupado com a formação cidadã, a análise destes dados foi empreendida por meio do aporte teórico-metodológico selecionado, com vistas a contribuir, assim, com a produção de conhecimentos neste campo dos saberes.

Ao considerar que as mais diversificadas temáticas são importantes para a promoção da cidadania e devem permear as reflexões neste processo, esta pesquisa buscou a consolidação de um trabalho situado no campo dos estudos de linguagem, no sentido de compreender e de contribuir com tais demandas. Além disso, por entender o texto literário como elemento potencialmente constituinte neste processo de formação do leitor crítico, foi construído um percurso teórico-metodológico de leitura orientada e dialogada, com a obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, uma vez que era necessário um texto como este, que contém elementos discursivos e de representações de vivências que possibilitam fomentar a interação de forma a estimular a reflexão e a produção de novos sentidos tanto para o texto quanto para as temáticas mobilizadas a partir dele. Foram selecionados, como teoria de base⁸ para dar sustentação para esta tese vinculada aos preceitos da Educação Linguística (Bagno; Rangel, 2005) e da Linguística Aplicada Transgressiva (Penycook, (Tilio, 2017)) e Indisciplinar (Moita Lopes, 2006), os estudos dialógicos da linguagem preconizados por Bakhtin (2020 [1934~1935]) e o Círculo. Para orientar os trabalhos com os sujeitos participantes, a *pedagogia de letramento sociointeracional crítico*, elaborada pelo pesquisador Rogério Casanovas Tilio (2017; 2019; 2021; 2024) foi convocada. A relevância desta investigação se legitima, portanto, por operacionalizar um constructo teórico-metodológico, que visa propiciar ao espaço educacional um aporte condizente com o processo de transformação dos sujeitos (Bakhtin, 2020 [1934~1935]; Tilio, 2019), uma vez que o papel da teoria é ajudar a compreender os processos de produção de conhecimento, que são também estabelecidos nas práticas pedagógicas.

⁸ Os estudos de letramentos literários não fazem parte da base teórica desta tese. No entanto, entendo que se articulam quando o processo de *letramento sociointeracional crítico* realizado se deu por meio do texto literário e teve um eixo organizacional todo constituído em torno de uma obra literária. Neste sentido, em sala de aula, fizemos letramento literário, apesar de não articular, nesta tese, discussão teórica especificamente devotada aos letramentos literários, uma vez que este trabalho está integrado à pedagogia de *letramento sociointeracional crítico*.

Nestes pouco mais de vinte e cinco anos de atuação na rede pública de educação do Estado do Paraná (desde 1999), em sala de aula, com língua portuguesa e com língua inglesa, vinte e três deles atuando no município onde resido, sempre tive um olhar muito atento para as questões voltadas para a formação do leitor crítico⁹, que é o recorte temático deste estudo. Outra vertente que também entendo como primordial e que faz parte da produção de conhecimentos deste estudo está relacionada ao papel fundamental que a escola precisa ter de oportunizar o aprofundamento dos vínculos socioafetivos para que os estudantes possam ampliar a construção de sua cidadania plena, em um ambiente seguro, no qual se estabeleçam relações pautadas na compreensão, no respeito às diferenças, na valorização das subjetividades e no compartilhamento de saberes.

Para complementar este pensamento, recorro às ponderações de bell hooks¹⁰ e entendo ser importante refletir sobre seus apontamentos, quando ela expõe que “ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros” (hooks, 2013, p. 247), princípio com o qual alinho este trabalho com o propósito de construir um percurso teórico-metodológico pensado na transformação dos sujeitos leitores, num processo interacional. Corroboro o pensamento de bell hooks quando ela entende que o “momento de participação e diálogo coletivo significa que os alunos e o professor respeitam – e invoco aqui o significado originário da palavra, ‘olham para’ uns aos outros” (hooks, 2013, p. 247), de forma a efetuar “atos de mútuo reconhecimento e não falam somente com o professor” (hooks, 2013, p. 247). O diálogo coletivo e participativo dos estudantes em sala de aula, destacado por hooks é o elemento essencial também para o desenvolvimento da proposta de implementação¹¹

⁹ A configuração deste leitor crítico que precisa de uma formação preocupada com o processo interativo de construção de saberes, será aprofundada em todo o percurso deste trabalho.

¹⁰ bell hooks é uma escritora americana e, apesar de sua realidade não ser igual à brasileira, acredito que suas reflexões estão alinhadas com o desejo aqui apresentado, de promover um ambiente educativo mais preocupado com a subjetividade humana, com o respeito pelas mais diferentes vozes e pelo compartilhamento de vivências. Outros autores também presentes neste estudo têm a preocupação evidenciada por hooks, no entanto, como as ponderações desta autora foram pensadas em um ambiente social e cultural diferente do brasileiro, entendo como necessário explicar, ao leitor, minha opção pelos seus escritos, que considero ser muito pertinentes tanto com relação aos preceitos fundantes de suas construções quanto por sentir uma aproximação de sentidos entre suas vivências e as minhas, no meu contexto de atuação enquanto professora de língua portuguesa, preocupada com a formação do cidadão e com sua atitude engajada e responsiva.

¹¹ A proposta de implementação prática mencionada está descrita posteriormente, no capítulo teórico-metodológico (capítulo 3).

prática vinculada a este estudo, que orientou e incentivou as interações neste contexto educativo e que auxiliou na produção de conhecimento durante o percurso, ao complementar, com o potencial enunciativo-discursivo produzido nas práticas pedagógicas desenvolvidas, o que o constructo teórico-metodológico aqui convocado evidencia.

Para bell hooks, “a partilha de experiências e narrativas confessionais em sala de aula ajuda a estabelecer o compromisso comunitário com o aprendizado” (hooks, 2013, p. 247). Pensando neste universo social, o percurso teórico-metodológico organizado está condizente com a premissa de que a troca enunciativa promove a construção coletiva de saberes e, conseqüentemente, a transformação dos sujeitos. Entende-se que o aluno precisa da escola para oferecer as ferramentas e as condições para sua transformação e o professor é grande mediador deste processo. Para além do conhecimento docente acerca dos textos que compõem seu planejamento, o professor precisa, também, estabelecer qual a melhor forma de trabalho pedagógico, consoante com a realidade, a necessidade e o perfil de cada turma.

Conforme já explicitado, o texto literário é considerado aqui como potencializador da prática de leitura pensada para a promoção da cidadania, por trazer os conflitos, as vivências humanas em diferentes perspectivas e com temáticas diversificadas, pois “o homem na arte é o homem integral” (Bakhtin, 2023 [1920~1924], p. 161). A partir das discussões bakhtinianas, sabe-se que outros gêneros do discurso também podem promover discussões acerca de temáticas diversas de forma a contribuir com este propósito, de promover o desenvolvimento da cidadania, de educar, de formar. Entretanto, a partir da discussão dos gêneros do discurso, Bakhtin (2020 [1934~1935]) explicita que o que os gêneros literários têm em comum com os demais é o fato de serem organizados por enunciados, por uma unidade temática, por uma estrutura composicional e por possibilidades estilísticas do próprio gênero, o que ocorre, conforme seus preceitos, tanto no gênero literário quanto com qualquer outro gênero discursivo. Para Bakhtin, o diferencial do texto literário são os efeitos que ele produz no leitor. No contato crítico e reflexivo com a literatura, é como se o leitor estivesse diante de outras subjetividades, possibilitadas pelo autor-criador ao construir cada personagem (Bakhtin, 2023 [1920~1924]). Neste momento, de confronto com a personagem, com suas particularidades e vivências, se dá o

processo que Bakhtin (2017 [1920~1924]) enuncia como alteridade: ao constituir subjetividades nesta relação intersubjetiva e indissociável entre o sujeito leitor e as personagens, entre o *eu* e o *outro*.

A literatura oportuniza aos sujeitos entrar no mundo subjetivo das personagens. Para o pensamento bakhtiniano, tal movimento, na vida real, não seria possível, uma vez que os sujeitos não têm o acabamento do outro, afinal, só é possível interagir naquilo que o outro permite. É este amplo campo, o das subjetividades, que o autor-criador oferece ao sujeito leitor: o mundo interior que compõe a subjetividade da personagem. E é neste campo aperceptivo, de apresentar ao leitor tais possibilidades de produção de sentidos, que a literatura se difere de outros textos. Assim, com este pensamento, eu, enquanto professora de língua portuguesa, escolhi o texto literário para realizar este trabalho de formação do leitor crítico, uma vez que ele está presente no contexto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e pode favorecer a formação cidadã. Além disso, conhecendo meus alunos e, partindo daquilo que entendo como necessário para sua formação crítica, eu tencionava provocar alguns deslocamentos que projetei a partir de *Vidas secas*: as questões socioambientais, que estavam presentes em nossa expectativa inicial de leitura e de produção de sentidos. Entretanto, estava previsto que mobilizar tais questões, a princípio, estimularia a reflexão e, conseqüentemente, outras temáticas poderiam surgir, o que ocorreu de forma ampla. O processo de interlocução desenvolvido em sala de aula estimulou a participação ativa dos estudantes e propiciou a construção de novos sentidos para o texto. Olhar para o processo de forma também crítica me levou a avaliar os aspectos teórico-metodológicos mobilizados na pesquisa e os resultados das produções dos alunos e considerá-los como muito positivos neste processo de formação leitora e de promoção da cidadania. A partir das discussões iniciais sobre o enredo e ao promover questionamentos que suscitaram reflexões mais profundas, o próprio processo foi me levando a reconfigurar as atividades e a incorporar questões sociais e familiares, tão importantes e necessárias para este grupo de participantes.

Com o intuito de complementar tais reflexões, corroboro o pensamento de Magda Soares (2008), que contribui neste campo de sentidos, ao evidenciar que a leitura literária nos torna mais tolerantes e compreensivos, elementos estes

essenciais para a promoção da *democracia cultural*¹². Ao refletir, inicialmente, sobre estas ponderações e com o intuito de buscar compreender e de minimizar as fragilidades encontradas no processo de formação do leitor crítico, elaborei uma proposta de prática pedagógica com provocações de leitura a partir do romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, ancorada nas teorias que sustentam este estudo, para oportunizar aos alunos as condições necessárias para investigar o texto de uma forma mais profunda e tecer reflexões relacionadas com as suas e com outras vivências. Acredito que cabe à escola oferecer as ferramentas necessárias para potencializar a formação cidadã plena, com compromisso com as subjetividades, com os conhecimentos prévios dos estudantes e com sua transformação. Saliento a relevância deste trabalho numa perspectiva crítica para esta e para outras realidades ao compreender que o mesmo possibilitou aos estudantes deste contexto educativo, a partir de uma série de reflexões, se fortalecer como sujeitos da própria existência, compreender o seu espaço vivido, seu cotidiano e se posicionar diante dos mais diferentes tipos de gêneros discursivos, com destaque, neste estudo, para o romance. É, pois, importante recuperar alguns apontamentos sobre o papel da escola para o cenário da educação no país, uma vez que os estudantes precisam de uma formação cidadã plena.

Para exemplificar e refletir, Daniel Cara (2019) entende, em suas formulações, a perspectiva de apropriação cultural presente na Constituição Federal (1988), como elemento capaz de contribuir com a formação leitora dos sujeitos que passam a observar o mundo de forma crítica. O autor explicita que “essa apropriação, capaz de garantir uma leitura crítica do mundo – emancipada e emancipadora –, segundo os ensinamentos de Paulo Freire, é condição necessária para a própria realização da missão constitucional da educação”

¹² Para esclarecer ao leitor como Magda Soares define “democracia cultural”, em seu texto *Leitura e democracia cultural* (2008) ela traz a seguinte contribuição: [...] o título qualifica *democracia* como o adjetivo *cultural*, o que nos leva a diferenciar uma *democracia cultural* de outras democracias, ou de democracia qualificada por outros adjetivos. Para ser coerente com o sentido que estou atribuindo à palavra *democracia*, esses outros adjetivos qualificariam diferentes distribuições eqüitativas de bens; assim, pode-se falar de uma democracia *política*, entendida como distribuição eqüitativa de poder entre todos os cidadãos, ou seja, de oportunidades, de direitos e de deveres na condução do governo; de uma democracia *econômica*, entendida como distribuição eqüitativa dos bens materiais; de uma democracia *social*, entendida como distribuição eqüitativa de oportunidades e direitos de inclusão e de participação na sociedade; finalmente, de uma democracia *cultural*, entendida como distribuição eqüitativa de bens simbólicos, considerados estes como aqueles que são fundamentalmente *significações* e só secundariamente *mercadorias* (Soares, 2008, p. 18).

(Cara, 2019, p. 27). No capítulo 2, expandirei a reflexão sobre essa perspectiva emancipatória, para uma noção de criticidade implicada em práticas transformadoras. Se a Constituição Federal (1988) reafirma o papel da cultura como crucial na formação dos sujeitos, a escola precisa estar atenta aos elementos culturais que permeiam a sociedade de forma ampla e aos que estão presentes na realidade na qual está inserida, não apenas para sua valorização, mas também para expandir seu potencial transformador nos campos sócio-históricos e socioculturais.

Como a principal preocupação, nesta relação entre o texto e os sujeitos, ao construir esta tese estava relacionada ao ambiente formativo e, na tentativa de atender às demandas existentes, foi importante buscar nos documentos que orientam a Educação elementos que apontassem para a formação do leitor. Em todos estes anos de docência, pude observar e vivenciar mudanças significativas no contexto educativo brasileiro no que tange às releituras metodológicas, à construção e/ou reestruturação de documentos oficiais que orientam a educação e à organização do currículo como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs¹³ (Brasil, 1997), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais PCN+¹⁴ (2006), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM¹⁵ (2006), e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC¹⁶ (Brasil, 2018), à implementação de diferentes propostas pedagógicas, além do importante avanço neste campo, com relação aos materiais didáticos no cenário nacional com a implantação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD¹⁷ (1996).

¹³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa (Brasil, 1997).

¹⁴ Os PCN+, propostos como orientações complementares aos PCNEM, apresentam um diálogo direto com os professores e os educadores, tornando menor a distância entre a proposição das idéias e sua execução. O texto reafirma seu compromisso com a necessidade de se articularem as competências gerais com os conhecimentos disciplinares e organiza de forma mais sistemática muitas das propostas pretendidas pelos PCNEM (Brasil, 2006, p. 17).

¹⁵ As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM tem por objetivo contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. A qualidade da escola é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil, e o desafio de oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, o desenvolvimento do país e a consolidação da cidadania é tarefa de todos.

¹⁶ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é 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.

¹⁷ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é um programa que atende a um processo de avaliação pedagógica que assegura a qualidade dos livros, além disso, compreende a distribuição de obras tanto didáticas, quanto pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, que são destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do Brasil. Um dos critérios estipulados nesta tese para a escolha prévia da obra a ser trabalhada com os estudantes (*Vidas*

Todos estes documentos estiveram – e de alguma forma ainda estão – presentes em meu contexto enquanto professora da educação básica. A implantação de alguns destes documentos coincidiram com o início da minha carreira, uma vez que já atuava em sala de aula nos anos de 1996 e 1997 quando trabalhei com alfabetização de adultos, antes de ingressar na rede estadual. A partir do contato com cada um destes documentos, do compartilhamento de experiências com meus pares e de todo trabalho pedagógico desenvolvido ao longo dos anos, fruto de uma construção teórica e prática coletiva, fui transformando também minhas percepções e minhas ações em sala de aula. Um apontamento que considero importante, a partir destes documentos é que, assim como a formação do leitor crítico, a formação do leitor literário também está prevista nos documentos oficiais, como, por exemplo, na BNCC (Brasil, 2018) e nas OCEM (Brasil, 2006).

Ainda com relação ao acima exposto, Catarina de Almeida Santos apresenta outra proposição que já havia sido formalizada antes da construção dos documentos mencionados. A autora esclarece que “a Constituição de 1988, ao definir que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, também define que ela tem três finalidades: o desenvolvimento pleno do sujeito, a formação para a cidadania e para o mundo do trabalho” (Santos, 2019, p. 54). Ao refletir sobre tais finalidades, entendo que a escola é, pois, fundamental para oferecer os elementos necessários para a promoção de uma leitura crítica do mundo, de forma a contribuir com o direito previsto na Constituição e para a formação cidadã. A BNCC (2018) para o Ensino Médio, a partir da Reforma¹⁸ deste segmento de ensino, alterou consideravelmente a forma de constituição do ensino médio. Ao estabelecer o papel da escola, o documento delimita que cabe a ela contribuir para a formação crítica e autônoma dos estudantes e que a área das Ciências Humanas, que é o nosso campo de atuação e de estudos, tem o dever de “propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de

secas, de Graciliano Ramos) era o de que a mesma estivesse contemplada entre as obras disponibilizadas pelo PNLD, por reconhecer a importância do Programa para a Educação brasileira e para o contexto desta pesquisa.

¹⁸ A Reforma do Ensino Médio, realizada no governo de Michel Temer, por meio de Medida Provisória, foi bastante questionada e houve muita resistência à sua implementação. A BNCC (Lei nº 13.415/2017) consolidou as mudanças propostas na Reforma e contempla alguns dos anseios da comunidade escolar e acadêmica, como é o caso de defender uma formação crítica cidadã.

forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais” (Brasil, 2018, p. 356). Para tanto, de acordo com os documentos oficiais, é importante garantir as aprendizagens necessárias, por meio de experiências e processos intencionais que estejam preocupados em promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes (Brasil, 2018). Como a BNCC é um documento normativo e não contempla aprofundamento teórico, este estudo se propôs, a partir de um percurso teórico-metodológico tangível, pensar caminhos que pudessem contribuir com a formação do leitor crítico, concorrendo assim com o auxílio no preenchimento de possíveis lacunas no sentido de compreender as implicações em sala de aula que os documentos, por não terem espaço destinado ao debate teórico, podem deixar.

Embora não contemple definições sobre a leitura literária, a BNCC, no *Eixo Leitura*, apresenta, por exemplo, as práticas de linguagem como decorrentes da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os mais diversificados textos, tanto escritos, como orais e multissemióticos, considerando também a interpretação, pelo leitor, destes textos. Além disso, o documento aponta para a necessidade de “fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais” (Brasil, 2018, p. 72). Embora este estudo não discuta com profundidade algumas especificidades do documento que não esclarece, por exemplo, o termo *fruição* (Amorim, *et al.*, 2022) ou como este excerto pode ser compreendido, dentro do contexto da BNCC (e reconheço o valor e a relevância de estudos neste sentido), esta pesquisa entende a necessidade de delinear proposições teóricas e procedimentos que possam contribuir com o letramento literário dos estudantes, ao reconhecer que o texto literário potencializa os momentos de reflexão e de debates acerca de “temas sociais relevantes” (Brasil, 2018), contribuindo, assim, para a formação da criticidade. Ao refletir sobre tais demandas, Amorim e Silva (2019) evidenciam outro importante aspecto no documento que possibilita refletir sobre uma formação mais ampla dos sujeitos leitores. Os autores destacam que

Para além da humanização, a BNCC também dialoga com documentos anteriores ao afirmar que, como leitores, os educandos devem reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, enxergando a

obra de arte não como um produto autônomo e neutro, mas como ideologicamente constituído, por meio de sua construção estética (Amorim; Silva, 2019, p. 168).

Nesta conjuntura, convoco o autor Adail Sobral que fala do pensamento bakhtiniano quando afirma que “a obra estética tem como tema o mundo dos homens, suas decisões éticas, seu labor teórico, suas interações, seu viver, aos quais representa na construção da obra estética” (Sobral, 2020b, p. 109). Tais reflexões contribuem com a formação do leitor crítico. Desta forma, o romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, foi trazido para este percurso de investigação da prática pedagógica enquanto obra estética¹⁹, que foi o eixo temático dos momentos de leitura dialogada e orientada com os estudantes, ao trazer, dentre outros elementos, “o mundo dos homens” citado por Sobral. A obra de Graciliano Ramos ampliou as possibilidades discursivas ao possibilitar, por meio das interações tanto dentro quanto fora da sala de aula²⁰, o confronto com os mais diversificados contextos e temas de interesse dos estudantes que se reconheceram nos discursos produzidos e promoveram embates discursivos, tanto com relação ao romance, quanto relacionados às temáticas que surgiram nas interações promovidas com seus pares.

Entendendo o potencial do texto literário para a democratização cultural e para a formação cidadã e, em virtude da necessidade de organização de uma prática pedagógica coerente com a proposta defendida nesta tese, de formação do leitor crítico, a metodologia de pesquisa aqui estruturada está alinhada ao intuito de promover a construção de um ambiente formativo no qual foi estabelecido, além de um constructo teórico pensado para a formação cidadã, um percurso cujas práticas pedagógicas oportunizaram o engajamento dos

¹⁹ A estetização para Bakhtin é o acabamento provisório que o texto permite criar para o vivido; e o leitor olha para esse vivido como uma totalidade provisória. O ato estético é o único capaz de dar acabamento (provisório). O leitor se relaciona com a totalidade tentando compreender as formas de subjetivação das personagens e das relações das pessoas com o ambiente, diferente do que ocorre na leitura de um texto técnico ou teórico, por exemplo, nos quais não há a possibilidade de percepção da totalidade subjetiva. Mergulhar na subjetividade estética do texto literário é diferente de qualquer outro tipo de enunciado, uma vez que as ações das personagens foram narradas de uma dada forma, mas, o que pode mudar é como o leitor estabelece as relações dialógicas entre o enunciado literário e a cadeia enunciativa em que se insere historicamente. São essas relações que mudam e, conseqüentemente, são produzidos novos sentidos para a obra.

²⁰ As interações que ocorreram fora da sala de aula sobre as quais discorro tem relação com as interações subjetivas que o leitor realiza, mas também, com o processo interativo que alguns estudantes empreenderam com seus familiares e que trouxeram para o compartilhamento nos debates realizados em sala de aula e que estão perscrutados em outros momentos da tese.

estudantes num processo dialógico pensado para sua formação leitora crítica e que promoveu *práticas transformadoras* (Tilio, 2019), relacionadas aos interesses dos estudantes.

Para conduzir este trabalho com os estudantes, é pertinente pontuar que as atividades produzidas no material didático-pedagógico que foi implementado em sala de aula, foram pensadas para promover o desenvolvimento da criticidade e a interação dos estudantes por meio do texto literário. Mais do que elaborar questões para serem respondidas, o intuito era estimular a reflexão e os debates que ocorreriam em sala de aula por meio das interações. Durante treze aulas, houve a leitura do romance com os estudantes em sala de aula de forma dialogada e orientada, que foram estimulados a se posicionar diante das temáticas que surgiram a partir do que inferiram do texto, coerentes com suas valorações e com seus horizontes de expectativas.

Dentre os instrumentos utilizados na geração de dados, estão os seguintes: observação em sala de aula e gravação de áudios das aulas; diário de campo da professora pesquisadora; entrevista com os discentes que manifestaram o desejo de participar (cf. Apêndice VII); questionário socioeconômico (cf. Apêndice VIII); produção e análise das produções dos estudantes em seus cadernos, nos slides e na oralidade, por meio das gravações em áudio. Tais produções ocorreram a partir do meu plano de ensino, elaborado para a leitura de *Vidas secas*. Os gêneros discursivos produzidos pelos estudantes estão em conformidade com o planejamento de ensino adequado à série, respeitando a vigência dos documentos que regem a Educação Pública e o Referencial Curricular do Estado do Paraná.

Com relação ao caderno dos alunos, este era destinado às anotações gerais da aula, como em um diário, e foi utilizado para responder as questões propostas por mim e pelos grupos de alunos, a cada etapa de leitura. Já no meu diário de campo, as anotações foram feitas por escrito após as aulas. Tais interações dizem respeito aos comentários realizados durante as apresentações dos grupos de alunos, aos debates²¹ promovidos pelas equipes, às intervenções

²¹ No início dos encontros, os grupos apresentavam o(s) capítulo(s) lido(s) e apresentavam suas considerações. A partir de então, eu estimulava o debate, que basicamente se constituía em uma conversa sobre os principais aspectos do trecho da obra em estudo no momento da aula. Os estudantes destacavam o que queriam discutir e interagiam sobre o que gostariam de debater, a partir de temas por eles mobilizados ou a partir de dúvidas suscitadas, tanto com relação à leitura, realizada em casa, quanto relacionadas a aspectos surgidos durante os encontros.

por mim empreendidas e também às impressões acerca das aulas nas quais foram produzidas as atividades. Todos os registros em áudio foram feitos unicamente durante os momentos da leitura orientada e dialogada em sala de aula e no momento da entrevista. Ao final da prática pedagógica, os estudantes foram convidados a participar da entrevista e é importante destacar que todos os que estavam presentes em sala de aula no dia de realização decidiram participar. Então, organizamos o grande grupo focal²² e todos os sujeitos tiveram espaço de interlocução que ocorreu de forma fluida, sem rigidez metodológica diante das questões propostas. No entanto, nem todos responderam oralmente aos questionamentos no momento da entrevista. Todas as aulas e as interações durante a entrevista foram gravadas em áudio²³, transcritas e analisadas. Além destes materiais previstos e organizados, também surgiram produções livres, como reflexões em frases sucintas, pensamentos, poesias, desenhos, slides, cartazes e outras composições²⁴, à escolha dos discentes, por meio dos quais eles tiveram a liberdade de colocar suas impressões, a cada capítulo lido e que também compuseram o conjunto de geração dos dados analisado.

Com o intuito de organizar a apresentação da pesquisa, a presente tese contém esta introdução, três capítulos teórico-metodológicos e as considerações finais. No capítulo 2 as relações sociointeracionais estão em pauta. O leitor crítico é entendido como agente de transformação a partir da interação. Este capítulo se dedica refletir sobre a formação do leitor considerando os processos de transformação na cadeia enunciativa a partir dos conceitos bakhtinianos (Bakhtin, 2020 [1934~1935]); Volóchinov, (2018 [1929]), e da promoção de uma compreensão mais profunda e ética do mundo, com vistas à transformação dos sujeitos, conforme estabelece a *pedagogia de letramento sociointeracional crítico*, a partir de Tilio (2019). Outros autores que também discutem o letramento literário a partir do Círculo de Bakhtin, como Amorim *et al.* (2022) farão parte das discussões, reflexões e referências deste capítulo. Da mesma forma, outros autores que debatem a formação crítica também serão mobilizados para as

²² Para Gatti (2005 *apud* Oliveira *et al.*, 2020, p. 07)), o Grupo Focal tem como finalidade precípua, coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre os participantes do grupo constituído, informações acerca de um tema específico, havendo assim, intencionalidade clara e um foco bem definido.

²³ A opção por gravação em áudio (e não em vídeo) se deu por ser considerada suficiente para o que se pretendia analisar.

²⁴ Um grupo de alunos fez, inclusive, sua apresentação oral usando vestimentas e acessórios que consideravam se aproximar dos utilizados pelas personagens do romance *Vidas secas*.

nossas reflexões, como bell hooks (2020), Paulo Freire (1989) e na Linguística Aplicada, Penycook (Tilio, 2017) e Tilio (2017, 2019, 2021, 2024).

O terceiro capítulo é dedicado ao percurso teórico-metodológico da pesquisa, que se caracteriza como pesquisa-ação, de cunho etnográfico, com as concepções e procedimentos nesta rede de relações dialógicas. Este capítulo é composto pela contextualização inicial e apresenta a pergunta de pesquisa e o objetivo da pesquisa. Nesta construção estão contemplados os procedimentos de análise; a caracterização do perfil metodológico adotado com a perspectiva do Círculo de Bakhtin e da *pedagogia de letramento sociointeracional crítico*; o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa e o contexto dos espaços de interação. É apresentado, ainda, o romance sob a perspectiva bakhtiniana. E, em seguida, a obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, com suas implicações sociais e humanas e com as ressonâncias dialógicas que permearam a pesquisa. Além disso, este capítulo também comporta a proposta metodológica de leitura orientada e dialogada com a apresentação das atividades, com a organização do espaço físico e a utilização dos materiais disponíveis. E é neste espaço que se discute a Ecosofia (Guattari, 1990), que foi trazida para o contexto de sala de aula com vistas a estimular a reflexão sobre a seca em regiões do semiárido no Brasil e as enchentes do Rio Grande do Sul, que foram temas também suscitados pelos alunos.

Já o quarto capítulo é dedicado à análise dos dados gerados a partir dos temas mobilizados pelos estudantes e de suas reflexões sobre o próprio processo formativo, num movimento dialógico com o texto de Graciliano Ramos e com os demais sujeitos participantes. Os discursos promovidos nas interações foram perscrutados a partir de conceitos bakhtinianos como enunciado, vozes sociais, exotopia, excedente de visão e de alteridade constitutiva (Bakhtin, 2020 [1934~1935]) e da práxis pedagógica composta pela *pedagogia de letramento sociointeracional crítico*. Os tensionamentos axiológicos presentes nos discursos produzidos pelos estudantes, seus posicionamentos valorativos, as ressignificações para os sentidos produzidos, além das reflexões sobre o próprio percurso formativo, foram consideradas.

Na sequência, são apresentadas as considerações finais. Elas foram construídas de acordo com os apontamentos realizados na análise dos dados. Neste espaço, retomo o propósito desta tese e os procedimentos nela

empregados. Além disso, discorro sobre a pergunta de pesquisa que mobilizou a investigação, trazendo as implicações pedagógicas, os principais elementos teórico-metodológicos discutidos e as limitações encontradas. Também aponto as possíveis contribuições deste trabalho para o campo dos estudos da linguagem e da formação do leitor crítico e os desdobramentos que pesquisas futuras possam estimular.

2 RELAÇÕES SOCIOINTERACIONAIS: INTERAÇÃO E LITERATURA COMO ELEMENTOS DE TRANSFORMAÇÃO

Em face das intenções desta pesquisa e com uma prática organizada a partir de uma proposta de leitura orientada e dialogada com uma turma de terceiro ano do ensino médio, fez-se necessário buscar sustentação em uma teoria de base sobre a linguagem, para ancorar os encaminhamentos teórico-metodológicos desta tese. Neste sentido, este capítulo recorre aos estudos de Bakhtin e o Círculo, cujo conjunto de formulações são fundamentais para a produção de conhecimento tanto para os estudos linguísticos quanto para os literários, o que se constitui de um importante escopo teórico para os estudos enunciativos-discursivos. Dentre os autores convocados, destacam-se os trabalhos de Mikhail Bakhtin (2020 [1934~1935]) e de Valentin Volóchinov (2018 [1929]), que terão alguns de seus pensamentos mobilizados nesta pesquisa, além de discussões promovidas por outros pesquisadores contemporâneos, a partir de suas leituras sobre o Círculo, apresentados na seção 2.1. De modo a compor o constructo teórico-metodológico, pensado na formação do leitor crítico e na transformação dos sujeitos, este capítulo se dedica ainda aos fundamentos que sustentam a prática pedagógica vinculada a este estudo e que tem papel crucial na construção desta tese. Como elemento fundamental para compreender e ampliar o arcabouço que reveste a práxis, a Proposta de prática pedagógica para a implementação da *pedagogia de letramento sociointeracional crítico*, de Rogério Casanovas Tilio (2019), percorrida na seção 2.2, é mobilizada. Outro aporte que não faz parte do escopo teórico-metodológico de base desta tese, mas contribuiu com a construção de conhecimentos organizada neste processo de formação leitora crítica está relacionado aos letramentos literários, cujos trabalhos de Marcel Alvaro de Amorim et al. (2022) e de outros pesquisadores do campo perpassam as discussões apresentadas e estão presentes na seção 2.3.

2.1 CÍRCULO DE BAKHTIN: ENTRE VOZES SOCIAIS, EXOTOPIA E EXCEDENTE DE VISÃO

Os estudos de Bakhtin (2020 [1934~1935]) e do seu Círculo examinam o processo de produção de sentido por meio de várias linguagens, em especial a verbal, e entre elas, a literária, afinal “a compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 95). Nesta tese, esta premissa é perscrutada. É importante esclarecer alguns aspectos sobre o signo, uma vez que, na perspectiva do Círculo, ele é ideológico e é sempre mediado pela linguagem. Para Volóchinov “o campo ideológico coincide com o campo dos signos” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 93). Os momentos de embates discursivos que os sujeitos empreendem nos vários campos da atividade humana são permeados pelos signos ideológicos construídos nas diferentes camadas sociais, pelos sujeitos que compartilham experiências, valores, crenças, dentre outros elementos próprios a cada cultura, uma vez que “cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 94). Para este filósofo, os signos adquirem “uma significação que ultrapassa os limites da sua existência particular” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 93), colocando-o, assim, como elemento cuja significação é construída de forma compartilhada, pois, para o autor, “a consciência se forma e se realiza no material sígnico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 97). A consciência dos sujeitos, neste sentido é, em concordância com os preceitos do Círculo, sociológica e só existe na medida que possa ser compartilhada entre os mesmos, em sociedade, historicamente situados.

Ao considerar o valor do signo num trabalho pautado na formação do leitor crítico e a importância dos momentos de interlocução para a construção coletiva de sentidos e de saberes e, para que fosse possível ter materializado textualmente um constructo potencialmente relevante para tal produção de modo a contribuir com esta tese, optou-se pelo texto literário, mais precisamente, o romance, que é um gênero discursivo muito importante para Bakhtin (2020 [1934~1935]). Bakhtin vê neste gênero o potencial de trazer para a interação entre o leitor e o autor, mediados pelo texto, elementos da vida vivida por meio experiências das personagens, além de todo potencial discursivo presente nas narrativas. Nesta tese, tais elementos, presentes no romance e pertencentes ao

complexo mundo das relações humanas, conduziram as interações em sala de aula e, conseqüentemente, a produção discursiva que se tornou a materialidade analisada. Bakhtin pondera que

A orientação dialógica do discurso entre discursos alheios (de todos os graus e qualidades do alheio) cria possibilidades novas e essenciais do discurso literário, seu peculiar potencial de prosa literária, que encontrou sua expressão mais plena e profunda no romance (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p. 47).

Na tentativa de articular, pois, diferentes horizontes teórico-metodológicos com a linguagem e contar com o peculiar potencial presente na prosa literária, foi significativo para esta pesquisa se debruçar sobre a perspectiva bakhtiniana acerca da enunciação e do discurso com o propósito de encontrar caminhos possíveis para a produção de conhecimentos acerca das práticas de letramento crítico em sala de aula. Afinal, “a linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente” (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p. 20), o que confere o caráter de movimento contínuo e de transformação que ocorre nos processos discursivos.

Um dos principais conceitos convocados nesta tese, desenvolvido pelo Círculo está relacionado ao enunciado, que permite o compartilhamento de saberes. Numa perspectiva bakhtiniana, o enunciado é compreendido como a unidade real da comunicação verbal, por meio do qual os sujeitos interagem e está intimamente relacionado ao discurso. Vale ressaltar que “a concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica” (Bakhtin, 2002 [1935~1973], p. 89), assim, compreende-se o valor do discurso, produzido nas enunciações. Além disso, ao pensar tanto o enunciado quanto a discursividade, é importante considerar o caráter de responsividade que permeiam as interações, uma vez que “todo discurso é orientado para a resposta e ele não pode esquivar-se à influência profunda do discurso da resposta antecipada” (Bakhtin, 2002 [1935~1973], p. 89).

Para o pensamento bakhtiniano, o compartilhamento de experiências, a partilha de saberes e a construção discursiva está atrelada à responsividade, mediada pela linguagem. Neste sentido compreende-se que, para os estudos de linguagem de Bakhtin, “o discurso vivo e corrente está imediata e diretamente

determinado pelo discurso-resposta futuro: é ele que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela!” (Bakhtin, 2002 [1935~1973], p. 89). Feitas estas considerações, entende-se que a interlocução, presente nas enunciações, é importante para os estudos das interações realizadas a partir da leitura de *Vidas secas*, que, neste contexto educativo, trouxeram como temáticas questões sobre o meio ambiente, sobre a sociedade e sobre os contextos familiares.

No esforço de investigar questões pertinentes ao uso da linguagem nas interações e em como elas refletem e refratam sentidos na circulação dos discursos, ao perscrutar as produções dos estudantes, buscou-se compreender as mais diversas construções enunciativas promovidas pelos sujeitos, no complexo movimento discursivo empreendido no ambiente formativo dos participantes. Afinal, corroboro o pensamento de Bakhtin quando pontua que “ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado” (Bakhtin, 2002 [1935~1973], p. 89). Estas particularidades, que estão relacionadas à responsividade e presentes em todo ato discursivo, foram consideradas, nesta tese, no percurso de análise das enunciações que compõem o material produzido pelos participantes, nos momentos de troca enunciativa e de embates discursivos. Além da responsividade que está imbricada no contexto das interações, outros elementos bakhtinianos são tratados nesta tese, pois estão também interligados aos processos discursivos. Vale ressaltar que, para Marchezan (2020), em perspectiva bakhtiniana,

Diálogo e enunciado são, assim, dois conceitos interdependentes. O enunciado de um sujeito apresenta-se de maneira acabada permitindo/provocando, como resposta, o enunciado do outro; réplica, no entanto, é apenas relativamente acabada, parte que é de uma temporalidade mais extensa, de um diálogo social mais amplo e dinâmico (Marchezan, 2020, p. 117).

Na tentativa de refletir sobre as peculiaridades que envolvem a linguagem e a perspectiva discursiva, que comporta o diálogo e o enunciado, é necessário pontuar que não foi uma tarefa simples absorver os pressupostos bakhtinianos e empreendê-los na análise da prática pedagógica que compõe esta tese. Com esta preocupação, evidencia-se que não há como avaliar as noções e os

conceitos explorados por Bakhtin e o Círculo, que permeiam este estudo, por meio da produção dos estudantes, de forma isolada, pois tais elementos estão muitas vezes interligados, imbricados, de tal forma que, assim como os discursos, dificilmente serão compreendidos a não ser no contexto interacional, dada a interlocução que também os envolve. Além disso, para Bakhtin, “interessa-lhe a vida vivida na perspectiva de uma consciência que age responsável e participativamente” (Faraco, 2017, p. 52). Em vista disso, na tentativa de assimilar, neste estudo, a forma como a utilização da língua acontece, destacam-se as asserções de Bakhtin (2020 [1934~1935]). O autor esclarece que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p. 11-12), o que torna o material produzido pelos participantes, nas interações organizadas nesta tese, importante mote para a produção de conhecimentos neste campo enunciativo-discursivo. O autor afirma ainda que tais enunciados precisam ser complementados e compreendidos também “pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p.12). E na construção composicional presente nas enunciações dos participantes estão as principais fontes de reflexão acerca dos enunciados com suas particularidades de sentidos produzidos.

A seleção dos recursos mencionados por Bakhtin foi examinada nas produções dos estudantes. Questões lexicais, por exemplo, destacadas em algumas das produções dos participantes guiaram a (re)construção de sentidos e estão examinadas no capítulo destinado aos eixos analíticos. Além, é claro, de outros elementos relacionados tanto ao contexto de uso da linguagem quanto à vivência destes estudantes, como é o caso do emprego de conceitos construídos a partir das suas interações no mundo virtual, nas redes sociais, nos jogos de vídeo game, dentre outros aspectos pertinentes tanto às suas vivências, próprias da idade, compartilhada com seus pares, quanto das experiências de outrem, que os participantes generosamente trouxeram para os debates, como foi o caso das experiências familiares, amplamente contempladas.

Com isto, em perspectiva bakhtiniana, é necessário observar as formas como os enunciados ocorreram e considerá-las, tanto para as escolhas

realizadas pelos interlocutores, quanto para o reconhecimento das subjetividades e das demandas individuais e/ou coletivas que se dá na heterogeneidade discursiva, afinal, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional” (Bakhtin, 2020 [1934~1935], pp. 16-17). Quando o texto literário, como o romance, traz como enunciado uma série de narrativas sobre o ambiente natural, o social e/ou o familiar, por exemplo, ele faz com que o ambiente compartilhado passe a integrar a vida dos leitores por meio dos enunciados concretos da literatura, não apenas como representação da vida vivida, pois são inseridos simbolicamente nas ações dos sujeitos por meio do processo interacional por eles construído.

Pensar na cadeia discursiva e na participação do leitor diante do texto literário (e na incidência da natureza e de questões humanas, sociais e familiares nos textos, por exemplo, como é o caso dos eixos temáticos mobilizados pelos alunos durante a investigação empírica), é considerar as práticas transformadoras que acontecem no processo interacional que permeia a leitura. Estas transformações são pequenas mudanças de percepção do mundo nesta relação que produz discursividade, numa visão não apenas contemplativa, mas transformadora das relações humanas.

É importante destacar outra asserção de Bakhtin quando postula que “os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes” (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p. 29). A alternância, e com ela, a responsividade é, pois, um elemento que contribuiu com o estabelecimento do debate teórico e com a produção de conhecimentos, atrelados à implementação prática em sala de aula com a leitura orientada e dialogada de *Vidas secas*. Afinal, corroboro o pensamento de Bakhtin, quando enuncia que “só o contato do significado linguístico com a realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, contato que se dá no enunciado, gera a centelha da expressão” (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p. 51). Há aí, portanto, implícita a necessidade da articulação de experiências existentes nas diferentes formas de visão artística e o entendimento que a interação e as muitas vozes que compõem os enunciados

precisam ser consideradas nas mais diversas formas de expressão para que se possa ter uma compreensão mais abrangente acerca do objeto analisado.

Com relação à atuação dos sujeitos na produção discursiva, Sheila Grillo chama a atenção para “a concepção do papel ativo do destinatário, ou interlocutor na construção do sentido” (Grillo, 2018, p. 64), que é uma perspectiva desenvolvida pelo autor russo Potebniá que muito contribuiu para o contexto intelectual da época na qual Volóchinov (2018 [1929]), produziu sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Em concordância com ele, a autora destaca que, para Potebniá, “a força da obra de arte não está na ideia do autor, mas em como ela age sobre o leitor ou o expectador e, conseqüentemente, nas possibilidades inesgotáveis do seu conteúdo” (Grillo, 2018, p. 64). Considerar as possibilidades inesgotáveis das obras de arte implica compreender a complexidade de sentidos e de leituras possíveis a partir de uma obra literária. Sendo assim, reforça-se a noção de que “a palavra poética possui capacidade de adensar o pensamento” (Grillo, 2018, p. 64) e abre um leque de possibilidades interpretativas a partir do texto como representação da comunicação discursiva que compõe as interações sociais.

Outro autor que explora esta concepção é Pável Nikoláievich Medviédev (2012 [1928]). Para ele “todos os produtos da criação ideológica – obras de arte, trabalhos científicos, símbolos e cerimônias religiosas etc. – são objetos materiais e partes da realidade que circundam o homem” (Medviédev, 2012 [1928], p. 48). O autor pontua ainda que são “objetos de tipo especial, aos quais são inerentes significado, sentido e valor interno (Medviédev, 2012 [1928], p. 48)”. Neste sentido, ele afirma que “todos esses significados e valores são somente dados em objetos e ações materiais. Eles não podem ser realizados fora de algum material elaborado” (Medviédev, 2012 [1928], p. 48), o que requer a reflexão sobre o teor ideológico dos objetos e a relação que se constrói a partir deles, construções estas que também constituem os sujeitos. Para Medviédev,

As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas “almas” das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse

material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem (Medviédev, 2012 [1928], pp. 48- 49).

Observar as situações nas quais os discursos ocorrem, com suas particularidades de tornar-se realidade ideológica nas palavras e nas demais formas de representação social, não é uma tarefa simples, pois implica considerar o extratextual, o heterodiscurso, os diferentes horizontes valorativos e, neste contexto, as formulações vinculadas às interações. Quando Grillo refere-se à capacidade da palavra poética como potência para adensar o pensamento, subentende-se que o dialogismo está aí impregnado e, como já esclarecido anteriormente, os termos convocados neste trabalho estão intimamente imbricados, portanto, a palavra diálogo pode ser sempre retomada e ter sua acepção reforçada. Pois, no contexto bakhtiniano, ela é entendida “como reação do eu ao outro, como “reação da palavra à palavra de outrem”, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais” (Marchezan, 2020, p. 123). Por este motivo, em consonância com a autora, este estudo tenciona também considerar a palavra não como “passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a fala passadas e antecipadas” (Marchezan, 2020, p. 123), e, para tanto, não se pode deixar de abarcar as vivências e os contextos das relações dialógicas que as envolvem.

Isto posto, convém reforçar o valor deste trabalho de investigação de leitura com a tentativa de fortalecimento do letramento crítico na composição dos enunciados e na interação que ocorre entre o leitor, o autor e o texto e entre os mesmos e os demais sujeitos que partilham as experiências de leitura nas relações dialógicas estabelecidas, que são “relações entre índices sociais de valor” (Faraco, 2009, p. 66). Este autor esclarece que “as relações dialógicas – diz Bakhtin no mesmo manuscrito (p. 124) – não podem ser reduzidas a relações de ordem lógica, linguística (no sentido estrito do termo), psicológica, mecânica ou natural” (Faraco, 2009, p. 66), afinal, são os sentidos produzidos nas enunciações, a partir do embate entre posições avaliativas que compõem os discursos.

Neste processo de análise dos sentidos produzidos pelos sujeitos é relevante mobilizar alguns dos principais conceitos elaborados por Bakhtin e o

Círculo. Além dos já mencionados, destaca-se nesta tese, o conceito de vozes sociais (Bakhtin, 2020 [1934~1935]), que atuam na produção de sentidos. Na tentativa de compreender a relevância das vozes para o constructo bakhtiniano acerca da linguagem, é consubstancial recuperar que a enunciação não ocorre de forma isolada e que os signos também não existem de forma independente, uma vez que só produzem sentido na interação. Desta maneira, em um embate discursivo, concorrem as vozes sociais que compõem os discursos, que os constroem e que os transformam na cadeia dialógica.

Carlos Alberto Faraco enuncia que “é no interior do complexo caldo da heteroglossia e de sua dialogização que nasce e se constitui o sujeito” (Faraco, 2009, p. 84) e, a partir dos preceitos bakhtinianos, é o signo que faz a mediação da linguagem neste processo. O signo é, portanto, o elemento fundamental no compartilhamento de vivências e de experiências dos sujeitos. Para Faraco, a realidade linguística se apresenta para o sujeito “primordialmente como um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas – relações de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de interseções e hibridizações” (Faraco, 2009, p. 84). Estas relações profundas, marcadas pela heteroglossia e pelas diferentes vozes sociais que permeiam as interações entre os sujeitos, possuem valores regulados social e historicamente, que podem ser (re)interpretados no contexto discursivo. As peculiaridades acerca das enunciações e da discursividade foram amplamente abarcadas durante o processo de leitura e de produção discente.

Na perspectiva bakhtiniana, o sujeito é construído num processo socioideológico por meio do qual as mais diversas vozes sociais assumem um importante papel, uma vez que “é dessa imensa diversidade de vozes e de suas relações dialógicas que emerge como possível a singularidade que se constituirá explorando o espaço infindo da tensão dialógica das vozes sociais” (Faraco, 2009, p. 87). Neste sentido, ao pensar a relação dialógica e os embates nela produzidos, é necessário refletir sobre o outro, neste processo discursivo. Assim, ao ponderar sobre o papel do outro na produção de sentidos, conceitos bakhtinianos como exotopia, excedente de visão, e o conceito de alteridade constitutiva, que são elementos interrelacionados e que muitas vezes estão imbricados numa mesma enunciação, também permearam a análise das produções dos estudantes, como ferramentas que auxiliaram o processo.

Numa conceituação bakhtiniana, “exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro” (Amorim, 2020, p. 101). Ao pensar a exotopia, e ao tentar compreendê-la, é importante evidenciar que este conceito implica no movimento de sair de si, ir ao encontro do horizonte avaliativo do outro e retornar ao seu lugar de origem (Bakhtin, 2023 [1920~1924]). Se faz necessário compreender também o conceito de excedente de visão. Bakhtin esclarece que “quando contemplo no conjunto um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos não coincidem” (Bakhtin, 2023 [1920~1924], p. 67). O autor pondera que é possível reduzir a diferença de horizontes existentes entre um sujeito e outro, mas não é possível eliminá-la por completo, o que somente seria possível numa fusão por meio da qual ambos se tornariam uma única pessoa. Como concretamente isto não é possível, Bakhtin discute uma forma para diminuir tais distâncias. Neste sentido, ele pondera que

o excedente de minha visão em relação a outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, o conjunto das ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se (Bakhtin, 2023 [1920~1924], pp.68-69).

Em outras palavras, Bakhtin (2023 [1920~1924]) salienta que é importante ao sujeito entrar em *empatia* com o outro, numa tentativa de ver axiologicamente o mundo interno deste outro sujeito da forma como ele o vê. É necessário, ainda, realizar o movimento exotópico de colocar-se no lugar deste outro, de buscar compreender seus sentimentos, sofrimentos, vivências e, ao retornar a si, completar o horizonte dele, num complexo, mas importante processo de construção de sentidos. Segundo Bakhtin (2023 [1920~1924]), é neste momento propiciado pelo movimento exotópico que um sujeito emprega o seu excedente de visão: para dar acabamento, conclusibilidade ao outro. Para Bakhtin “todos esses valores que concluem a imagem dele eu os hauri do excedente da minha visão, da minha vontade e do meu sentimento” (Bakhtin, 2023 [1920~1924], p. 72). Este movimento exotópico explicitado por Bakhtin e a utilização do excedente de visão que completa o lugar do outro e o compreende a partir do

retorno a si, está presente nas enunciações produzidas pelos estudantes que a todo momento realizaram tais movimentos tanto com relação às ações e às vivências das personagens de *Vidas secas*, quanto com relação às próprias experiências, a de seus pares e de outras pessoas, de dentro e/ou de fora do seu círculo familiar ou de amizade. Em diferentes enunciações, este movimento exotópico esteve presente, quando os sujeitos participantes da pesquisa buscavam compreender as ações das personagens, suas motivações e anseios, suas angústias e sofrimentos. Outro aspecto relevante neste percurso formativo foi que os alunos não realizaram tais movimentos apenas com relação às personagens da obra de Graciliano Ramos, mas trouxeram as ações, do passado ou do presente, de seus familiares, amigos, colegas de turma e de pessoas de realidades distintas para os debates e para o confronto valorativo. Nestes momentos de embate discursivo e de reflexão crítica, suas percepções transformavam-se nas interações.

2.2 A PROPOSTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE LETRAMENTO SOCIOINTERACIONAL CRÍTICO: POTENCIALIDADES E CONTRIBUIÇÕES PARA A (TRANS)FORMAÇÃO DO SUJEITO

O ensino crítico é a base de toda a aprendizagem cidadã (Tilio, 2017). No tocante a isso, depreende-se que a escola é o ambiente no qual se faz necessária a reflexão teórica e a ação prática orientada para a formação dos sujeitos. Neste sentido, a contribuição da leitura literária é valorizada neste processo formativo. Para tanto, esta tese buscou contribuições em diferentes bases teóricas e metodológicas. Um dos aportes que destaco é a *pedagogia de letramento sociointeracional crítico* (Tilio, 2017, 2019, 2021, 2024) que orienta a prática pedagógica e compõe, juntamente com os estudos de linguagem do Círculo de Bakhtin, as ferramentas necessárias para a análise dos dados gerados em campo.

Entendo que esta pedagogia favorece a organização de um planejamento coerente com as necessidades dos estudantes, na disciplina de língua portuguesa, num percurso de estudos do texto literário em sala de aula com vistas à formação de um leitor mais crítico e mais participativo. Ressalto que as

atividades que constituíram o material de geração de dados para esta tese, atrelado ao romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, foram resultantes de reflexões teórico-metodológicas pensadas para promover práticas transformadoras entre os sujeitos, algo que é caro tanto aos preceitos do Círculo de Bakhtin quanto aos elementos que constituem a *pedagogia do letramento sociointeracional crítico*, doravante PLSC (Tilio, 2019). Antes, porém, de adentrar nas especificidades da pedagogia de Tilio (2017), é importante destacar que o termo crítico é um conceito polissêmico e, nesta tese, se aproxima da ideia reelaborada pelo autor, que esclarece que

Alinhada à Linguística Aplicada Crítica (Pennycook, 2004), a ideia de “crítico” aqui defendida propõe extrapolar o mero distanciamento em busca de uma possível objetividade e a simples correlação entre linguagem e contextos sociais. A ideia de “crítico” aqui considera também questões de acesso [sic], poder, diferença, desigualdade e resistência, sempre atreladas às condições sociohistóricas [sic] de produção e reprodução das relações sociais. Mais do que buscar verdades, ser crítico, nessa perspectiva, implica em buscar entender possíveis explicações para as situações que se apresentam (Tilio, 2017, pp. 23-24).

A ideia de não buscar verdades, mas procurar compreender as situações é que faz com que esta tese recorra à PLSC (Tilio, 2019), na busca por subsídios para pensar (e agir) sobre a formação do leitor crítico. Convocada como a pedagogia de base desta tese, ela foi assim denominada por Rogério Casanovas Tilio (2019) a partir de sua (re)interpretação da Pedagogia dos Multiletramentos (Grupo Nova Londres). O autor repensou a proposta e também refletiu “sobre sua implementação na preparação de currículos, materiais didáticos e planos de aula para o ensino de línguas” (Tilio, 2021, p. 33), e, a partir de suas reflexões, criou esta pedagogia que faz parte do escopo teórico-metodológico que sustenta esta tese. Tilio (2017) pondera, no entanto, que

Nunca é demais lembrar que esta é uma versão, entre diversas, de letramento crítico, comprometida com o engajamento do aprendiz em questões autênticas que sejam ou possam ser do seu interesse e/ou da sua comunidade (Kalantzis; Cope; 2012). Por tais comunidades, entende-se não apenas como comunidades locais, mas também sociedades globais nas quais o aprendiz participe ou possa vir a participar como agente de transformação (Tilio, 2017, p. 29).

Em concordância com o acima exposto, acredito que esta pedagogia possa ser alinhada à necessidade de formação do leitor, para que o mesmo tenha a possibilidade de ter um domínio crescente de seu próprio processo formativo. É importante, pois, recuperar brevemente a explanação de Tilio (2021) sobre as contribuições da Pedagogia dos Multiletramentos, às quais o pesquisador se baseou para formular sua PLSC (Tilio, 2019). Nosso intuito é construir um percurso, tanto no desenvolvimento teórico de produção de conhecimento desta tese, quanto na práxis pedagógica a ela atrelada, coerente com as necessidades dos estudantes do ensino médio, ao recorrer aos elementos reelaborados por este autor.

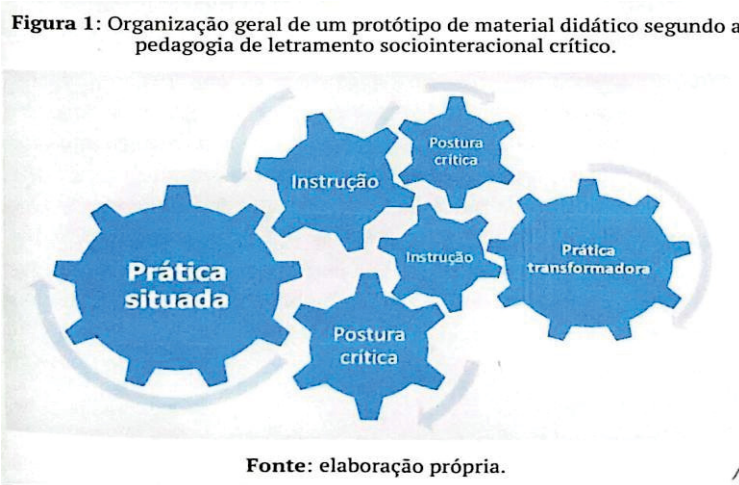
Em seu ensaio *(Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos*, Tilio (2021), faz uma reflexão sobre esta pedagogia, sobre a proposta a ela vinculada, bem como sobre sua implementação na preparação de currículos e dos materiais utilizados para o ensino de línguas. Em seu texto, o autor apresenta as contribuições do manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures*, que foi publicado, em 1996, pelo Grupo de Nova Londres. Em síntese, este documento (manifesto) aborda a noção de multiletramentos; a participação social ativa dos aprendizes; a necessidade de educar para a vida pública, a privada e a vida produtiva; o conceito de projetos de significados e o reconhecimento de elementos de significação que extrapolam os significados linguísticos; e a proposta desta pedagogia, que abrange quatro fatores, a saber: *a prática situada*, *a instrução*, *a postura crítica* e *a prática transformada(dora)* (The New London Group, 1966). Tilio (2021) reconhece o valor do trabalho do Grupo de Nova Londres e discute como os fatores por ele apresentados podem ser materializados pedagogicamente. É esta materialização que interessa à construção de conhecimentos e à prática pedagógica vinculada à esta tese. Tilio (2021) ressalta, ainda, a importância de não observar, de forma desvinculada, os fatores construídos pelo Grupo Nova Londres, pois são interdependentes. Ao analisar, portanto, os quatro fatores mencionados no manifesto e o estranhamento sobre o próprio termo “fatores”, o autor afirma que

qualquer um desses termos causa o mesmo incômodo: a ideia de serem independentes. Mesmo com a redação do manifesto colocando explicitamente que tais fatores estão integrados de forma complexa, o

incômodo persiste – talvez pela própria divisão proposta, mesmo que bem intencionada, e pela representação gráfica apresentada, que separa claramente os quatro fatores [...]. Tal divisão, reforçada pela representação gráfica, acaba por vezes dando a ideia de linearidade – embora, insisto, não haja menção à linearidade no texto do manifesto (Tilio, 2021, p. 35).

Preocupado com as possíveis interpretações que possam ser atribuídas erroneamente ao texto original com relação à linearidade, devido à forma como se apresenta no documento, Tilio (2024) propõe uma leitura atenta à linguagem enquanto construção, movimento, transformação. Assim, este estudo incorpora a reinterpretação do manifesto, realizada por Tilio, por acreditar ser esta uma forma coerente de pensar e de organizar a práxis em sala de aula e destaca a imagem abaixo, que demonstra “uma relação retroalimentada entre prática situada e prática transformadora” (Tilio, 2024, pp. 40-41).

Figura 1 — Organização geral de um protótipo de material didático segundo a pedagogia de letramento sociointeracional crítico (Tilio, 2024)



Fonte: Tilio, 2024, p. 41.

A proposta de trabalho com a linguagem desenvolvida pelo autor harmoniza-se com os estudos de linguagem numa perspectiva bakhtiniana, ao pensar a transformação, o movimento na construção de sentidos por meio das interações e o domínio crescente da aprendizagem, o que confere uma aproximação com os conceitos de exotopia, de excedente de visão, de

responsividade, de dialogismo²⁵, dentre outros, também caros, a esta tese. Os elementos da PLSC (Tilio, 2019), representados na ilustração por meio da engrenagem elaborada por Tilio (2024), sugerem a ideia de movimento, de interligação entre as partes, que se complementam e produzem transformação contínua no processo de letramento dos leitores. Tais aproximações estão discutidas e interrelacionadas tanto no capítulo 3, que se refere ao percurso teórico-metodológico da pesquisa, quanto no capítulo 4, que traz os eixos analíticos mobilizados a partir de *Vidas secas*.

Tílio (2021) reconhece o valor da Pedagogia dos Multiletramentos para a construção de unidades curriculares e/ou didáticas e esclarece que pensa esta pedagogia a partir do ponto de partida (*prática situada*) e do ponto de chegada (*prática transformadora*²⁶), por entender que os outros dois pontos (*instrução e postura crítica*) são inerentes à proposta. Neste sentido, por considerar que a *instrução* e a *postura crítica* permeiam toda a prática pedagógica, ele acredita que não é preciso marcar tais presenças no momento de elaboração de um material e/ou no planejamento docente, dado o caráter onipresente dos elementos, no contexto. Eles não podem ser colocados à parte do restante do processo. Com estas ponderações, o autor constrói um novo percurso e apresenta, de forma clara e objetiva, a proposta de prática pedagógica a partir da PLSC (Tilio, 2019). Para ilustrar o movimento pelo qual os elementos apresentados pelo autor percorrem, observa-se a representação do quadro abaixo, por ele produzido:

Quadro 1 — Proposta de prática pedagógica para a implementação da pedagogia de letramento sociointeracional crítico (Tilio, 2021)

Quadro 1	Proposta de prática pedagógica para a implementação da pedagogia de letramento sociointeracional crítico
Prática situada	<ul style="list-style-type: none"> - imersão em experiências - utilização de discursos disponíveis (inclusive aqueles dos/as próprios/as estudantes) - simulações de situações relevantes

²⁵ Os termos bakhtinianos presentes neste espaço estão explicados tanto na seção destinada à discussão teórica acerca das produções do Círculo de Bakhtin, na seção 2.1, quanto em momentos oportunos, nesta tese.

²⁶ Tílio (2021) esclarece que “Minha opção por traduzir *transformed practice* como *prática transformadora* (no lugar da literal *prática transformada*, já existente na língua portuguesa) se explica pelo meu entendimento de que a palavra *transformadora* valoriza mais a agência dos aprendizes, ressaltando a ideia de participação mais ativa desses aprendizes na construção do conhecimento e na transformação social” (Tílio, 2021, p. 37).

Instrução	- entendimento consciente, sistemático e analítico de conteúdos - descrição e interpretação de diferentes modos de significação
Postura crítica	- interpretação dos significados construídos nos respectivos contextos social (situacional) e cultural
Prática transformadora	- apropriação dos significados, com sua (re)utilização em novos contextos

Fonte: (Tilio, 2019, p.199). Adaptado pela autora, 2024.

Esta tese se apoia, portanto, nas explanações do autor com relação à *prática situada* e à *prática transformadora* e busca sustentar, a partir delas, os encaminhamentos do trabalho prático com os estudantes, inclusive nos momentos dos debates nos quais os encaminhamentos foram, por diversas vezes, repensados para atender as necessidades que surgiram nas interações, pois, em concordância com Tilio (2024), o conhecimento é “ressignificado em novos contextos discursivos, autênticos e relevantes, com vistas à transformação social (prática transformadora)” (Tilio, 2024, p. 41). O objetivo da práxis atrelada a esta tese é, pois, a construção do conhecimento e ele se dá de forma interativa, não estanque. Por esse motivo compreende-se a importância de uma proposta pedagógica, como é o caso da PLSC (Tilio, 2019), que valoriza as interações e as transformações que ocorrem durante todo o percurso formativo.

Ao conhecer a PLSC (Tilio, 2019) e, ao tencionar trabalhar com ela, é necessário que se reconheça e se valorize o que o aluno já conhece, o que ele já entende ou lhe soa familiar (*prática situada*), propondo atividades que promovam a possibilidade de o leitor experienciar o conhecido. O professor precisa estar sempre atento na mediação destes conhecimentos e estar aberto a questionamentos e a possíveis inserções temáticas ou a mudanças nos caminhos de realização das atividades com os estudantes para propiciar “o engajamento discursivo dos aprendizes em interações sociais que contribuem para a construção do conhecimento e para a sua formação cidadã” (Tilio, 2024, p. 41). A todo momento de leitura orientada e dialogada, houve a inserção de novas temáticas mobilizadas pelos participantes e, a partir delas, algumas modificações no percurso, possibilitadas pelas reflexões e que estão explicadas mais profundamente nas próximas seções. Houve, ainda, a necessidade de ser flexível e de adaptar a proposta a cada novo tema suscitado, a cada nova prática

situada, a cada novo movimento transformador, numa ação contínua. A construção do conhecimento e a transformação dos saberes não seria possível, neste entendimento, se o trabalho de leitura de uma obra literária, pensado para a formação cidadã, tivesse sido previamente formatado e inflexível, como ocorre com algumas práticas que apresentam, por exemplo, um passo a passo estanque, com questões que não permitem reflexão para a realização dos trabalhos.

Segundo Tilio (2021, p. 36), envolver a *prática situada*, sugere a “retomada e/ou caracterização de contextos socioculturais específicos, familiares e/ou relevantes para os aprendizes, que possibilitem tornar a aprendizagem significativa”. Vale ressaltar que as ações que permeiam os contextos com os quais os leitores entram em contato a partir do texto literário, remetem ao comportamento humano, em sociedade, por isso a importância dos estudos de linguagem do Círculo de Bakhtin quando se refere ao gênero discursivo romance. Em Tilio (2021), a *prática situada* se configura no ponto de partida e se torna um elemento fundamental para o desenvolvimento de um trabalho de leitura que se preocupa com a criticidade e com a formação cidadã, afinal, ela é

A instância na qual professores buscam compreender melhor as realidades de seus alunos, pensando sobre as práticas e os gêneros que atravessam seus cotidianos, para retomá-las e/ou adaptá-las para o contexto do que se pretende ensinar (Tilio, 2024, p. 38).

É a partir da *prática situada* que se faz possível propor meios de ampliação dos horizontes valorativos dos sujeitos e transformar os conhecimentos adquiridos, em novos saberes, por meio das interações. Este é um dos pilares desta tese que vê, no texto literário, a possibilidade de o estudante ter suas vivências confrontadas com as vivências das personagens dos livros lidos, por meio da experiência estética, além do confronto com as experiências dos colegas de turma, que compartilham a leitura, nos debates. Neste sentido, ao alinhar a PLSC (Tilio, 2019) às considerações dos estudos de linguagem do Círculo de Bakhtin, este estudo entende que, num movimento exotópico, o sujeito (leitor) sai do seu campo de visão, e, muito mais do que ocorre em um movimento empático, ele se coloca no lugar do outro e retorna transformado e transformando sua realidade e seu entorno (Bakhtin, 2023

[1920~1924]). A *prática situada* (Tilio, 2017), contribui com este processo de reconhecimento de si e do outro e oportuniza ao leitor, ampliar suas percepções, ao percorrer os outros elementos da PLSC (Tilio, 2019).

Esta tese parte do princípio de que um educador que pensa a formação do leitor crítico não deve considerar que o estudante está em sala de aula apenas para aprender conteúdos disponibilizados por outros, selecionados e ensinados, sem participação ativa e/ou compartilhada com seus pares. O aluno não é mero espectador, tampouco receptor de algo pronto e pré-determinado. É a partir do que o leitor já sabe (*prática situada* – Tilio, 2017) e do confronto de saberes (os embates promovidos a partir dos elos na cadeia discursiva – Bakhtin (2020 [1934~1935])), que o conhecimento se transforma. Neste sentido, a experiência literária contribui com o processo reflexivo dos estudantes, uma vez que eles podem se reconhecer e ao outro, diante do que está vivenciando por meio da leitura. E isto é possível porque todo leitor traz consigo um arcabouço de vivências, de valores, de experiências, que o constitui como sujeito. Para Carlos Alberto Faraco (2009),

É no interior do complexo caldo da heteroglossia e de sua dialogização que nasce e se constitui o sujeito. A realidade linguística se apresenta para ele primordialmente como um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas - relações de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de interseções e hibridizações (Faraco, 2009, p. 84).

Portanto, a partir de suas experiências, o leitor constrói e reconstrói novas imagens, novas interpretações, novas leituras de mundo, novas possibilidades que precisam ser consideradas no desenvolvimento do seu processo de formação. A linguagem é entendida como não estática, uma vez que ela é permeada por valores que se completam, se complementam, são construídos e reconstruídos num processo dialógico que se dá mediante a interação entre os sujeitos. E a transformação, prevista na *prática transformadora*, de Tilio (2019), faz parte deste processo contínuo de construção, ao permitir que o sujeito se aproprie e (re)utilize os conhecimentos adquiridos e, ao serem confrontados com o vivido, possa também (re)utilizá-los em novos contextos, numa perspectiva mais ativa neste processo de construção contínua do conhecimento (Tilio, 2024, p. 39). É pertinente ressaltar o quanto a PLSC (Tilio, 2019) tem relação com os

pressupostos bakhtinianos. Num processo dialógico que promove interação e transformação, Faraco enuncia que

É nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai-se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. É nesse sentido que Bakhtin várias vezes diz, figurativamente, que não tomamos nossas palavras do dicionário, mas dos lábios de outros (Faraco, 2009, p. 84).

Devido a essa constituição discursiva dos sujeitos, conforme explicitado por Faraco, a partir dos pressupostos bakhtinianos, esta tese entende o potencial discursivo presente nas interações e acredita que a PLSC (Tilio, 2019), com destaque para a *prática situada* e para a *prática transformadora*, concatenada com a noção, também transformadora, do desenvolvimento da linguagem amplamente aprofundado pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin, oportunizam, por meio das trocas enunciativas, a (re)construção do conhecimento. Por ser o texto literário repleto de representações das vivências humanas, esta tese também o considera como potência linguística que possibilita ao leitor imprimir ao texto suas impressões, seus valores axiológicos, pensar sua realidade, sua vivência e, no confronto com o outro, sair de si (Bakhtin, 2015 [1930]) e, com seu excedente de visão, construir uma nova forma de ver as situações e de se (re)conhecer, agindo responsivamente (Bakhtin, 2015 [1930]), num movimento de transformação.

Retomando o contexto de leitura literária nos espaços educativos, Barbara Lima Sampaio e Eloisa da Rosa Oliveira (2020), discutem também a forma com a qual se trabalha com o texto literário em sala de aula. Em seu artigo *Os desafios do ensino de literatura em aulas de língua portuguesa*, as autoras fazem uma reflexão sobre a crise da literatura em sociedade e como ela reflete no contexto de sala de aula. Para Sampaio e Oliveira (2020), a partir de reflexões de especialistas no assunto, a

literatura deve estar presente como centro das aulas de LP, a partir da leitura e discussão, seja sobre o tema, o contexto cultural e histórico, o debate estético em torno da obra, as diversas significações atribuídas à obra literária, as relações com sua realidade ou até mesmo sua relação com outros textos literários ou não literários. Dentre todas essas alternativas é possível que o texto literário seja o princípio para desencadear o decorrer dos assuntos a serem estudados sobre a LP e para além dela (Sampaio; Oliveira, 2020, pp. 71-72).

Em concordância com as autoras, é possível repensar o espaço da literatura nas aulas de língua portuguesa. Elas salientam o valor e a necessidade de pesquisas neste campo, “para que a disciplina de LP possa ter como protagonista a Literatura, gerando maior envolvimento dos alunos com os textos literários” (Sampaio; Oliveira, 2020, p. 72). É importante rever a forma como os textos literários são trabalhados no contexto educativo. As autoras entendem que a prática de sala de aula, com uma proposta de leitura do texto literário, precisa ser “para além dessa perspectiva de período, análise apenas gramatical ou análise de características do gênero e tipo textual” (Sampaio; Oliveira, 2020, p. 72). Em face deste exemplo, é importante refletir sobre a forma como o professor planeja trabalhar com seu material, como ele seleciona as atividades a serem desenvolvidas e como as apresenta aos estudantes.

Mediante a adequação dos trabalhos no ambiente educativo, entendo que o mesmo deve ser pensado como um constructo a ser organizado de forma mais condizente com um ensino que se preocupa com uma formação transformadora, pautada no compromisso de aproximação destes textos com o que o aluno reconhece como familiar, afinal, segundo Tilio (2024), “é fundamental que os conteúdos temáticos propiciem o engajamento discursivo deles” (Tilio, 2024, p. 43). Apesar desta afirmativa de Tilio (2024) estar relacionada ao ensino de língua estrangeira, entendo que a mesma premissa possa ser pensada para os debates nas aulas de língua portuguesa, uma vez que os sujeitos terão possibilidades diversificadas para fazer conexões com elementos de suas percepções de mundo, partindo do que já sabe (*prática situada*), para, a partir de suas reelaborações e/ou de reelaborações coletivas, num processo de construção contínua de conhecimento (*prática transformadora*), criar novas experiências, em novos momentos, num domínio crescente (Tilio, 2024), consolidando seu papel de sujeito responsivo (conforme a noção bakhtiniana de compreensão como atitude responsiva, apresentada na introdução desta tese).

Considero, portanto, a proposta da PLSC (Tilio, 2019) coerente para o ensino de língua portuguesa e, nesta tese, enfatizo sua importância para a formação do leitor crítico por meio do texto literário. A transformação que almejamos para nossos alunos basicamente pode ser explicada por esta pedagogia como sendo o ponto de chegada e não apenas como um destino final

no processo, no qual a aprendizagem se consolida e é tida como pontual e resolvida, mas uma meta para a produção de novas reflexões, novos momentos de aprendizagem (*prática transformadora*) (Tilio, 2019). Esta pedagogia permeia todo o processo de produção de conhecimentos desta tese e também está aprofundada em outros momentos, tanto no que tange à sua relação com os constructos teóricos quanto como ferramentas de análises para a compreensão dos enunciados produzidos pelos estudantes, a partir da leitura orientada e compartilhada de *Vidas secas*, num confronto valorativo, de posicionamentos axiológicos diversificados que ocorrem nas interações, dentro e fora do contexto educativo.

2.3 REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS E A FORMAÇÃO DE LEITORES A PARTIR DO TEXTO LITERÁRIO

Esta tese não tenciona aprofundar as noções relacionadas às especificidades dos vários estudos dos letramentos – os mais diversos. Tampouco se pretende incluir toda a complexidade que compõe os letramentos literários. Entendo, no entanto, a importância e a contribuição destes estudos para compor o escopo teórico de pesquisas e publicações acerca do trabalho com a formação do leitor e com a literatura no contexto educativo. Algumas das reflexões destas teorias contribuem com a produção de conhecimentos no campo dos letramentos e possibilitam refletir sobre os caminhos escolhidos para o desenvolvimento deste percurso.

Foi realizado um trabalho de formação do leitor crítico com a leitura do texto literário em sala de aula alinhado com os estudos do Círculo de Bakhtin acerca da linguagem e a PLSC (Tilio, 2019), que orienta a nossa práxis. Entendo que estas duas perspectivas teóricas atendem às demandas a que me propus discutir nesta tese relacionadas aos estudos da linguagem e à formação do leitor crítico. Na perspectiva bakhtiniana, tanto o texto literário, quanto qualquer outro enunciado produz subjetividade, portanto, educa. A opção pelo texto literário é, conforme já salientado, pela oportunidade de o leitor ter contato com outras subjetividades possibilitadas por meio da construção das personagens, pelo autor-criador.

Na PLSC (Tilio, 2019), encontram-se as formulações que acredito ser pertinentes para o trabalho com o texto literário em sala de aula, em detrimento de propostas de trabalho que basicamente versam sobre a contextualização da obra, as características do período literário com listas de autores e de principais livros, dentre outros elementos pré-estabelecidos em atividades, muito comuns na maioria dos livros didáticos, por exemplo. Numa tentativa de aprofundar este debate, Bagno e Rangel (2005), também discutem este assunto e enunciam que “não se pode, é claro, desconsiderar a pertinência da contextualização da obra literária” (Bagno; Rangel, 2005, p. 76). Corroboro o pensamento dos autores com esta afirmativa e quando elaboram que “no entanto, a insistência quase exclusiva nessa contextualização faz com que as informações sobre a literatura tenham se constituído na totalidade da educação literária, principalmente no curso médio” (Bagno; Rangel, 2005, p. 76). Em concordância com os autores, quando tal prática com o texto literário, de apenas considerar questões de contextualização histórica, é promovida em sala de aula, “fica relegada a segundo plano a leitura efetiva do texto, substituída por sua paráfrase ou comentário” (Bagno; Rangel, 2005, p. 76), o que não contribui para a formação do leitor crítico conforme perscrutado nesta tese. Os autores discutem uma ampliação da proposta de trabalho com o texto literário em sala de aula e pontuam que “a concepção da literatura como conjunto de monumentos culturais, subjacente a tais práticas, foi criticada na área dos estudos literários” (Bagno; Rangel, 2005, p. 76) e, para além de ser criticada, houve, neste campo dos saberes, um importante avanço, pois, a partir destas reflexões, Bagno e Rangel afirmam que isto “levou à exigência de uma prioridade do contato, o mais direto possível, com o texto literário” (Bagno; Rangel, 2005, p. 76), o que entendo colocar o leitor como o principal beneficiado com esta ação.

Outra importante proposição que os autores esclarecem é a alteração da “expectativa acerca do leitor, visto hoje, essencialmente, como um sujeito capaz de usufruir das variadas possibilidades que um texto literário oferece” (Bagno; Rangel, 2005, p. 76), preceito com o qual alinho minhas considerações. A partir deste desdobramento de sentidos para o trabalho com o texto literário, é importante que se compreenda que tais alterações, segundo os autores, “postulam uma nítida transformação das propostas de ensino” (Bagno; Rangel, 2005, p. 76), importantes e de necessária consolidação. A partir destas

transformações, os sujeitos leitores terão a possibilidade de também se engajarem em *práticas transformadoras* (Tilio, 2019).

Neste sentido, pensando no contato mais dinâmico e responsivo com o texto literário, alinho a perspectiva trabalhada com os autores, quando enfatizam que “de preferência a uma visão sistemática da história e da teoria literárias, é mais pertinente, sem dúvida, familiarizar o aluno com uma atitude de disponibilidade diante do texto literário, tornando esse contato uma efetiva experiência” (Bagno; Rangel, 2005 p. 76). Ao refletir sobre o lugar que o texto literário ocupa, os autores ponderam que toda essa discussão não se trata “de elevar a literatura a um patamar de superioridade em relação aos demais usos da língua” (Bagno; Rangel, 2005, p. 77), uma vez que se trata de reconhecer, e arrisco dizer, de compreender “a singularidade da obra literária e, no plano social, sua importância na formação plena do indivíduo, em sua inserção na sociedade letrada a que pertence e em sua participação na produção cultural brasileira e universal” (Bagno; Rangel, 2005, p. 77), fundamentais para a constituição dos sujeitos. Por observar a recorrência deste formato de trabalho com o texto literário nos mais diversificados materiais didáticos presentes no contexto educativo e por reconhecer a necessidade de um olhar mais atento para o texto literário em sala de aula, este estudo buscou, nas teorias convocadas, subsídios para auxiliar tanto na produção de conhecimento acerca da temática, quanto para viabilizar reflexões que potencializassem a construção de uma nova prática, com os estudos do Círculo de Bakhtin e a PLSC (Tilio, 2019).

Assim, ao buscar compreender os letramentos literários, justifico nossa escolha, a princípio, a partir da noção do direito à literatura enunciado por Antonio Candido (2011) para então ampliar a reflexão com outros autores que se dedicam à esta temática. Para o autor, “toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador dessa construção, *enquanto construção*” (Candido, 2011, p. 179). Além disso, conforme apontado pelo autor, “os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática” (Candido, 2011, p. 177). Candido pontua ainda que “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido, 2011, p. 193). Pensando este contexto de pesquisa,

refletindo sobre o caráter humanizador da literatura a que Candido (2011) se refere e analisando a mesma enquanto direito dos indivíduos, tanto o movimento de construção quanto os valores presentes no texto literário – e os que os sujeitos participantes trouxeram para os debates – foram amplamente considerados no trabalho prático com os estudantes a partir da leitura de *Vidas secas*. Esta tese está alinhada à proposição do autor quanto pondera que “nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (Candido, 2011, p. 177), o que foi observado no decorrer de todo o trabalho em sala de aula, ano após ano, materializado nos recursos pedagógicos diversificados, como no livro didático, por exemplo, além de outros constructos que trazem o texto literário para o contexto educativo de forma a contribuir com a realização de atividades de leitura e de compreensão textual. Reconheço, entretanto, que há muito a se discutir acerca de como esta instrução e educação, inserida nos currículos, ocorre. Esta é uma temática que deve continuar a ser perscrutada.

Com relação aos letramentos literários, recupero algumas ponderações que Magda Soares (2010, p. 54) fez no contexto do país. A autora considera as várias teorias tanto nacionais quanto internacionais neste percurso e destaca que não discute os vários letramentos, mas, que problematiza os conceitos de letramento. O debate sobre letramento, segundo a autora, começa com o que se sabia acerca de alfabetização. A palavra letramento, segundo suas colocações, surgiu em meados dos anos 1980. Soares discute sobre a diversidade de sentidos atribuídos ao termo e afirma que letramento vai além do que se considera próprio da “letra”: do aprender a ler e a escrever. Ela pondera que ainda há muito a se debater não mais sobre a conceituação do letramento ou como desenvolvê-lo nas escolas, mas sobre a necessidade de problematizar seu uso e considerar as diferentes formas de concebê-lo, por exemplo, tanto neste quanto em outros países. “O conceito de letramento no Brasil e os vários conceitos de *literacy*, em países de língua inglesa, são conceitos semelhantes, mas não idênticos” (Soares, 2010, p. 55), o que resulta em diferentes perspectivas, segundo a autora, tanto para a pesquisa quanto para as políticas educacionais. Soares pensou neste múltiplo campo, com as várias e complexas teorias que o compõe, com os diferentes conceitos tanto presentes no mesmo

contexto quanto em contextos diferentes e esclareceu que as asserções dependem do ponto de vista que se assuma: antropológico, linguístico, psicológico, educacional/pedagógico (Soares, 2010, p. 57). A autora reconhece a necessidade de ampliar a discussão e reafirma a importância de aproximar as pesquisas acerca dos letramentos aos formuladores de política, para que se possa favorecer os trabalhos com o(s) letramento(s).

Outro autor que se dedica a pensar os letramentos literários é Rildo Cosson (2009). Para este autor, “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência” (Cosson, 2009, p. 17). Em sua obra *Letramento literário: teoria e prática* (2009), o autor recupera historicamente o papel do texto literário na educação, como matéria educativa, o que é cristalizado “com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto pra formar culturalmente o indivíduo” (Cosson, 2009, p. 20). Ao aprofundar o debate, portanto, sobre o processo de leitura e de produção escrita, o autor, coloca que “na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos” (Cosson, 2009, p. 17), o que entende-se ir muito além deste duplo pressuposto indicado por ele, que a tradição “cristalizou”. Para Cosson, a literatura se constitui de uma experiência a ser realizada e afirma que a mesma tem o potencial de nos dizer “o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos” (2009, p. 17). Além disso, para o autor, o ato de ler é solitário, uma vez que geralmente a leitura ocorre de forma individual, mas também é solidário porque traz aspectos diferentes de cada olhar, a cada nova compreensão.

Ao refletir sobre o texto literário, assim como os demais textos com os quais os alunos entram em contato durante toda sua formação, há muitas lacunas a serem preenchidas e muitos problemas a serem sanados com relação ao processo interpretativo da obra e da relação do leitor para com o texto lido. Amorim *et al.* (2022), apresentam uma realidade ainda recorrente no contexto de leitura em sala de aula, com destaque para atividades que buscam “o que o autor quis dizer” (Amorim *et al.*, 2022, p. 23), o que, segundo suas análises e em concordância com elas, é pouco produtivo no contexto educativo, nas aulas de literatura. Em conformidade com os apontamentos dos autores, “mais do que ele quis dizer, cabe ao professor, na educação literária, dialogar com os alunos sobre

o que o autor, de fato, disse, como disse e para quem estava dizendo” (Amorim *et al.*, 2022, p. 23), o que oportunizará aos alunos, refletir e questionar sobre os mais diversificados discursos produzidos.

Produzir reflexão e questionamentos é valorizar o papel de cada leitor na construção de sentidos. Segundo Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, “precisamos ensinar a entender e tomar a responsabilidade por nossas respostas e ações, e interpretações” (Souza, 2011, p. 299). Para que isto ocorra de forma mais eficiente, é necessário que o ambiente formativo esteja organizado com esta finalidade. É de consubstancial importância, portanto, olhar para o contexto escolar de forma a concatenar teoria e prática pedagógica para que o texto literário possa ganhar protagonismo, especialmente nas aulas de língua portuguesa.

Neste sentido, se a leitura de um texto não for feita de forma crítica, possibilitando aos estudantes questionar discursos naturalizados ou problemas sociais arraigados na sociedade, dentre outros assuntos de interesse particular e/ou coletivo, pode reiterar preconceitos, reiterar modos de composição da sociedade que não ajudam os sujeitos a superar a condição de subalternizados, ou de compreender apenas o que está explícito. Vale ressaltar que cada leitor pode compreender de modo diferente também. Uma postura leitora crítica, com um processo de compreensão mais aprofundado, deve estar na preocupação de todos os envolvidos nos espaços de formação do leitor. Pensar o desenvolvimento destes sujeitos, é também considerar o papel do professor no contexto de estudos e de aprofundamento sobre os letramentos, além da (re)organização contínua de seu planejamento para encontrar sempre a melhor forma de trabalho em sala de aula.

Amorim *et al.* (2022) desenvolvem amplas discussões na obra *Literatura na escola*. Um dos pontos iniciais das reflexões de Amorim *et al.* (2022) na obra citada, é com relação a alguns problemas referentes ao ensino de literatura, uma vez que “cada um desses problemas se relaciona com a ênfase dada a apenas um aspecto do texto literário, desconsiderando ou minimizando os demais” (Amorim *et al.*, 2022, p. 21), que são basicamente “a ênfase no caráter sócio-histórico-cultural [...], a ênfase no caráter artístico [...] e a ênfase no caráter linguístico [...]” (Amorim *et al.*, 2022, p. 21).

Os anos que possuo de experiência em sala de aula demonstraram que os preceitos apresentados pelos autores, salvo algumas exceções, são recorrentes, tanto nos materiais didáticos que chegam às escolas quanto na prática docente em sala de aula, cujo planejamento das aulas, em muitos casos, se dá justamente a partir destes materiais. A (re)organização destes materiais precisa ser sempre mote de análises e de atualizações para todo profissional que tencione trabalhar com o texto literário no espaço educativo. O trabalho com a literatura nas escolas acontece, muitas vezes, de forma fragmentada, com trechos isolados de contexto, com atividades também descontextualizadas que versam muitas vezes sobre questões linguísticas, gramaticais ou de localização de informações pontuais, sem promover reflexão e, conseqüentemente, impossibilitando uma construção de sentidos mais ampla.

Um dos destaques dos autores está vinculado ao “que diz respeito ao caráter sócio-histórico-cultural, talvez, apesar de simplista, a abordagem mais famosa na hora de tratar de um texto literário no ensino médio” (Amorim *et al.*, 2022, p. 22). Sem pretender generalizar, é comum, em grande parte dos livros didáticos a presença de excertos de obras literárias nos materiais apenas para a identificação do período sócio-histórico-cultural, ou para servir de instrumento para a realização de atividades descontextualizadas, que desconsideram o teor estético do texto, que não comportam os elementos necessários para a promoção de uma leitura que valorize o potencial do texto literário e a participação dos sujeitos na construção de sentidos. Atividades de localização de informações explícitas e as que se referem à história da literatura, são ainda recorrentes nos materiais didáticos que chegam às escolas. Segundo os autores, este assunto foi problematizado nos documentos educacionais nacionais cuja crítica feita pela BNCC já se fazia presente na primeira versão dos PCNEM, publicado há 20 anos, quando o documento apontava que “a história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo” (Brasil, 2000, p. 16)” (Amorim *et al.*, 2022, p. 22), o que se constitui de uma redução do potencial enunciativo-discursivo e de sentidos do texto literário. Os apontamentos que Amorim *et al.* (2022) realizaram a partir de sua leitura da BNCC e as ponderações de Bagno e Rangel (2005) com relação ao processo de ensino de literatura pautado na sua contextualização histórica remetem ao quanto estas práticas ainda são comuns

em diversos contextos de sala de aula e o quanto se faz necessário agir para a promoção da formação leitora crítica dos sujeitos.

Uma das ponderações de Amorim *et al.* (2022) que acredito ser uma das potências do texto literário é com o caráter subjetivo dos mesmos que podem apresentar “questões que mexem com o mais íntimo do ser humano, que coloca em xeque a maneira como nos relacionamos com nós mesmos e com o mundo a nossa volta” (Amorim *et al.*, 2022, p. 22). Apesar de entender que isto poderia ser realizado a partir de qualquer gênero discursivo, esta premissa, valorizada neste estudo, a partir dos preceitos bakhtinianos de linguagem, aponta para o que o texto literário traz de diferente e que pode favorecer uma formação transformadora, consoante com a proposta de Tilio (2019), que se importa com as vivências e os conhecimentos prévios dos estudantes: a alteridade na relação com o mundo interior das personagens que é dada pelo autor-criador, por meio do acabamento dessa subjetividade no ato estético de composição da obra e que pode ser trazida para o contexto de leitura dos estudantes, ao pensar tanto o conceito de *prática situada*, quanto os demais pressupostos da PLSC, com vistas à *transformação* (Tilio, 2019).

Outra proposição evidenciada pelos autores é que “sempre há carência de respostas e buscas incessantes por sentidos para a vida, vazio existencial – este muitas vezes instigado pela leitura de literatura” (Amorim *et al.*, 2022, p. 22), que o sujeito leitor pode empreender, se sua leitura estiver pautada na criticidade, não apenas presa ao enredo ou à caracterização de elementos pontuais do gênero ou do período literário ao qual o texto pertence. Assim como Amorim *et al.* (2022) e como Tilio (2019), entendo que não se deve cristalizar o ensino de literatura na escola com receitas prontas, com metodologias estanques, uma vez que as subjetividades dos leitores são fundamentais para a compreensão dos textos, num movimento exotópico dinâmico. É preciso ressaltar que mesmo as atividades consideradas tradicionais, também contribuem com a práxis, a depender da forma como o professor as entende e as organiza (Tilio, 2019).

O constructo teórico-metodológico deste estudo apresenta uma proposta de leitura da obra de Graciliano Ramos, pensada a partir da reflexão mobilizada que poderá servir como um elemento a mais no campo dos estudos de letramentos literários, em pesquisas futuras. Cabe pontuar ainda que os

profissionais da educação, com destaque neste estudo para os professores de língua portuguesa, precisam problematizar sua prática e a forma como concebem educação, para que possam empreender uma formação literária ampla, que contemple as diferentes vozes tanto presentes nas obras quanto no contexto de sala de aula, afinal, o leitor imprime ao texto suas impressões carregadas de valores axiológicos que precisam ser respeitados, valorizados e compartilhados. Por esta razão, os sujeitos leitores precisam de uma leitura mais atenta do mundo, para que possam se apropriar da cultura, conforme os autores vêm debatendo. O leitor, em sala de aula, deve ser estimulado a participar junto aos seus pares com vistas a ampliar seus conhecimentos e a desenvolver uma visão mais crítica que possibilite uma participação mais ativa na sociedade como cidadão.

É importante, portanto, “lembrar a educação como um direito humano fundamental e seu papel na formação dos sujeitos e na construção das relações sociais” (Santos, 2019, p. 53). Segundo a autora é importante “pensar a educação como possibilidade de desenvolvimento das potencialidades humanas, da apropriação dos saberes sociais construídos historicamente” (Santos, 2019, p. 53), para que os sujeitos possam adquirir conhecimentos de forma a compreender e a também transformar a realidade. Quando Santos menciona o desenvolvimento das potencialidades humanas e, ao refletir sobre o texto literário, como elemento importante para esta tese enquanto produtor de subjetividades e de construção de sentidos, corroboro o pensamento de Candido ao enunciar que, “a função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica, inclusive o papel contraditório mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório)” (Candido, 2011, p. 178). E acrescento: o texto literário, em sala de aula, pode promover transformações essenciais em direção a uma formação cidadã mais humanizada e, portanto, mais comprometida com as relações humanas e sociais. O autor reforça que o que ele entende por humanização se refere ao

exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais

compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2011, p. 182).

É necessário buscar elementos que possibilitem aos sujeitos empreender conexões mais apropriadas para a valorização e para o cuidado da natureza, para um olhar mais cuidadoso para com o ser humano e, conseqüentemente, com a sociedade. Recorro às pesquisas de Amorim *et al.*, ao trazer para a discussão o perfil de desigualdade existente no país e em como podem ser pensados, coletivamente. De acordo com os autores, “o Brasil ainda é um país socioeconomicamente muito desigual e tal desigualdade se reflete, como não poderia deixar de ser, no acesso aos bens culturais como os livros” (Amorim *et al.*, 2022, p. 17). Este acesso aos bens culturais, apontado pelos autores, reforça o teor das ponderações de Daniel Cara (2019) ao postular que

O direito à educação é, em um sentido geral e por consequência, o direito de todas as pessoas se apropriarem da cultura, por essa apropriação ser parte essencial da condição humana e uma necessidade para o pleno usufruto da vida. Por isso, o direito à educação é, concretamente, um direito humano (Cara, 2019, p. 26).

A educação precisa, portanto, como direito humano discutido a partir de Candido, ser assegurada a todos os sujeitos. Considera-se, neste sentido, os dois esforços necessários para que o direito à educação se realize, conforme Cara (2019) estabelece em sua pesquisa. São eles: “o trabalho do(a) educador(a) de ensinar (ou educar) e o trabalho do(a) estudante (educando(a)) de aprender” (Cara, 2019, p. 26). O autor coloca que o papel da escola é o de criar as condições necessárias para que os alunos possam se apropriar e/ou mesmo reinventar a cultura. Além disso, ele entende que a concretização da educação acontece nos diferentes espaços da vida cotidiana e que se dá por meio dos processos educativos.

Amorim *et al.*, com vistas a refletir sobre a problemática da leitura literária, compartilham suas preocupações que podem contribuir para o debate neste contexto de pesquisa. “Isso posto, onde fica a escola nessa conjuntura? Qual o papel do professor? E, retomando as perguntas do título, como e para que ensinamos literatura?” (Amorim *et al.*, 2022, p. 17). Estes questionamentos possivelmente perpassam as reflexões de todo profissional da educação que vislumbra a melhoria das condições de ensino e de aprendizagem. Além disso,

os autores apresentam dados significativos que podem nos auxiliar a pensar o contexto do “*como e para que ensinamos literatura*”, por eles evidenciado, afinal, se o índice de escolaridade do brasileiro não é favorável, não poderia ser diferente com o contexto do ensino de literatura. Os autores revelam que

não podemos ser ingênuos sobre o que dizem os dados em relação ao índice de escolaridade do brasileiro, seu acesso aos bens culturais e seu hábito de leitura. Segundo a Pesquisa por Amostra Domiciliar (PNAD-IBGE) de 2018, o Brasil ainda conta com 11,3 milhões de analfabetos na faixa dos 15 anos ou mais, 52,6% da população brasileira de 25 anos ou mais não concluiu a educação básica, dentre os quais 33% não terminaram sequer o ensino fundamental. Além desses preocupantes dados, nos últimos anos, o acesso a livrarias tem diminuído no nosso país, passando de 73,7 mil, em 2007, para 52,6 mil, em 2018, ou seja, houve um encolhimento de quase 30% em 10 anos, o que nos leva a outro dado importante: o brasileiro, na média mundial, ainda lê muito pouco, são menos de 3 livros por ano, índice abaixo da média anual de outros países emergentes da América Latina, como Argentina (4,6 livros) e Chile (5,4 livros) (Amorim *et al.*, 2022, p. 73).

É importante ressaltar que os dados expostos por Amorim *et al.* revelam um triste panorama nacional do qual o contexto dos participantes da pesquisa atrelada a esta tese não se distancia, significativamente. Conforme já mencionado, o município, no qual foi realizada esta pesquisa, conta com uma biblioteca pública, mas a frequência com que as pessoas utilizam sua estrutura é reduzida e pode se aproximar da dura realidade nacional explanada por Amorim *et al.* Este estudo não conseguiu o levantamento de quantos livros por ano o leitor deste município lê, para que se possa fazer um paralelo com o leitor brasileiro, que lê menos de três livros por ano e que o coloca abaixo da média mundial. No entanto, o que pode ser constatado é que a escola, no contexto socio-econômico-cultural desta cidade, ainda é o ambiente de maior circulação de livros e que, possivelmente, não garante um número superior (ou pelo menos, não muito) ao da média nacional.

Há muitas possibilidades relacionadas ao texto literário em sala de aula e também ao romance, a partir de diferentes bases teóricas e diferentes perspectivas metodológicas. Apesar de reconhecer a contribuição de todo o escopo teórico que empreende os estudos do texto literário, assim como dos letramentos literários para os estudos do romance e do texto literário em sala de aula, esta teoria – a dos letramentos literários –, que embora não faça parte da

composição do escopo teórico-metodológico na busca pela compreensão dos enunciados produzidos pelos sujeitos participantes deste estudo, se constituiu de uma vertente para compreender o texto literário no ambiente educativo e de um contributo para as reflexões mobilizadas. Com base nestes pressupostos, os estudos sobre o texto literário em sala de aula, dado seu caráter subjetivo precisa ser sempre objeto de investigação e de análise para que todo profissional que trabalha com o texto literário no contexto educativo, possa tecer considerações e buscar novas contribuições de outros autores, de outras pesquisas, de outras propostas.

2.4 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: *VIDAS SECAS* E SUA PRESENÇA EM SALA DE AULA

Ao considerar a necessidade de conhecer trabalhos anteriormente realizados em cursos de pós-graduação a partir das perspectivas teóricas que sustentam este estudo e de verificar a possibilidade de estarem aliadas a um trabalho com a obra *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos com alunos da educação básica, realizei uma busca por publicações que pudessem contribuir com os encaminhamentos deste estudo. Como critério principal, optei pela investigação de uma amostra de dissertações e teses que trouxessem a obra destacada com propostas de intervenção pedagógica. As produções que selecionei me permitiram refletir e comparar com o que eu pretendia investigar nesta pesquisa, tanto pelo conjunto teórico quanto pelos encaminhamentos da pesquisa em si e do trabalho prático com os estudantes. Busquei, a partir dos termos e expressões, combinados ou não: “*Vidas secas*”, “letramento crítico”, “letramento sociointeracional crítico”, “Círculo de Bakhtin”, “literatura”, “letramento literário”, “leitura literária”, “formação do leitor no ensino médio”. Muito embora não tencionava trabalhar com todos estes conceitos nesta tese, eu os entendi como relevantes para compreender as possíveis aproximações e/ou os distanciamentos que os materiais pudessem trazer. Para esta pesquisa, recorri à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, e ao Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES.

Nesta busca, algumas publicações geraram resultados, cujos títulos trouxeram as palavras-chave mobilizadas. Percebi, entretanto, nos materiais

selecionados, que há um distanciamento teórico-metodológico no que tange ao trabalho prático com os estudantes, que no caso da minha tese, tem sua práxis sustentada pela PLSC (Tilio, 2017), na formação do leitor. Alguns trabalhos trazem o letramento literário, outros, a formação do leitor crítico e há, ainda, os que estão relacionados aos estudos de linguagem de Bakhtin e o Círculo. Optei pelos que mais trouxeram debates relevantes para minha reflexão no meu campo de investigação. Para situar uma pequena parte do que investigo, também não encontrei a obra *Vidas Secas*, num trabalho com a PLSC (Tilio, 2019), aliada aos estudos de linguagem do Círculo de Bakhtin, com estudantes do ensino médio, em língua portuguesa. Entretanto, as propostas dos pesquisadores convocados para esta revisão bibliográfica contribuíram para a reflexão sobre as diferentes nuances de se trabalhar com a obra de Graciliano Ramos.

Como *Vidas Secas* é um romance que foi publicado em 1938, no Brasil e é uma obra amplamente divulgada e conhecida. É fato também que ela tem sido muito explorada ano após ano, no ambiente educativo, com propostas de leitura, por exemplo, em exames de vestibular nas mais diferentes universidades do país ou, ainda, com atividades presentes a partir de fragmentos em livros didáticos, com leituras orientadas por professores nas mais diferentes realidades. Foi necessário, portanto, fazer uma busca para conhecer algumas propostas de trabalho com estudantes da educação básica da rede pública, para verificar as possíveis aproximações e os distanciamentos, mas sempre buscando propostas que tivessem como intuito a formação de leitores críticos, leitores mais atentos, mais reflexivos, mais preparados e mais participativos. Não houve a preocupação com relação ao ano em que as pesquisas foram apresentadas, então não há restrição de período de publicação. O quadro abaixo apresenta a amostra selecionada para esta investigação:

Quadro 2 — Revisão bibliográfica

TÍTULO	AUTOR	MODALIDADE	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	ANO
O romance <i>Vidas Secas</i> em sala de aula: da leitura à apropriação do texto pela performance	Aline Barbosa de Almeida	Dissertação	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino	2015

Letramento literário: a formação de leitores no ensino médio	Vilma dos Anjos Custódio	Dissertação	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Programa de Pós-graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino	2016
Da subjetividade à reflexão crítica: leitura de <i>Vidas Secas</i> no ensino fundamental	Fábio Braga Souza da Silva	Dissertação	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS	2018
O papel da escola na formação do leitor: uma proposta de encaminhamento	Alcione Lopes Ruiz	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (UNESP – Assis)	Programa de Pós-graduação em Letras	2020
<i>Vidas secas</i> : a interpretação não basta	Reginaldo Inocenti	Tese	Universidade Estadual Paulista (UNESP – São José do Rio Preto)	Programa de Pós-graduação em Letras	2019
A representação da literatura em comunidades virtuais de leitores e o reflexo na leitura do cânone	Patrícia Antonino da Silva Batista	Tese	Universidade Estadual Paulista (UNESP – Assis)	Programa de Pós-graduação em Letras	2022

Fonte: Elaboração própria a partir da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES (2024).

A dissertação de mestrado *O romance Vidas Secas em sala de aula: da leitura à apropriação do texto pela performance*, de Aline Barbosa de Almeida (2015), considerou a formação do leitor literário a partir de conceitos da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss, do Efeito Estético de Wolfgang Iser e da noção de *performance* de Paul Zumthor. Sua fundamentação teórica é diferente do que se apresenta nesta tese. O que aproxima, no entanto, os trabalhos, é a realização de uma proposta de intervenção em sala de aula com a obra de Graciliano Ramos, também com alunos de um terceiro ano do ensino médio. A autora realizou uma pesquisa-ação em uma escola de rede pública em Igaci-AL. A prática ocorreu por meio de uma oficina intitulada *Vidas secas e seus horizontes*. Segundo a autora, a implementação prática fez com que os estudantes “despertassem para a prática de leitura de uma forma mais atenta e prazerosa, vivenciando também uma experiência estética e ideológica da narrativa de *Vidas Secas*” (Almeida, 2015, p. 06), o que remete à noção de que

esta obra pode interessar a estudantes deste segmento, em outros contextos de vivências.

Outra dissertação que destaco é *Letramento literário: a formação de leitores no ensino médio* (2016), de Vilma dos Anjos Custódio. Com um escopo teórico que se preocupa com literatura, o ensino e o letramento literário, destacam-se Antônio Candido, Ítalo Calvino, Rildo Cosson, Elisa Maria Dalla-Bona, Magda Soares, dentre outros. A pesquisadora realizou uma pesquisa-ação com alunos de terceiro ano do ensino médio em um colégio público da rede estadual de ensino paranaense, na região metropolitana de Curitiba. Ela utilizou as obras *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, *Em busca de Curitiba perdida*, de Dalton Trevisan e também relata ter trabalhado com alguns textos poéticos estruturados em três sequências didáticas fundamentadas no letramento literário com vistas a contribuir com a formação de leitores. Para a autora

é importante um trabalho de leitura literária que enfatize a diversidade para os alunos serem capazes de contrastá-las e subvertê-las para que assim possam perceber as nuances que as diferenciam. Habilidades essas fundamentais para ampliar o potencial de leitor crítico e de gosto estético mais apurado (Custódio, 2016, p. 50).

A autora trabalhou com sequência didática, com textos diversificados após contextualização e interpretação de poema, letra de música, dentre outros, para então realizar a leitura de *Vidas secas*. A intertextualidade permeou o trabalho com os estudantes e a autora coloca que, segundo “é justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor” (Cosson, 2012, p. 30 *apud* Custódio, 2016, p. 94). As pesquisas selecionadas e já discutidas, de alguma forma, tiveram resultados considerados positivos pelos pesquisadores que realizaram intervenções práticas, entrevistas, análises de documentos oficiais e de produções dos estudantes.

Ao voltar o olhar para a obra *Vidas secas* no contexto de sala de aula, destaco a dissertação de Fábio Braga Souza da Silva, intitulada *Da subjetividade à reflexão crítica: leitura de Vidas Secas no ensino fundamental* (2018), fruto de um trabalho realizado com alunos do ensino fundamental II com a obra *Vidas secas*. Numa perspectiva diferente dos acima apresentados, Silva opta por uma pesquisa com alunos mais jovens. Sua dissertação questiona a infrequência de

leitura de romances abonados pela crítica para esta faixa etária. Ele também analisou mecanismos de avaliação da produção textual destes alunos da rede municipal do Rio de Janeiro. A escolha pela obra de Graciliano Ramos se deu pela possibilidade de atualização temática sobre a realidade brasileira, além da composição estilística do texto. Sua base teórica é formada por Annie Rouxel, Antonio Candido, Alfredo Bosi, Beatriz Sarlo, Michèle Petit, Rildo Cosson e Tereza Colomer.

Minha tese não está voltada para o aluno do ensino fundamental, nem para questões de estilística e também não busca analisar a infrequência de textos completos em sala de aula, como na pesquisa de Silva. No entanto, olhar para um trabalho com estas preocupações possibilita refletir sobre a leitura cuidadosa no contexto educativo. O autor coloca a importância do papel do professor como mediador de uma leitura mais comprometida que direcione a uma leitura mais crítica. De acordo com Silva, a pesquisa considerou a compreensão da obra completa, o compartilhamento de ideias e de sensações, com momentos de produção escrita a partir de questões sobre as personagens e demais aspectos do livro. Os alunos tiveram contato com vídeo sobre a seca, dentre outros elementos de contextualização e de ampliação dos conhecimentos.

Dos trabalhos selecionados para compor esta revisão bibliográfica, cujos critérios versaram sobre a possibilidade de encontrar teses e dissertações relacionados a *Vidas secas*, que considerassem o contexto de sala de aula por meio da implementação pedagógica, a dissertação de Alcione Lopes Ruiz intitulada *O papel da escola na formação na formação do leitor: uma proposta de encaminhamento* (2020) é a que mais se aproxima do escopo teórico desta tese e trabalha com a obra *Vidas secas*. Dentre outros autores, destacam-se Roxane Rojo, Magda Soares, Paulo Freire, Carlos A. Faraco, Rildo Cosson e Antônio Candido. Alguns destes autores também estão presentes em minha pesquisa. A autora entende que o trabalho com a leitura não pode se restringir ao processo de decodificação. Neste sentido, Ruiz acredita que

Era imprescindível ampliar práticas que tornassem possível levar a interpretação, a inferência e a extrapolação do texto e abandonar ações que se limitavam a recuperar informações explícitas e pontos localizados, sem a compreensão global, extrapolando os muros da

escola. Era necessário dar funcionalidade social – espaço, tempo e concretude – a atividades de leitura, interligando, inclusive, conteúdos gramaticais referentes ao ano (Ruiz, 2020, p. 18).

A autora realiza uma proposta de estudo da língua também por meio da obra *Vidas secas*. Segundo Ruiz, a obra de Graciliano Ramos, marcada pela abordagem social se “constitui um elo na cadeia discursiva” (Ruiz, 2020, p. 18), além disso, o romance é “imbuído de valores e espírito crítico refletido em todas suas escolhas, quer lexical, quer sintática ou semântica” (Ruiz, 2020, p. 18). A autora esclarece que, diante da realidade experienciada, seria viável o diálogo com o cotidiano e com os momentos de impacto ambiental, divulgados nas mídias, na atualidade. Para tanto, ela afirma que

Esta foi uma grande oportunidade de explorar os multiletramentos, com notícias, documentários e reportagens apontando não só a construção do gênero, mas o gênero como prática social, como posições ideologicamente constituídas, escolhas linguísticas, retomadas, busca de dados e a intencionalidade de um percurso argumentativo construído (Ruiz, 2020, p. 38).

A autora salienta que os multiletramentos possibilitam discutir assuntos tanto antigos quanto novos, pela diversidade de suporte para a divulgação, leitura e compreensão. Ruiz ressalta a necessidade de uma base teórica consolidada em pesquisa e estudo para amparar a construção de uma proposta de letramento que possa contribuir com as necessidades dos alunos. Para a autora, “além de uma proposta de leitura, é uma proposta de aprendizado que desafia não só a capacidade de diálogo entre os gêneros, mas também de oportunizar a formação de indivíduos mais conscientes de seu papel no mundo” (Ruiz, 2020, p. 38). Ruiz defende uma educação pensada para a formação leitora, na qual o texto literário não deve servir de pretexto de ensino da norma-padrão. Segundo a autora, há um embate, caso o professor opte pelo trabalho diferente do tradicional, pautado num trabalho puramente gramatical ou com leitura e produções descontextualizadas, pois,

a sociedade e falantes leigos dos processos dinâmicos da língua não compreendem e não aceitam a língua como um órgão vivo, como um sistema que evolui conforme as demandas sociais vivenciadas. Ou seja, não entendem que um livro lido na íntegra e discutido oralmente pode também gerar atividades tão significativas quanto as propostas pelo livro didático; que saber estruturar uma resposta discursiva é uma

proposta de produção textual tão importante quanto a “composição” de antigamente; que uma reportagem televisiva, um documentário ou o diálogo entre as pessoas são possibilidades de estudo da língua. A sociedade coloca a língua em um patamar inacessível e imutável, como se ela não fizesse parte da construção da história do homem e, portanto, produto da interação do homem com o mundo em que vive. (Ruiz, 2020, pp. 44-45).

Um pesquisador, um professor, enfim, um profissional da educação que deseja encontrar caminhos para a formação do leitor crítico, vai se deparar com perspectivas muito semelhantes ao que a autora apresenta, uma vez que, segundo ela, “trata-se de um discurso reproduzido, internalizado por forças centrípetas, apagado de seu contexto, perpetuado no sentido de proteger a língua, no caso, agredida por falantes “que não sabem sua própria língua” (Ruiz, 2020, p. 45). E esta afirmativa não faz parte de apenas de uma realidade. Diversos contextos educativos compartilham das mesmas angústias. Além disso, não apenas os estudantes pensam assim, o que potencializa a disseminação social de tais ideias e dificulta o trabalho em sala de aula. Em concordância com Ruiz, acredito que “os alunos compartilham dessa concepção, bem como seus progenitores, de modo que, quando não se trabalha a gramática da forma tradicional, segundo seus mestres faziam, esse aprendizado não ocorre” (Ruiz, 2020, p. 45). Mudanças de paradigmas, neste sentido, requerem um árduo trabalho que precisa de fundamentação teórica, de pesquisas e de conhecimentos mais consistentes, tanto da realidade na qual os estudantes estão inseridos quanto dos recursos disponíveis e das demais questões que permeiam o contexto educativo.

Dentre as dissertações e teses selecionadas para compor esta revisão bibliográfica, a tese de doutorado de Reginaldo Inocenti, *Vidas secas: a interpretação não basta* (2019), é a que mais me chamou a atenção nesta busca por caminhos que possam contribuir para potencializar o processo de leitura crítica dos sujeitos leitores. O que mais despertou meu interesse foi a forma com que a obra *Vidas secas* foi trabalhada em sala de aula por duas professoras da rede pública, descrita mais adiante. O pesquisador foi observador da prática que ocorreu com os materiais que faziam parte do planejamento delas, sem interferir no processo com os estudantes, durante as aulas. De acordo com Inocenti,

Visando examinar a tensão existente entre a interpretação hermética do texto literário, geralmente de cunho historiográfico, e a dialógica,

dimensão mais interativa, buscou-se, por meio da pesquisa de campo do tipo etnográfica, compreender o modo como o sentido do texto literário é desvelado em sala de aula frente ao não-dado verbalmente. Para isso, o estudo focou três dimensões relacionadas à literatura: a formação docente, os sistemas educacionais nacionais e a recepção do texto. Essa metodologia manteve o objeto literário sob uma perspectiva crítica e envolveu abordagens múltiplas sobre a recepção do texto, como a formação de professores de literatura, políticas educacionais, estudos culturais, questões de identidade e modernidade; procurou-se, também, refletir sobre práticas acadêmicas e discursos ideológicos relacionados à educação pública no Brasil e ao “ensino” da literatura nas universidades (Inocenti, 2019, p. 07).

A tese de Inocenti tem uma importante contribuição para pensar a Educação Básica ao oportunizar uma reflexão sobre a literatura no currículo oficial do Estado de São Paulo e em como ocorre em sala de aula. O autor analisou o material de apoio ofertado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo – SEDUC/SP que basicamente são constituídos pelo Caderno do Professor e Caderno do Aluno, organizados com atividades sistematizadas. Seu intuito era analisar como o material de apoio organiza a sequência de atividades contemplada no material para o estudo de trechos da obra *Vidas secas*. Ele examinou os materiais, realizou entrevistas com professores do ensino fundamental e médio, observou as aulas com os encaminhamentos práticos para os trabalhos com *Vidas secas* (com o material da SEDUC/SP e com o livro didático) e, dentre outras atividades, realizou uma entrevista com os estudantes. No total ele observou vinte itens que tinham relação com o conteúdo da aula, com a metodologia do professor e com as condições gerais da sala. Em um momento da pesquisa, ao notar que a primeira professora não utilizou o Caderno do Professor ofertado pela SEDUC, um dos aspectos destacados pelo autor, foi que

Se, à primeira vista, a adoção de outro material didático nos pareceu algo positivo, o desenvolvimento da aula não fugiu das velhas práticas adotadas pela escola: leitura e cópia de resumos das obras, estudo dos elementos formais, contextualização do romance a um momento histórico específico. A resolução de atividades focadas na compreensão de fragmentos textuais faz os alunos terem uma aula mais de *interpretação* de texto e não de literatura; a experiência estética, proporcionada pela fruição leitora, cede lugar a um conjunto de informações sobre o texto. E embora esses alunos tenham entrado em contato com a obra de Graciliano Ramos e João Cabral de Melo Neto - diferente daqueles cujos professores não conseguiram trabalhar o Modernismo -, isto não representa um diálogo melhor com o texto literário, apenas indica o cumprimento, por parte de Ana, do programa

curricular proposto para o terceiro ano do Ensino Médio (Inocenti, 2019, p. 120).

O autor observou aulas de duas professoras, e examinou aspectos como, por exemplo, o fato de somente três alunos da segunda professora terem lido a obra inteira, o que dificulta o trabalho. Ainda, com alunos desta professora, o autor colocou que

O ponto de vista da professora é replicado pelos alunos; eles reproduzem, nas respostas aos questionários, o mesmo discurso da docente, a qual, por sua vez, traz para a sala de aula uma análise pronta. O estudo do texto literário fica, desse modo, limitado ao ponto de vista da professora e os alunos, ao aceitarem essa perspectiva como única possível, dão respostas coerentes à aprendizagem adquirida em sala de aula (Inocenti, 2019, pp. 133-134).

Ele ainda observou que a leitura da professora é investigativa, não dialógica. Segundo o autor, “a análise do romance segue os protocolos tradicionais: estudo do título, da forma, dos personagens, do autor, do contexto histórico, da linguagem, dos elementos da narrativa” (Inocenti, 2019, p. 134). Uma realidade bastante comum no cenário dos estudos dos textos literários em sala de aula, na educação básica, em diferentes contextos. Segundo Inocenti “as especificidades do literário, a voz polissêmica, o dialogismo e a transgressão cedem lugar a favor de uma análise ritualística” (Inocenti, 2019, p. 134). Neste sentido, é importante continuar refletindo sobre a práxis diante de uma obra literária levada para o contexto educativo. O autor resume o que observa apontando que

De modo geral, a professora procura oferecer aos alunos um panorama da obra, focando os aspectos, para ela, mais importantes. Contudo, a experiência estética, individual, não ocorre; os alunos não leem a obra, por isso o trabalho da docente é ainda mais complexo. O resultado é uma aula cujo texto estudado formata-se do mesmo modo para todos. Ademais, o testemunho da professora de que “através da literatura o leitor constrói sua bagagem cultural, seus desejos, favorecendo a análise do contexto histórico, a criação de um novo valor artístico do texto, com novas significações e representações” não se consolida, visto durante as aulas não ter sido possível perceber a existência de “novos valores e novas significações” para o romance *Vidas secas* (Inocenti, 2019, pp. 135-136).

Muitos motivos podem tornar a prática das professoras, descrita por Inocenti, uma realidade comum em outras realidades: a grade extensa, materiais

insuficientes – e destaco a fragilidade quando se pretende trabalhar com uma única obra com toda a turma e a biblioteca da escola, por vezes, não possuir os volumes em quantidade necessária para atender aos alunos -, além do tempo insuficiente, diante de toda a complexidade que permeia as questões de conteúdos, planejamentos, currículos, atividades extraclasse, dentre outros pormenores que fazem parte do trabalho diário em sala de aula. Além disso, Inocenti (2019) analisa o processo de formação docente e as nuances que abrangem a prática, como um todo. Ele observou uma padronização nas respostas das duas professoras que, segundo ele, “é fruto de uma padronização nos estudos literários. As duas professoras têm discursos semelhantes, por isso são semelhantes as experiências dos alunos em relação ao texto” (p. 138). Vale ressaltar a importância, portanto, da valorização do processo formativo dos professores, que precisam constantemente atualizar sua prática.

Outra pesquisa que convoca a obra de Graciliano Ramos é a tese *A representação da literatura em comunidades virtuais de leitores e o reflexo na leitura do cânone*, de Patrícia Antonino da Silva Batista (2022). Com um aporte teórico composto por Candido (2011), Barthes (2009, 2012), Chartier (1991, 1988), Bourdieu (2002, 2007, 2011), Lemke (2010) e Jenkins (2015), a tese de Batista também possui um escopo teórico diferente do abarcado nesta tese. No entanto, ao valorizar esta pesquisa, por sua relação entre *Vidas secas* e as atividades práticas desenvolvidas com os estudantes, foi possível verificar que a autora abordou, para além do texto em sala de aula, o surgimento de novos modelos de letramento literário no meio digital. Mesmo com objetos distintos desta tese, os encaminhamentos por ela realizados permite refletir sobre o letramento literário. No caso da tese dessa pesquisadora, com alunos egressos do ensino médio egressos de três cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFSP, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, do Câmpus de Catanduva, que se formaram no ano de 2018, e também com alunos, egressos ou não, do cursinho popular oferecido pela mesma instituição. Este material

objetivou apreender a representação da literatura emersa das duas comunidades virtuais de leitores, Skoob e de um canal Booktube, observando as práticas constituintes do discurso literário predominante nelas. Como contraponto, buscou analisar os principais documentos oficiais acerca do ensino de literatura das últimas décadas no intuito de compreender os princípios ideológicos e estéticos orientadores das

práxis do professor do ensino médio e as representações da literatura, reveladas a partir delas, que permeiam o meio escolar (Batista, 2022, p. 213).

A autora analisou documentos oficiais que regem a educação (PCNEM, PCN+, OCEM, BNCC), e como cada um deles aborda o texto literário. Segundo a pesquisadora, as OCEM, foi o documento que melhor atendeu ao ensino da literatura, por centralizar a leitura integral das obras, com a proposta de formação do leitor literário crítico. Segundo os dados por ela analisados, a maioria dos estudantes declarou preferir o material impresso para o processo de leitura e, um dos pontos que chamou a atenção em uma pesquisa que também aborda o meio digital para as leituras foi que “as respostas corroboram o entendimento de que o meio escolar ainda é o principal vetor de disseminação social do discurso literário e, conseqüentemente, das representações da literatura” (Batista, 2022, p. 88). Além disso, esta pesquisa aponta o livro literário físico como preferência da maioria dos estudantes. É comum ao professor de língua portuguesa, por diversas vezes, ao tencionar trabalhar com o texto literário, perceber o que a autora destaca: “A representação da literatura, especialmente do cânone, para estes alunos parece ser a da leitura para o vestibular ou da leitura desinteressante, de linguagem difícil, que não cativa” (Batista, 2022, p. 94). A autora analisa também a leitura no meio digital e, dentre as obras mais lidas, *Vidas secas* se destaca.

A partir destes pressupostos, foi possível refletir o quanto o contato com o livro físico²⁷ ainda é importante e necessário, o quanto a compreensão de textos literários ainda é tida como difícil, como utilitária, por muitos teóricos, e reafirmar o valor da escola e do seu papel na formação leitora. Por observar trabalhos como os descritos neste capítulo, pude perceber o quanto a obra de Graciliano Ramos não esgotou seu potencial e o quanto a leitura literária precisa acontecer em sala de aula, com a mediação pelo professor, mas – e principalmente - com a participação ativa dos estudantes em todo o processo. O

27 Destaco a utilização do termo livro *físico* porque a rede estadual de educação do Paraná oferta, atualmente, a Plataforma digital Leia Paraná, com obras literárias diversificadas, a todos os estudantes. Entendo a importância do letramento digital e da inserção de novos recursos tecnológicos em sala de aula. No entanto, para a proposta que eu tencionava realizar, seria necessário o livro físico, para que todas as atividades pudessem ser realizadas em casa e/ou no ambiente escolar (na sala mais ampla que optei por utilizar – a sala multiuso), sem a necessidade de agendamento e revezamento do laboratório ou uso de internet. Além disso, em 2024, o livro *Vidas secas*, de Graciliano Ramos (que era o que meus alunos precisariam ler) ainda não estava disponível na Plataforma digital Leia Paraná. Além disso, apesar da existência da plataforma de leitura, os professores da rede têm a liberdade de continuar a utilizar as obras físicas, inclusive utilizando o importante e variado acervo que a biblioteca do colégio possui.

aluno precisa ler uma obra completa, o que realmente é um desafio diante de todos os embates existentes.

Além do acima exposto, ressalto que, quando realizei a busca nos bancos de dados descritos, dentre as dissertações e teses pesquisadas que se dedicaram à obra *Vidas secas*, notei que algumas delas realizaram um trabalho com alunos do ensino fundamental, ou análise literária baseadas em questões poéticas, ou culturais e/ou regionais ou, ainda, associando a obra de Graciliano Ramos às de outros autores. Houve também, um trabalho relacionado ao ensino médio e aos multiletramentos. Algumas pesquisas versaram, ainda, sobre a obra em questão e o cinema. No quadro a seguir, apresento brevemente uma amostra das dissertações e teses que observei, mas que não foram selecionadas para uma revisão mais aprofundada, uma vez que estabeleci, como critério de exclusão, o distanciamento temático ou teórico-metodológico do objeto de estudo desta tese.

Quadro 3 — Revisão bibliográfica – teses e dissertações excluídas

TÍTULO	AUTOR	MODALIDADE	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA	ANO
<i>Vidas secas</i> : uma proposta de leitura e de letramento literário para alunos do ensino fundamental II	Wemerson Damasio	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras	2019
De Retirantes, de Portinari, à <i>Vidas secas</i> , de Graciliano: o diálogo interartes e as possibilidades de desenvolver o multiletramento nas salas de aula do ensino médio	Andreia dos Santos Marques Amorim	Dissertação	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão	Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras	2022
A construção da personagem sinha Vitória na tradução de <i>Vidas secas</i> para as telas	Ailton Monteiro de Oliveira	Dissertação	Universidade Federal do Ceará	Mestrado em Letras	2013
A poesia de <i>Vidas secas</i>	Maria de Lourdes Dionizio Santos	Tese	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Programa de Pós-graduação em Letras	2021

Imagens da escrita: referências intermediárias entre literatura e cinema em <i>Vidas secas</i>	Alan Brasileiro de Souza	Tese	Universidade de Brasília	Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Literatura	2023
Viagens entre silêncios e conversas: denúncia e resistência em <i>Vidas secas</i> e <i>Conversazione in Sicilia</i>	Patricia Aparecida Gonçalves de Faria	Tese	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho São José do Rio Preto	Programa de Pós-graduação em Letras	2019

Fonte: Elaboração própria a partir do Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES (2024).

3 O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: CONCEPÇÕES E PROCEDIMENTOS NESTA REDE DE RELAÇÕES DIALÓGICAS

Neste capítulo discuto as bases teórico-metodológicas que orientaram esta tese, contemplo os encaminhamentos realizados a partir da pergunta de pesquisa, que é: Como o trabalho de letramento literário com a obra *Vidas secas* em uma turma do 3º ano do ensino médio em uma escola pública do interior do Paraná contribuiu para estimular a criticidade, de forma a provocar deslocamentos subjetivos e socioculturais que possibilitassem a transformação dos sujeitos? Na organização do capítulo, foi contemplado, também, o objetivo desta pesquisa, a saber: construir um ambiente formativo pautado no letramento literário com a obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, de forma a contribuir com o estímulo à criticidade e, conseqüentemente, provocar deslocamentos subjetivos e socioculturais que possibilitem a transformação dos sujeitos.

Além dos elementos mencionados, este capítulo apresenta a caracterização do perfil metodológico adotado, o perfil dos participantes da pesquisa e a obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, que foi o texto escolhido para o trabalho em sala de aula. Discorro, ainda, sobre como as atividades pedagógicas foram organizadas, abordo os elementos materiais e humanos que estiveram presentes durante toda a prática, além dos procedimentos de análise dos dados gerados em sala, a partir dos elementos da PLSC (Tilio, 2019), (*prática situada, instrução, postura crítica e prática transformadora*) e dos conceitos bakhtinianos de vozes sociais, excedente de visão e exotopia. Na seção 4, estão organizadas as principais temáticas mobilizadas pelos estudantes a partir da leitura de *Vidas secas*, que versaram sobre o meio ambiente, a sociedade e a família.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL METODOLÓGICO ADOTADO: PRESSUPOSTOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN E DA PROPOSTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA PEDAGOGIA DE LETRAMENTO SOCIOINTERACIONAL CRÍTICO

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Paraná (CEP-UFPR) por meio da Plataforma Brasil. Ao

analisar a proposta deste estudo, o CEP-UFPR aprovou a sua realização mediante compromisso de alinhamento com os princípios éticos necessários em pesquisas em ciências humanas e sociais. Esta pesquisa também foi aprovada pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Estado do Paraná – SEED, cuja documentação foi organizada e encaminhada via Site Institucional, com orientação do Núcleo Regional Área Metropolitana Norte de Curitiba. Os dados deste trabalho foram gerados mediante o consentimento, portanto, do NREAMNorte de Curitiba, da direção do colégio no qual a pesquisa foi realizada, o meu, enquanto professora pesquisadora – também docente da turma em questão, dos alunos participantes da pesquisa, bem como dos seus respectivos responsáveis. Para garantir o anonimato dos participantes foram atribuídos pseudônimos.

Esta tese constitui-se de uma pesquisa-ação, qualitativa, num recorte etnográfico em uma perspectiva epistemológica de análise interpretativista. O local de estudo estava relacionado aos meus alunos, estudantes de um terceiro ano do ensino médio, participantes da pesquisa. A maioria dos alunos eram menores de idade. Eles tiveram acesso à obra literária *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, que consta nas escolhas do PNLD de 2021²⁸, para a leitura e realização de atividades pensadas para a promoção do letramento crítico.

Ao traçar os principais delineamentos, destaco que este estudo, de cunho etnográfico teve, como materialização para as análises, as produções dos sujeitos leitores com as diferentes enunciações escritas nos seus diários; a produção oral dos participantes que foi toda gravada em áudio, por meio da qual eles discutiram e apresentaram os resultados de suas leituras a cada capítulo, além dos debates coletivos que ocorreram em sala de aula, por meio das interações, que foram possibilitadas pelas reflexões promovidas durante e após a leitura do texto literário escolhido; além das reflexões registradas no meu diário, relacionadas à observação da prática pedagógica que desenvolvi. A triangulação dos dados foi realizada por meio destes materiais, que serão posteriormente descritos, neste processo de pesquisa-ação realizado. Vale ressaltar que

²⁸ *Vidas secas* de Graciliano Ramos está disponível entre as escolhas do PNLD literário de 2021. Disponível em: <https://www.calameo.com/books/0071907328b4dab6eafc7> Acesso em 16 mar. 2025.

Na pesquisa-ação os pesquisadores e atores modificam o ambiente, que pode ser um bairro, uma cidade, uma organização, um setor dessa organização, enfim, uma unidade de análise composta por grupos de pessoas que enfrentam um determinado problema. A contribuição do método está, portanto, nessa característica potencial de transformação (Rosa *et al.*, 2023, p. 08).

Durante a organização do processo pedagógico eu acreditava que a pesquisa-ação promoveria transformação no ambiente e na percepção dos estudantes, uma vez que, além do acima exposto, “a pesquisa-ação também é utilizada como estratégia de ensino, considerando ser a mudança um dos pontos-chave para o processo ensino-aprendizagem no contexto educacional” (Rosa *et al.*, 2023, p. 08). Neste sentido, de acordo com Gil (2008), o objetivo de qualquer pesquisa é encontrar explicações sobre questões observadas diante de um método científico. Como a pesquisa que orientou esta tese se tratava de um trabalho qualitativo, foi necessário que eu, enquanto pesquisadora, tivesse o contato direto com o ambiente (escolar), o que é um aspecto importante, uma vez que este contato possibilitou uma ampla visão do campo de estudo (Lüdke; André, 1986). O foco do trabalho esteve intrinsecamente ligado ao

[...] mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e as práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais (André;Gatti, 2008, p. 3).

Com relação ao aspecto qualitativo da pesquisa, se faz necessário delinear, ainda, que uma das características da pesquisa de cunho etnográfico, que é o caso desta, é o longo período de observação do pesquisador em seu campo de estudos, o que foi um fator importante para as análises. Com relação ao tempo de prática pedagógica desenvolvida para a geração de dados, foram nove encontros com os estudantes, nos horários de aula de língua portuguesa, uma vez por semana. Cada aula tinha a duração de 50 minutos. A princípio, os cinco primeiros encontros foram de uma hora-aula. No entanto, devido à necessidade que se apresentou mediante o tempo e a demanda existente, solicitei, junto à direção do estabelecimento de ensino,

permissão para ampliação, o que nos foi concedida e os outros quatro encontros aconteceram em duas horas-aula consecutivas, totalizando treze horas-aula de trabalho com os alunos, o que resultou em 12 semanas de trabalho. Foram empregadas diferentes ferramentas analíticas etnográficas para compreender os dados gerados por meio dos instrumentos de pesquisa, que permitiram responder à pergunta e ao objetivo deste estudo, conforme explicitado na página 74 desta tese.

Em consonância com a perspectiva sobre pesquisas qualitativas, a análise dos discursos referentes às temáticas que compuseram os eixos de sentido discutidos passou pela análise enunciativa, considerando as proposições realizadas pelo Círculo de Bakhtin e também por Brait (2020), Sobral e Giacomelli (2016) e Faraco (2009), dentre outros estudiosos do empreendimento bakhtiniano. É importante reforçar que não houve um passo a passo formatado nem para a geração de dados, nem para as análises dos mesmos, uma vez que, seguindo a perspectiva bakhtiniana, Faraco esclarece que “a compreensão não é mera experiência psicológica da ação dos outros, mas uma atividade dialógica que, diante de um texto, gera outro(s) texto(s)” (Faraco, 2009, p. 42). Neste sentido, corroboro a reflexão do autor de que “compreender não é um ato passivo (um mero reconhecimento), mas uma réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto” (Faraco, 2009, p. 42) e, a partir deste pressuposto, às réplicas produzidas e às mais diversificadas tomadas de posição diante de um texto lido não é possível adotar uma posição fechada ou formatada de análise.

Brait explica que, Bakhtin, Volóchinov, Medviédev e os demais participantes do Círculo de Bakhtin não “postularam um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada” (Brait, 2020, p. 09), mas, a autora afirma que o “*Círculo* motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso” (Brait, 2020, pp. 09-10) e explica que tal perspectiva possui influências e consequências que “são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral” (Brait, 2020, p. 10). Para Sobral e Giacomelli “a interação não é só o que acontece aqui e agora: ela vai da conversa face a face à relação entre sujeitos de lugares distintos e mesmo de épocas distintas” (Sobral; Giacomelli, 2016, p. 1082). Ao refletir sobre tal afirmativa com a qual alinho minhas ideias,

ressalto que foram nas interações que o material de análise da práxis pedagógica desta tese foi produzido.

Conforme já explicitado na *Introdução* desta tese, além dos preceitos bakhtinianos, as análises também consideraram os conceitos desenvolvidos por Tilio (2019) em sua proposta de prática pedagógica para a implementação da *pedagogia de letramento sociointeracional crítico* (Tilio, 2019)²⁹, com suas especificidades, para também auxiliar no processo de compreensão dos enunciados dos interlocutores participantes desta pesquisa. Em consonância com este perfil de pesquisa, a análise dos dados, por meio dos discursos produzidos pelos participantes, nas interações, se refere às relações que os estudantes empreenderam em eixos temáticos por eles fomentados, a partir do romance lido e do confronto de valorações e de saberes. Foi o interesse dos estudantes, a partir da leitura do texto de Graciliano Ramos e das conexões que fizeram, que suscitou, portanto, os principais assuntos por eles perscrutados. Em concordância com Kraemer (2007),

Como pesquisadora de um campo das ciências humanas – a educação – acredito que é importante escutar/ouvir e observar/ver, considerando tanto a racionalidade quanto a sensibilidade, a fim de compreender a história e os acontecimentos (Kraemer, 2007, p. 61).

Ao considerar este percurso de pesquisa no campo da educação, nesta perspectiva apontada por Kraemer, ressalto que os eixos temáticos analisados nesta tese foram possibilitados pelas conexões que os alunos fizeram entre a obra *Vidas secas* com suas vivências, ao compreender o enredo, o ambiente e as ações das personagens, numa troca enunciativa com seus pares. Os posicionamentos dos estudantes foram constituídos a partir de seu conjunto de valores e de vivências, além da interlocução realizada com os demais colegas e comigo, que sou a professora da turma. Todos, portanto, compartilhamos este espaço formativo dialógico e valorativo, numa construção e desconstrução de sentidos. Nos eixos analíticos foram examinadas as características relativamente estáveis dos enunciados, além dos posicionamentos valorativos

²⁹ Recorro sempre ao Quadro Proposta de prática pedagógica para a implementação da *pedagogia de letramento sociointeracional crítico*, de Tílio (2019).

dos participantes neste percurso interacional tanto dentro do espaço educativo quanto nos ambientes externos, como no seio de suas famílias, por exemplo.

Os trechos das falas dos estudantes selecionados para este estudo foram transcritos³⁰ por mim e, neles, algumas partes foram destacadas em negrito, para facilitar a compreensão do que estava sendo analisado. Procurei preservar, nas transcrições, marcas da oralidade, geralmente associadas à informalidade, com o intuito de apresentar uma forma mais próxima possível aos acabamentos que os alunos imprimiram a seus enunciados, como, por exemplo: “tá”, “tipo”, “tipo assim”, “tô”, “tava”, “vai vim”, “né”, dentre outros.

Os temas debatidos pelos estudantes são, portanto, tratados nesta tese por meio da análise dos dados gerados a partir de três grandes eixos: o primeiro se refere ao meio ambiente, por meio do qual observamos as personagens diante da vida dura em meio à seca, o que mantinha a família em uma situação degradante, sem dignidade ou perspectiva de um futuro promissor; o segundo eixo diz respeito à vida em sociedade, que na obra se deu por meio da representação da desigualdade de classes, da opressão do patrão (dono das terras) e do Soldado Amarelo, sobre as personagens e da submissão da personagem Fabiano aos poderosos devido, dentre outros elementos à falta de educação formal dele e dos seus; e o terceiro eixo, destacado como o de maior impacto na produção dos estudantes, está relacionado ao contexto familiar. Neste sentido, reforço a ideia de que

na complexa viagem de nossa individualização, somos instados a responder ao “eu social” internalizado, mas, tendo de lidar com a heterogeneidade e seus conflitos – cada resposta vai ter necessariamente um caráter específico, portanto, imprevisível (Faraco, 2009, p. 146).

A configuração de sentidos que os estudantes observaram, relacionada à falta de diálogo entre os membros da família, à dificuldade encontrada pela personagem Fabiano em responder ao próprio “eu social” internalizado e seu comportamento hostil, estiveram entre os elementos que mais produziram questionamentos e reflexões na leitura dos sujeitos. Outro constituinte foi a figura

³⁰ Para fazer a transcrição, tentei a ferramenta de transcrição do Google. No entanto, ficou incompreensível a mim. Então eu ouvi atentamente cada trecho dos áudios, pausando, voltando partes quando necessário e digitando em um arquivo do Word.

paterna, cujo papel à época na qual a trama se desenvolveu foi amplamente discutido pelos estudantes que viam Fabiano como o provedor e o detentor da força e da função de protetor da família. Além destes elementos, os participantes também destacaram o respeito e admiração do pai, por parte do filho mais novo, que mesmo sofrendo, queria ser como ele, o que oportunizou aos estudantes, pensar a própria vivência, num confronto com seu contexto familiar; além do sofrimento do menino mais velho, que, a partir do meu olhar valorativo, muito sensibilizou a turma. Os discentes também pontuaram e refletiram sobre o papel da mulher, por meio da figura de sinha³¹ Vitória, que era sempre maltratada verbalmente, com grosseria pelo esposo e que, mesmo assim, eles entenderam sua representação como uma pessoa forte e intelectualmente superior aos demais participantes do núcleo familiar.

Como docente da turma, me manifestei e agi responsivamente nos debates, esclarecendo dúvidas, interagindo ou (re)formulando enunciações para estimular a reflexão e o debate construtivo. Após trazer, portanto, estes apontamentos acerca das concepções teórico-metodológicas deste estudo, estabeleceu-se como necessário conhecer mais detalhadamente como a pesquisa ocorreu. Para tanto, passamos para a próxima seção.

3.2 O PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E OS ESPAÇOS DE INTERAÇÃO: ELEMENTOS DA CADEIA DIALÓGICA E SUAS CONSTRUÇÕES

3.2.1 O perfil da pesquisadora/docente participante

Comecei meus primeiros passos na Educação em 1996, quando estava no segundo ano da graduação. Sou formada em Letras – Português e Inglês, pela Unipar (Universidade Paranaense³²), campus Umuarama. Por dois anos (1996-1997) atuei num amplo movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, no município de Assis Chateaubriand, no estado do Paraná. Naqueles dois

³¹ O vocábulo sinha – de sinha Vitória – não recebe acento nas publicações de *Vidas secas* com as quais trabalhamos nesta tese.

³² A Universidade Paranaense é uma instituição privada. Segundo informações do site da universidade, o curso de Letras, que no meu período de estudos era presencial, atualmente só ocorre na modalidade à distância e apenas com habilitação para língua portuguesa. Disponível em <https://www.unipar.br/> Acesso em 20 dez 2024.

intensos anos, no contato com alunos adultos, pude compreender melhor a realidade de quem não teve a possibilidade de aprender a ler e a escrever. Segundo Freire “estudar é um dever revolucionário” (Freire, 1989, não p.)! Olhando para trás vejo como aquele período foi revolucionário! Tanto para a realidade do município, que atendeu à necessidade de aprendizagem de diversos sujeitos, quanto para nós, que trabalhávamos com estas pessoas cujas vidas foram, em algum momento, privadas do acesso aos estudos.

As recordações daquele período me trouxeram à memória que a maioria dos estudantes das minhas turmas eram idosos que nunca frequentaram uma escola. Era impossível não me sensibilizar com a esperança no olhar e o desejo de conseguir o que para a maioria de nós, que frequentávamos a escola desde crianças era algo muito simples: ler e escrever. Mal podia eu imaginar que aqueles dois anos seriam tão potentes e que deixariam marcas tão profundas na forma como eu via a educação. Tive a satisfação de conhecer a obra de Paulo Freire e vivenciá-la na prática pois todo o trabalho com aqueles sujeitos foi desenvolvido a partir das construções freireanas. Participávamos ativamente de formações e encontros destinados a conhecer e aprofundar as enunciações de Paulo Freire. Desde então, passei a acreditar na formação do cidadão para uma sociedade melhor.

Em 1998 concluí minha primeira especialização que estava relacionada à formação leitora. O curso de Metodologia e Técnica de Produção de textos, também pela Unipar (1998) trouxe ferramentas importantes para pensar a compreensão e produção textuais. Em 1999 comecei minha carreira na rede pública de Ensino do Estado do Paraná (SEED-PR), no município de Cascavel, na ocasião, por contrato temporário. Naquela cidade atuei por dois anos com as disciplinas de português e de inglês no Ensino Fundamental e Médio regular e tive uma rica experiência no contexto da Educação de Jovens e Adultos, naquele mesmo período. Minha primeira experiência da rede estadual foi neste último segmento, quando, por três meses, daqueles dois anos, atuei numa escola da área rural. Os anos de docência naquele contexto me permitiram conhecer de perto a realidade daqueles sujeitos que deixaram a escola por diferentes motivos e que precisaram retornar para concluir o ensino fundamental, com a esperança de ampliar as perspectivas de futuro. Em consonância com os preceitos de bell hooks, “sempre acreditei que os alunos têm de gostar de aprender” (hooks, 2020,

p. 59). Compartilhando a mesma crença, pude observar o quanto aqueles sujeitos consideravam a escola importante, necessária e o quanto gostavam de aprender.

Em 2001 pedi transferência para uma cidade da região metropolitana de Curitiba e passei a atuar com português e inglês no único colégio estadual do município, naquele momento. Um novo contexto se apresentava, neste lugar pequeno, repleto de fragilidades sociais e com uma natureza exuberante. Passei a observar o contexto dos estudantes dessa realidade com mais atenção. Em 2002 e 2003 atuei tanto na Direção quanto na Direção Auxiliar daquele estabelecimento de ensino. Naquele período, ocupando um novo espaço dentro do contexto educativo, pude observar a educação sob outras perspectivas e reforçar o que já acreditava com relação à importância do papel da escola na formação cidadã.

No final de 2003, assumi dois padrões por meio de concurso público e retornei para a sala de aula, como professora nos dois componentes curriculares (português e inglês). Ao fixar-me em um único estabelecimento de ensino, o acompanhamento dos estudantes se tornou gradual. Eu escolhia as turmas e as acompanhava sempre que possível, ano a ano com os mesmos estudantes, o que favorecia os encaminhamentos da minha prática. Em 2009, um novo contexto se apresentava no município. Com a fundação do novo colégio, passei a trabalhar nesta nova escola, onde atuo até a presente data com o ensino fundamental e médio. Este colégio é o único no município a comportar ensino médio atualmente e, desde 2022, o ensino médio técnico profissional.

Nestes mais de 25 anos de trabalho como professora da rede pública paranaense, pude ter as mais diversificadas experiências. Em 2013 e 2014, com o suporte necessário dentro do PDE – Programa de Desenvolvimento Educacional, por exemplo, desenvolvi o projeto de pesquisa-ação de leitura em língua inglesa em nível básico, com alunos do primeiro ano do ensino médio, intitulado *A formação do leitor crítico por meio da literatura: redescobrimo Frankenstein*. Foi um trabalho fundamentado pelas teorias do letramento crítico e pela estética da recepção que obteve muito êxito, tendo sido premiado em Porto Alegre, RS, na FAPA, Faculdade Porto Alegrense, tanto com o projeto (Menção honrosa em 2013), quanto com os resultados da prática pedagógica desenvolvida com os alunos (Distinção em 2014).

Em 2020 concluí o mestrado em Estudos de Linguagens pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, campus Curitiba com uma pesquisa relacionada à literatura e à ecocrítica. Minha dissertação “*Frankenstein, ou o Prometeu moderno, de Mary Shelley: espaço e personagens em uma perspectiva ecocrítica*”, não teve relação com a sala de aula ou com meu percurso na educação. No entanto, o aprofundamento com o texto literário me inspirou a pensar o meio ambiente na literatura e a refletir sobre possibilidades pedagógicas futuras que pudessem enriquecer minha práxis. Como profissional comprometida com meu próprio percurso formativo, estive sempre em contato com a universidade, participando de formações, eventos, publicações, grupos de pesquisa, tanto na UTFPR quanto na UFPR ou como palestrante/formadora, para profissionais da rede de educação pública do estado do Paraná, a convite da própria SEED. Atualmente, participo do Núcleo de Estudos em Letramentos e Livro Didático (NELLID-UFRJ), liderado pelo Professor Dr. Rogério Casanovas Tílio, membro do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, do Labelit - Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatro (UFPR), liderado pelo Professor Dr. Jean Gonçalves e do Grupo de Estudos Ecocríticos (GECO), da Universidade Federal do Paraná/Universidade Tecnológica Federal do Paraná, liderado pelos professores Dr. Márcio Matiassi Cantarin (UTFPR) e Dr. Klaus F. W. Eggensperger (UFPR).

Este movimento de perscrutar alternativas e aprofundamentos para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem me fez buscar no doutorado um novo percurso, com novas possibilidades teóricas que pudessem contribuir com a formação do leitor, agora sustentada pelos estudos de linguagem do Círculo de Bakhtin e da Proposta de implementação pedagógica da *pedagogia de letramento sociointeracional crítico* (Tílio, 2019). Ingressei no doutorado em Educação, com mais de 20 anos de prática escolar nos componentes curriculares de língua portuguesa e de língua inglesa.

Apesar de contar com bons resultados em algumas experiências pedagógicas, enfrento muitos desafios, diariamente, em sala de aula, o que me faz pensar a necessidade de buscar constantemente ampliar minha formação, além de alternativas para o aprimoramento de minha prática. Todos os anos me deparo com novas turmas nas quais percebo a necessidade de um trabalho mais

intensificado de formação do leitor crítico. Eu notava, por exemplo, uma fragilidade no sentido de que os estudantes, mesmo aqueles que já tinham uma prática rotineira de leitura, encontravam dificuldades em empreender reflexões para além do que estava dado no texto.

Nos debates ou nas produções escritas, as intercorrências dos alunos se referiam basicamente ao enredo e suas análises estavam relacionadas com o prazer de ler ou se gostaram ou não do livro (da história). Afinal, suas práticas anteriores não favoreciam uma interação efetiva sobre suas leituras, ou por acontecerem de forma individualizada, ou devido à metodologia que permitia apenas a leitura de fragmentos dos textos, geralmente presentes nos livros didáticos, ou ainda, quando todos conseguiam ler a mesma obra, por vezes não havia tempo hábil no planejamento docente para um trabalho mais sistematizado com o livro, no sentido de promover interação entre os sujeitos, devido às inúmeras demandas curriculares. Esta realidade fez com que eu me questionasse como a prática docente poderia contribuir para oportunizar reflexões sobre a sociedade e sobre o papel dos sujeitos nela inseridos, de forma mais efetiva. E sempre acreditei que o compartilhamento de saberes é condição fundamental para a formação cidadã. Em concordância com Freire,

nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembléia [sic] popular - o direito de dizer a sua palavra (Freire, 1989, não p.).

Ao favorecer a interação, temos o direito à palavra assegurado. Somente com a participação ativa os estudantes poderão construir reflexões e entender-se como sujeitos participantes da sociedade. A formação de um leitor mais engajado sempre esteve, portanto, em minhas preocupações enquanto professora de línguas e acredito que continuarei a desenvolver pesquisas nesta área. Pensar a formação cidadã e a formação de um leitor mais atuante faz parte de meus planejamentos e estudos cotidianamente. O processo de formação do leitor crítico se tornou uma das minhas preocupações mais significativas. Com relação ao meu papel enquanto professora da turma e também a pesquisadora, reconheço meu lugar enquanto sujeito participante, que contribui com as

mediações e com as interações. Entendo que meu posicionamento axiológico tangencia as produções dos estudantes, com nossas avaliações a partir de nosso lugar sócio-histórico que nos permite orientar nosso olhar valorativo para as práticas sociais e, conseqüentemente nossa prática também será afetada. Com o intuito de compreender melhor a participação do pesquisador neste processo educativo, recorro a Freitas ao enunciar que

O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante de investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa (Freitas, 2007, p. 28).

Freitas ainda apresenta, com relação ao pesquisador, a dimensão alteritária deste sujeito, que vai além de sua simples participação no processo. Em suas ponderações, a autora entende que “o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro” (Freitas, 2007, p. 32). Esta tese também considerou a posição exotópica deste sujeito pesquisador/participante durante todo o processo. Ao percorrer por esta conceituação e, ao voltar meu olhar para a forma como entendo esta noção, recupero a ponderação de Freitas ao dizer que “é este encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos” (Freitas, 2007, p. 32), o que está inevitavelmente presente na materialização textual organizada pelos sujeitos participantes.

Dessa perspectiva decorre o posicionamento de Freitas ao imprimir seu olhar valorativo acerca deste conteúdo e expandir sua explanação ao articular sua visão aos elementos que compõem o cenário da pesquisa. A autora vê “a situação de campo como uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade” (Freitas, 2007, p. 32). Nesta formulação, recupero, portanto, as conceituações bakhtinianas de exotopia e de alteridade como elementos indissociáveis neste processo de pesquisa com relação ao papel do professor pesquisador e reforço o valor da sua função enquanto mediador das interações.

3.2.2 A escola³³: espaço físico e materiais disponíveis para a construção do conhecimento e da formação leitora

Ao pensar o contexto de vivência dos alunos participantes desta pesquisa, um dado importante a ser levado em conta é o de que praticamente metade dos munícipes reside na área rural e convive com os desafios deste contexto, muito distinto do que grande parte dos cidadãos do estado paranaense conhece e convive. Para destacar apenas uma das inúmeras dificuldades enfrentadas pelos estudantes, a configuração territorial deste município conta com mais de 1.200 km³⁴ de estradas rurais e abarca, neste contexto, alunos oriundos de localidades muito distantes do colégio, que dependem, em alguns casos, de mais de um meio de transporte público para chegar à sede do município³⁵. Esta configuração geográfica e organizacional da cidade reflete em muitas horas de percurso, o que gera, diariamente, desgaste emocional e físico, antes mesmo do início das aulas. Além disso, o difícil acesso a algumas regiões faz com que alguns estudantes encontrem dificuldades em chegar ao colégio, principalmente em períodos de chuva intensa quando as estradas ficam intransitáveis. Conforme dados presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) do colégio³⁶, dentre as atividades exercidas neste município, merecem destaque o extrativismo vegetal com destaque para o ramo madeireiro, a agricultura, o extrativismo mineral, a apicultura e a industrialização da água mineral, que são fontes de subsistência que mantêm relação direta com o meio ambiente. A região tem seu bioma de mata atlântica, com uma área aproximada de 826,34 km², que precisa ser preservada. Já no meio urbano, a principal característica laboral da população fica a cargo da prestação de serviços públicos, além de atividades no comércio

³³ Para preservar o anonimato, optei por apresentar descrições mais gerais da escola e do município.

³⁴ O município no qual a pesquisa foi desenvolvida, tem uma área urbana pequena e uma extensa área rural, com propriedades rurais e área de preservação ambiental, onde há uma malha com mais de 1.200km de vias ensaiadas. A Prefeitura é responsável pela patrola e manutenção das estradas, sendo essa uma das maiores demandas de serviço da Secretaria de Obras, Viação e Serviços Urbanos (p. 257). Os veículos da frota percorrem 2.052,90km por dia, sendo 771,35km percorridos por veículos do Município e 1.281,55 km/dia percorridos por veículos de empresas contratadas. A fiscalização da frota é feita periodicamente pelo DETRAN-PR, antes do semestre letivo (Plano Diretor, 2020, p. 271). (A não disponibilização de referenciais mais específicos é para preservar o anonimato do município e, assim, também dos participantes). De forma abrangente, eis, portanto, o site que apresenta os municípios da região metropolitana de Curitiba. Disponível em: <https://www.amep.pr.gov.br/FAQ/Municipios-da-Regiao-Metropolitana-de-Curitiba> Acesso em: 21 dez 2024.

³⁵ Com dados fornecidos pela secretaria do colégio em 24 de setembro de 2024, no corrente ano, 830 alunos estavam matriculados. Destes, 399 residiam na área rural. Do total, 469 alunos frequentam o ensino médio e 361 alunos, estavam matriculados no ensino fundamental.

³⁶ Para preservação do anonimato, não apresento a referência completa do Projeto Político Pedagógico do colégio.

e em madeireiras ou pequenas fábricas. Além disso, é relevante destacar que uma considerável parte da população trabalha em Curitiba e nos demais municípios da região. Todas as características apresentadas, tanto geográficas, com localidades distintas de residência e de trabalho para os estudantes e para suas famílias, quanto a diversificação de atividades laborais, demonstram a complexidade de vivências destes estudantes, oriundos de múltiplos contextos.

Com a preocupação com a garantia de melhores condições de aprendizagem e buscando acolher os sujeitos, a escola procura minimizar os efeitos desta situação que podem comprometer o processo de ensino-aprendizagem. Na tentativa de auxiliar os estudantes a superá-los, o colégio oferece, além da alimentação no meio do turno, um lanche no horário de entrada e outro na saída, em todos os períodos. Todo este contexto tão específico precisa ser considerado diante de uma proposta educativa que busca a formação do leitor crítico, com participação cidadã, ativa e ética. A escola é um dos poucos espaços de acesso a literatura e a livros de modo geral. Há, no município, uma biblioteca pública em funcionamento. No entanto, de acordo com informações obtidas em uma visita ao local, com a responsável pelo estabelecimento, poucas pessoas utilizam este espaço³⁷.

O colégio no qual a pesquisa aconteceu conta com uma biblioteca equipada, com volumes que vão desde os clássicos aos mais contemporâneos. Alguns professores realizam trabalhos com as obras literárias, planejam como utilizá-las, selecionam os títulos e as disponibilizam aos estudantes que realizam a leitura e as tarefas propostas. No entanto, nem sempre há volumes suficientes – com os mesmos títulos – que atendam ao desejo do professor para um trabalho coletivo com suas turmas. Outra observação importante quanto ao uso dos livros da biblioteca é a de que o fluxo de retirada de exemplares para empréstimos sem a solicitação do professor não se apresenta de forma expressiva. Além disso, o comércio da cidade não conta com uma livraria³⁸ e não dispõe de um espaço para os leitores, fora do ambiente

³⁷ Segundo informações obtidas com a responsável pela biblioteca municipal, no primeiro semestre de 2024, apenas 37 pessoas emprestaram livros.

³⁸ As livrarias estão sumindo da paisagem urbana do Brasil. Para efeito de metodologia, o IBGE usa os dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais para considerar o estabelecimento uma livraria. O estudo anual usa como fonte primária de dados as próprias prefeituras. Em 2001, 2.374 municípios brasileiros (42,7% do total) contavam com pelo menos uma livraria. Em 2018, apenas 985 dos 5.570 municípios brasileiros (17,7%) tinham esse tipo de estabelecimento. Disponível em

escolar ou da biblioteca pública. Observa-se, em pesquisa de Magda Soares (2008), que esta realidade que ainda persiste, não é algo novo. Segundo a autora,

Este é também um país de poucas, pouquíssimas livrarias – dizem as estatísticas que são 2.008, num país de 86 milhões de leitores potenciais, isto é, indivíduos alfabetizados com idade igual ou superior a 14 anos e no mínimo três anos de escolaridade, o que significa uma livraria para cada 84.400 habitantes! Para atender à relação considerada minimamente adequada – uma livraria para cada 6 a 8 mil habitantes – deveríamos ter cerca de 10.000 livrarias (Soares, 2008, p. 22).

É válido destacar que, após doze anos desta afirmação de Magda Soares (2008), este cenário se estende também aos grandes centros urbanos, nos quais as livrarias são poucas atualmente, devido ao advento das compras pela internet. Esta característica brasileira com relação à ausência de livrarias no país, compartilhada por este município, dificulta o acesso para quem não está mais no contexto educativo e reforça a relevância de um trabalho de leitura mais consistente com os estudantes em uma proposta que aproveite os espaços e os materiais disponíveis na escola de forma efetiva. Os alunos que possuem condições para deslocamento precisam se dirigir a outros municípios circundantes ou a Curitiba para frequentar livrarias, comprar os livros que desejam, ou os que têm acesso às compras por internet, o fazem de dentro de casa. No entanto, esta é uma realidade para poucos. Além disso, a maioria dos estudantes que consegue adquirir livros, compra exemplares de circulação mais rápida, de consumo mais acelerado.

A escola contava, (ainda não atualizado no PPP), no primeiro semestre de 2024, com uma ampla estrutura: uma biblioteca, secretaria, almoxarifado, sala de direção, sala de equipe pedagógica, sala de orientação, sala de recursos, três laboratórios de informática com acesso à internet, um laboratório de química, salas de aula todas equipadas com a TV Multimídia Educatron, sala multiuso, sala para os professores, uma quadra coberta, cozinha e depósito, estacionamento interno, além de refeitório, banheiros para os alunos, para os professores e também para os funcionários, amplo pátio para os estudantes,

espaços abertos com gramado e jardim e uma casa para um caseiro. É uma instituição com uma estrutura física ampla, bem equipada e adequada às necessidades dos estudantes.

No entanto, muitos alunos da realidade na qual atuo, têm dificuldades de acesso à internet (e aos equipamentos, mesmo *offline*) fora do ambiente escolar. Nem todos os estudantes possuem computador/notebook ou celular próprio, e precisam compartilhar equipamentos com os pais ou com os irmãos. Como professora de língua portuguesa deste município, reconheço a importância do acesso aos recursos tecnológicos, cada vez mais presentes e o esforço da minha instituição de ensino para oportunizar aos estudantes este acesso, com a organização de um cronograma de utilização dos laboratórios que o colégio dispõe neste ano de 2024. Mas observo, da mesma forma, que ler uma obra literária precisa acontecer também em momentos de contemplação e de fruição em casa, ou mesmo em outros ambientes à escolha do leitor, o que somente será possível, para muitos estudantes deste contexto, se continuarem a utilizar as obras físicas disponibilizadas na biblioteca do colégio, o que este estudo vê como indispensável. Estes momentos de leitura são fundamentais para que o estudante possa, além de considerar suas impressões pessoais, discutir com seus pares posteriormente, em sala de aula. Entendo que ler criticamente favorece a compreensão do mundo e de si, ao confrontar diferentes contextos, culturas distintas, com a possibilidade de fazer aproximações das diferentes realidades de forma com que os sujeitos possam estabelecer conexões, fazer inferências e posicionar-se diante das mais diferentes formas de manifestação social e cultural, a partir de suas vivências.

3.2.3 O perfil dos alunos participantes da pesquisa

Ao preparar o delineamento do contexto educativo dos alunos participantes deste estudo, foi necessário realizar a geração de dados. Preciso esclarecer, no entanto, que, para a preservação do anonimato, não usarei ou citarei dados mais discriminados. De acordo com um levantamento junto à secretaria do colégio no qual a pesquisa aconteceu, em 2024, havia 830

matriculados³⁹. O colégio oferta à comunidade ensino fundamental de nove anos e ensino médio regular e técnico. A turma⁴⁰ selecionada para a pesquisa era composta por 36 alunos. Destes, 33 tiveram autorização para participar da pesquisa⁴¹.

Com idade entre 16 e 18 anos, 22 destes alunos residem na área urbana e 11 na área rural do município. Muitas são as informações no questionário socioeconômico destes alunos. Selecionei alguns dos aspectos que considero mais contribuir com a compreensão do perfil destes sujeitos leitores. Conforme informado no documento, 30 alunos afirmaram ter livros em casa, 25 deles disseram realizar a leitura até o final do livro, 14 destes estudantes afirmaram ler quatro ou mais livro/ano, ao passo que 09 alunos leem até um livro/ano. Um dado interessante é que 22 deles afirmaram ler por iniciativa própria, apenas 03 informaram ler por indicação do professor. A influência dos amigos também ganhou destaque. Dentre as obras mais lidas estão os bestsellers mais atuais e a Bíblia⁴². O quadro abaixo contém os estudantes cujos excertos ou participação são citados na pesquisa. Os nomes femininos são pseudônimos de autoras feministas e os pseudônimos masculinos foram inspirados na filosofia e nas obras que mais impactaram minhas experiências com a literatura brasileira e mundial, utilizados para resguardar seus anonimatos. Vale ressaltar que os alunos não tiveram acesso a estes pseudônimos.

Quadro 4 — Alunos com maior participação na pesquisa

QUADRO COM ALUNOS COM MAIOR PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA		
MENINAS (17)	MENINOS (05)	PAI DA ALUNA
1- Angela	1- Bernardo	Ricardo
2- Awdrey	2- Henry	
3- Bel	3- Robert	
4- Carol	4- Rodrigo	
5- Donna	5- Tales	
6- Dorothy		

³⁹ Informações fornecidas pela secretária do colégio em 24 de setembro de 2024.

⁴⁰ A turma escolhida era a única de terceiro ano que eu tinha no período matutino, no ano de 2024. Era uma turma que tinha condições de tempo para realizar as leituras e as atividades em casa. Como havia, dentre as propostas de atividades, a necessidade de organização em grupos para as apresentações das leituras, eles também tinham a possibilidade de se reunir fora do ambiente escolar, o que foi importante para a geração de dados necessária para os encaminhamentos previstos.

⁴¹ Os pais dos três alunos que não tiveram autorização não puderam comparecer ao colégio para a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Estes três alunos participaram das aulas, mas não tiveram suas atividades mencionadas entre as selecionadas nas análises dos dados gerados.

⁴² “A **Bíblia** é um conjunto de escritos inspirados, compilados em diversos séculos, e considerados **sagrados** por grandes **religiões monoteístas**”. Disponível em <https://www.a12.com/redacaoa12/igreja/desvendando-a-biblia> Acesso em 18 jan 2025.

7- Glória		
8- Joana		
9- Kimberly		
10- Mahie		
11- Mary		
12- Michele		
13- Monique		
14- Nancy		
15- Patrícia		
16- Rebeca		
17- Sandra		

Fonte: Elaboração própria (2024).

Os excertos das produções dos estudantes foram selecionados a partir das interações (orais ou escritas) de acordo com o que se pretendia analisar e serão apresentados conforme a lista de códigos abaixo:

Quadro 5 — Lista de códigos das produções dos estudantes presentes nos excertos

Lista de Códigos	
A	Apresentação oral
E	Entrevista
D	Diário
DB	Debate
DG	Dinâmica de grupo ⁴³
Q	Questionário

Fonte: Elaboração própria (2024).

3.2.4. O romance sob a perspectiva bakhtiniana: *Vidas secas* e as ressonâncias dialógicas

Conforme já apresentado, um dos aspectos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa foi a implementação prática da leitura orientada e dialogada de *Vidas secas*, publicada em 1938 pelo romancista e cronista alagoano Graciliano Ramos (2024 [1938]), em uma turma de terceiro ano do ensino médio, na disciplina de língua portuguesa. Este romance, aprovado pelo PNLD literário de 2021, está entre os livros que podem ser distribuídos pelo governo federal nas escolas públicas do país. Para esclarecer, de maneira

⁴³ Quando menciono dinâmica de grupo, refiro-me às atividades práticas coletivas com os estudantes. Estas práticas consistem na participação ativa dos sujeitos leitores com vistas à produção de reflexões, resultantes das interações nos grupos, implicadas nas interlocuções e nas mais diversificadas produções de sentidos. Se tratam, portanto, das discussões em grupo por meio das quais cada equipe foi estabelecendo suas próprias estratégias de interlocução.

simplificada, como a distribuição destes volumes ocorre, se faz necessário entender que os títulos que chegam às escolas para a escolha do PNLD estão agrupados em blocos nos quais várias obras são contempladas e os professores podem fazer as escolhas. No momento da escolha, há também a possibilidade de indicação de alguns títulos que podem vir em kits (com vários volumes do mesmo título), que muitas vezes são suficientes para que uma turma inteira possa ler a mesma obra, concomitantemente. *Vidas secas* é uma dessas obras. No entanto, no colégio no qual esta pesquisa se desenvolveu, outros títulos estão disponíveis, neste formato. Portanto, para que pudéssemos realizar este trabalho, foi necessário fazer uma busca nas bibliotecas (do colégio, do município e até em colégios da região) para que pudéssemos encontrar a obra desejada, em volumes suficientes para a realização deste estudo. Entretanto, nestes locais, conseguimos apenas três volumes. Os demais surgiram a partir de doações (da editora Record, de colegas professores e de minha própria aquisição). Convém, portanto, discutir a importância desse material para esta tese.

O enredo de *Vidas secas* se desenvolve no sertão brasileiro nordestino, onde o autor retrata a vida de uma família de retirantes, traçando a figura emblemática do sertanejo. Neste romance, Graciliano Ramos (2024 [1938]), explora os temas da miséria e da seca do Nordeste e descreve os momentos de uma família de retirantes composta pelo pai, Fabiano, sua esposa Sinha Vitória, os dois filhos, um papagaio e a cachorra Baleia. Eles caminham pelo sertão nordestino, fugindo da seca em busca de condições melhores de sobrevivência e enfrentam dificuldades mediante as intempéries naturais e os desafios sociais de interação, de trabalho e de vivência.

Para que se possa compreender a opção pelo romance e sua relevância para um trabalho voltado para a formação do leitor crítico, e posto em termo de discurso, é necessário destacar sua importância para os estudos do Círculo de Bakhtin, que é a teoria de base desta tese e que muito contribuem para este campo teórico. Como particularidades deste gênero, Bakhtin (2020 [1934~1935]) o coloca entre os que fazem parte do que ele chama de *gênero discursivo secundário*. O autor os considera como complexos, como os “romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.” (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p. 15). Pelo viés dos autores que compõem o

Círculo, a materialização deste gênero surge “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – ficcional, científico, sociopolítico, etc” (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p. 15). O que destaco está relacionado ao fato de Bakhtin valorizar este gênero literário devido – principalmente – à presença da diversidade discursiva possibilitada linguisticamente, que representa a vida vivida e que ocorre de uma forma mais ampla que em outros gêneros discursivos. Bakhtin observa que, “o que caracteriza o gênero romanesco não é a representação do homem em si, mas exatamente a representação da linguagem” (Bakhtin, 2015, p. 128). O autor Gilberto de Castro (2014) coloca, numa ótica bakhtiniana, que o gênero romance apresenta um “caráter híbrido, marcado pelo alto nível de verossimilhança socioverbal” (Castro, 2014, p. 43), o que, segundo suas considerações é o que tem de especial neste gênero, “como o pano de fundo artístico ideal para o escritor recriar e experimentar as mais diversas formas de citação que o espaço social elabora e que ele conhece, reelaborando-as narrativamente” (Castro, 2014, p. 43). Ainda neste campo discursivo, ao considerar o horizonte bakhtiniano, Paulo Bezerra contribui com os estudos do romance ao ponderar que

A obra romanesca é uma “réplica” de um grande diálogo que se estende através dos séculos, “está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva”, que pode se dar como “influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, suas respostas críticas, como influência sobre *seguidores e continuadores*; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva no vasto campo da cultura alimentado pela literatura (Bezerra, 2020, p. 162).

Por se encontrar em condições mais desenvolvidas e mais organizadas e por contemplar uma diversidade de linguagens, é substancial considerar também, o heterodiscurso presente no romance que é mote de estudos para os pesquisadores deste campo, afinal, “a língua, como o meio concreto vivo e habitado pela consciência do artista da palavra, nunca é única” (Bakhtin, 2015 [1930], p. 63), é sempre diversa. Em outras palavras, o heterodiscurso – termo amplamente usado pelo Círculo de Bakhtin – perpassa, como já enunciado, o texto literário do gênero romanesco e, por conta dos atravessamentos discursivos nele presentes, o romance se constitui de um material com potencial

para promover debates que possam interessar a diversos perfis de leitores e a diferentes perspectivas de vivências.

Neste sentido, o peso do romance concorre com a heterodiscursividade que contribui com o processo, afinal, para Bakhtin, o “meio heterodiscursivo de palavras do outro é dado ao falante não no objeto, mas na alma do ouvinte como seu campo aperceptivo, prenhe de resposta e objeções” (Bakhtin, 2015 [1930], p. 54). Toda essa carga de subjetividade e de diversidade aperceptiva acerca do romance, permitiu, aos estudantes, ao terem um contato mais reflexivo com a obra, repensar os seus posicionamentos e os de tantas outras pessoas, reconhecidos e valorizados em suas subjetividades e em seus direitos enquanto cidadãos. Sobre o heterodiscurso, Bakhtin pontua que

em cada dado momento de sua existência histórica, a língua é inteiramente heterodiscursiva: é uma coexistência concreta de contradições socioideológicas entre o presente e o passado, entre diferentes épocas do passado, entre diferentes grupos socioideológicos do presente, entre correntes, escolas, círculos, et. Essas “línguas” do heterodiscurso cruzam-se de modos diversos entre si, formando novas “línguas sociotípicas (Bakhtin, 2015 [1930], p. 66).

Desse modo, entendo como potencialmente relevante levar o texto literário para o contexto de aula, não como mero pretexto para atividades escolares, mas com o propósito de possibilitar momentos de construção discursivas mais consistentes, mais reflexivos, nos quais a coexistência entre diferentes perspectivas de vivências possa se estabelecer de modo a contribuir com novas construções de sentidos. Para Bakhtin, “a orientação dialógica do discurso é, evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso” (Bakhtin, 2015 [1930], p. 51). Ao considerar os discursos presentes nas enunciações em sala de aula e, ao pensar nas contradições socioideológicas e nos sujeitos que produzem enunciações nos diferentes contextos, trouxemos esta obra do passado para contribuir com as produções do presente e refletir sobre as relações humanas, sociais e ambientais do agora e do futuro.

Ao pensar o discurso, numa perspectiva bakhtiniana, Amorim (2007), pondera que “todo discurso produz-se como ato num contexto singular e irrepetível” (Amorim, 2007, p. 18). A irrepetibilidade dos atos é amplamente discutida e valorizada por Bakhtin e o seu Círculo. Ademais, Amorim (2007) aponta para o fato de “que a teoria de Bakhtin conceitua o discurso enquanto

acontecimento em que a diferença entre valores desempenha papel fundamental na produção de sentido” (Amorim, 2007, p. 18). As diferentes vozes sociais, com suas posições axiológicas também diversas, que permeiam o romance, conferem maior diversidade enunciativa e contribuiu para a produção de sentidos. Faraco esclarece que “a axiologia é, de fato, o grande fundamento do projeto filosófico de Bakhtin” (Faraco, 2017, p. 48), portanto, está presente nas interações. Amorim enuncia, ainda, que o pensamento bakhtiniano também confere ao sentido do texto a condição de ser produzido “no acontecimento dialógico, isto é, entre posições singulares que se confrontam” (Amorim, 2007, p. 18). O confronto de posições, aliado ao encontro de vozes sociais presentes nas interações e suas axiologias enriquecem o processo leitor, o que favorece a formação cidadã.

A obra de Graciliano Ramos (2024 [1938]) é um romance que apresenta, portanto, uma época diferente do passado, em comparação ao contexto de vida dos sujeitos participantes da implementação prática atrelada a esta tese. O heterodiscurso, a exotopia, o excedente de visão, as vozes sociais, dentre outros elementos, discutidos pelo Círculo de Bakhtin, foram perscrutados, neste percurso. *Vidas secas*, levada para o contexto de sala de aula, ao retratar a vida difícil e o drama de uma família nordestina que busca alternativas para sobreviver à seca, traz a representação do sofrimento de tantas outras famílias, conforme já explicitado, por meio da saga de Fabiano, da esposa sinha Vitória, dos dois filhos e da cachorrinha Baleia, que percorrem as agruras do sertão em busca de um lugar com melhores condições de vida. Duarte, ao observar as possibilidades temáticas da obra, analisa o contexto que a envolve e a escrita de Graciliano Ramos e destaca que,

Em *Vidas Secas* acompanhou-se a imagem aflita do homem nordestino, um ser que nasce culpado e vive sob seguida ameaça da fornalha do sol, que em períodos longos, o castiga de diferentes maneiras, até mesmo tirando-lhe a vida. São lutas longas e infinitas. Não é mais a disputa dos homens. O sertanejo luta contra a natureza. Graciliano, com perspicácia, expõe esta adversária terrível do nordestino: uma visão dura, violenta, que amedronta e destrói (Duarte, 2018, p. 93).

Para além do enredo na sua representação linguística, é uma obra que apresenta o descaso social e a exploração humana, que ainda é a realidade de

muitos brasileiros. Baseado na obra de Thiago Mio Salla, especialista na obra de Graciliano Ramos, o Jornal da USP trouxe, em sua publicação de 27 de setembro de 2018, um pouco das características principais desta obra:

Escrita em 1938, a narrativa que reflete a aridez do sertão abre uma janela para o leitor. O apuro estético do autor dá liberdade para quem quiser começar a história do final ou do meio ou pelas páginas que escolher. Cada um dos 13 capítulos tem o seu próprio enredo. A estética do romance não propõe fim nem começo. Assim, o escritor, entre os mais importantes da segunda fase modernista, desenha a vida do sertanejo em um círculo. Ou uma espiral. Como uma roda viva (Jornal da USP, 2018).

Esta edição do Jornal da USP foi dedicada a uma entrevista com Thiago Mio Salla que é doutor em Letras e Ciências da Comunicação e então professor da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da USP. Suas formulações, com base em suas pesquisas, aprofundam os sentidos do romance de Graciliano Ramos. Segundo o Jornal,

Mais do que a seca causada pela inclemência da natureza, o que oprimira Fabiano e sua família seriam as relações de dominação estabelecidas pelos próprios homens”, explica Salla. “Por isso não se trata de um romance típico sobre a seca, mas sobre vidas secas. Vidas apresentadas em toda sua complexidade enquanto partes de um processo sistemático de exploração, humilhação e alienação. Em resumo, dessa mescla entre artesanato da palavra e problematização de feridas tão vivas da realidade brasileira, o artista extrai sua força, que o engrandece e o coloca como um dos principais artistas de nossa literatura (Jornal da USP, 2018).

Conforme Salla afirma, o texto de Graciliano Ramos (2024 [1938]) trata das vidas dessas pessoas em toda sua complexidade no processo de exploração. Neste sentido, ao apresentar tal complexidade, há uma aproximação com a vida vivida no cotidiano. O autor apresenta a realidade compartilhada por muitas pessoas e suscita reflexões sobre comportamentos e vivências que são representativos da vida humana, em contextos diversificados. Além disso, em sua tese de doutorado, ao problematizar a escrita do período, tanto de Graciliano Ramos quanto de outros escritores, o autor destaca que

A própria maneira pela qual Graciliano se identifica com os “operários do texto”, torna evidente a defesa do tipo literatura de que partilhava: o romance nordestino que procurava representar certos problemas

sociais, principalmente, aqueles associados ao interior do país (Salla, 2010, p. 108).

A exploração, a humilhação e a alienação às quais as personagens estão expostas, em *Vidas secas*, traduzem as mazelas da realidade de um contexto de parte do Brasil que ainda perdura, o que possibilita aos estudantes fazer conexões com o seu e com outros contextos. Afinal, para Bakhtin, “em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele” (Bakhtin, 2015 [1930], p. 51). Nessa interação viva e tensa, os sujeitos se deparam com temáticas que puderam ser lidas e compreendidas, portanto, em diferentes esferas sociais.

Todo o potencial de sentidos da obra de Graciliano Ramos (2024 [1938]) possibilitou aos estudantes questionar e reinterpretar a realidade presente na obra, em confronto com as suas experiências de vida. Eles demonstraram compreender que cada pessoa da trama trazia consigo uma necessidade diferente, mas com muito sofrimento compartilhado. Por diversas vezes os alunos apresentaram-se sensibilizados pois em alguns casos se reconheceram ou aos seus familiares nos comportamentos vividos pelos sujeitos do romance. Neste sentido, destaco o valor do heterodiscurso que, de acordo com Bakhtin “integra ele próprio o romance e neste se materializa em imagens de falantes” (Bakhtin, 2015 [1930], pp. 123-124). São essas imagens de falantes que possibilitaram as aproximações e os distanciamentos de sentidos que os estudantes tiveram contato a partir do romance. Foram as imagens reconhecidas nas figuras de Fabiano e de sua família que provocaram reflexão, aguçaram a curiosidade, instigaram a vontade de trazer suas considerações para os debates e possibilitaram aos mesmos fazer inferências e estabelecer relações com outros contextos, a partir das problematizações levantadas. Paulo Bezerra destaca este poder da obra de arte literária, na perspectiva bakhtiniana. Para o autor,

Essa é, entre tantas outras, uma grande descoberta de Bakhtin: como enunciado, a obra de arte literária é um elo na cadeia da comunicação discursiva no campo da estética, que dissolve as fronteiras dos sistemas literários nacionais e dos tempos que separam as grandes obras da literatura universal, fazendo-as conviverem dialogicamente num grande sistema universal que se realiza no grande tempo (Bezerra, 2020, p. 163).

O movimento de trazer a prosa literária para a sala de aula, ofereceu este elo aos estudantes, além das possibilidades de confronto de realidades, de reflexão sobre contextos diversificados com vistas a compreender diferentes configurações familiares e sociais, além de oportunizar um olhar mais atento para a própria vivência. Bakhtin enuncia que “o romancista não visa, absolutamente, a uma reprodução linguisticamente precisa e plena da empiria das linguagens alheias que introduz: visa apenas à moderação literária das representações dessas linguagens” (Bakhtin, 2015 [1930], p. 165). As representações, mencionadas por Bakhtin (2015 [1930]), trazidas para as vivências dos sujeitos participantes desta tese, propiciaram ao leitor de *Vidas secas*, reflexões acerca de temáticas variadas, que perpassaram o seu horizonte valorativo e possibilitaram um aprimoramento das suas práticas leitoras, nas aulas de língua portuguesa.

O valor deste gênero para a formação do leitor crítico se vale da “orientação dialógica do discurso entre discursos alheios (de todos os graus e qualidades do alheio)” (Bakhtin, 2015 [1930], p. 47), numa configuração que, segundo o autor, “cria possibilidades novas e essenciais do discurso literário, seu peculiar potencial de prosa literária, que encontrou sua expressão mais plena e profunda no romance” (Bakhtin, 2015 [1930], p. 47). Ao pensar a obra de arte literária, como enunciado, Bakhtin oferece aos estudiosos da linguagem uma nova perspectiva para este campo e o da produção de sentidos que permitiu novas contribuições, como as de Sheila Grillo, quando afirma que “o mérito do artista está na força que a forma interna da obra de arte tem para produzir os mais variados conteúdos” (Grillo, 2018, p. 64). Então, faz sentido oportunizar aos estudantes um contato profundo com a força interna da obra de arte, tanto como contemplação, quanto como elemento de transformação.

Conforme mencionado na Introdução, ao considerar o espaço de vivência dos meus estudantes e o contexto do município, eu gostaria de realizar um trabalho com um texto que tocasse na questão ambiental e que estivesse inserido no PNLD literário. Neste sentido, escolhi *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. Sabe-se que este romance é bastante explorado. O enredo apresenta elementos subjetivos de uma família de retirantes, cujas personagens interagem entre si e com o meio ambiente. Assim, eu avaliei que meus alunos teriam condições de ler este texto e interagir com ele, de forma a produzir novos

sentidos e trazer outras perspectivas, ao construir produções enunciativas tanto no espaço escolar quanto fora de sala de aula.

Além disso, *Vidas secas* é uma obra que apresenta elementos que foram muito significativos para o contexto destes estudantes. Ao tratar de questões subjetivas, humanas e sociais, o romance proporcionou aos sujeitos leitores uma rica experiência com relação ao sofrimento humano que as personagens vivenciavam em meio às agruras da natureza. Os discentes puderam refletir e debater sobre o próprio contexto. Por residirem em uma região de água abundante, de natureza exuberante e de condições de vida distintas da retratada na obra, eles realizaram diferentes movimentos que permitiu a eles produzir novos sentidos para o que leram. Outro aspecto importante é a valorização da sensibilidade para perceber o teor humano e compreender que mesmo as questões básicas que todo ser necessita – além do sofrimento, dos sentimentos, das angústias e as manifestações de esperanças – podem ser compartilhadas por pessoas em diferentes realidades.

3.3 A PROPOSTA METODOLÓGICA DE LEITURA ORIENTADA E DIALOGADA

Esta seção se dedica a discutir como se deu a organização do espaço físico, dos materiais disponíveis e a elaboração das atividades que contribuíram para a prática pedagógica atrelada a esta tese.

3.3.1 O espaço físico e os materiais: recursos e infraestrutura no contexto educacional de realização da pesquisa

Acreditando que um ambiente seguro precisaria ser construído para que os estudantes pudessem se sentir acolhidos e valorizados em seus posicionamentos e confiantes para expor suas considerações, destaco o ambiente físico, a princípio, que foi organizado com o intuito de garantir que todos tivessem acesso e possibilidades equitativas de participação neste processo, considerando a heterogeneidade e a construção discursiva. Afinal, em concordância com Faraco,

É nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai-se constituindo discursivamente, assimilando vozes sociais e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. É nesse sentido que Bakhtin várias vezes diz, figurativamente, que não tomamos nossas palavras no dicionário, mas dos lábios dos outros (Faraco, 2009, p. 84).

Assim, a interação entre os sujeitos é imprescindível. Como docente, entendo como necessário o contato visual entre os alunos e entre os mesmos e a professora para valorizar a interação. Em concordância com Freire, o professor, “precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados” (Freire, 1989, não p.). Portanto, entendo que estudantes posicionados em filas de carteiras, como é a realidade de uma sala de aula comum neste estabelecimento de ensino, não seria eficiente para as atividades previstas. Sendo assim, a sala multiuso existente no colégio foi reservada para as atividades, já que é um espaço maior que as demais. Foi possível, portanto, uma organização mais apropriada do espaço, com os estudantes sentados em círculo ou em semicírculo, de forma que todos pudessem olhar uns para os outros durante as atividades e participar dos debates. Segundo bell hooks, “um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula, é reconhecer o valor de cada voz individual” (hooks, 2013, p. 58). Valorizar, portanto, cada voz, cada participante, como sujeito, contribuiu com o processo de interação e de transformação coletiva. A organização do espaço físico também foi um elemento que potencializou os momentos de interação.

Neste colégio, muito bem equipado, todas as salas de aula tinham uma TV multimídia (a TV Educatron, disponibilizada pelo governo do Estado do Paraná). No entanto, preferimos utilizar um projetor e telão móveis, pelo alcance e melhor qualidade de visualização daquilo que seria demonstrado, a partir dos slides projetados, naquele ambiente amplo. Utilizei também meu notebook, celular e tablet. O ambiente não tinha móveis, mas havia, no colégio, cadeiras de plástico que foram organizadas em todas as aulas, o que facilitou a interação entre os participantes. A sala multiuso não continha câmera de áudio e vídeo

externo⁴⁴, o que garantiu o anonimato dos participantes e eles se sentiram mais seguros para expor suas considerações, no decorrer das aulas.

Outro ponto importante com relação ao ambiente formativo estava relacionado aos materiais. Distribuí para cada aluno, um exemplar impresso do livro *Vidas secas*, de Graciliano Ramos⁴⁵, um caderno e um marca páginas, para garantir que cada aluno pudesse fazer sua leitura individual e seus registros de posse dos materiais necessários. Todos estes elementos foram pensados e preparados para garantir a integridade e a segurança dos participantes, além da equidade de participação, nos momentos de compartilhamento das experiências de leitura. A autenticidade das atividades, nas interações, foi valorizada e marcada com enunciados que trouxeram o contexto de vida destes sujeitos, muitas vezes representado por suas vivências familiares. Segundo Tilio (2021),

Considerando-se os pressupostos sociointeracionais e os próprios conceitos de prática situada e prática transformadora, o ensino só faz sentido com a utilização de textos e atividades autênticos, capazes de despertar no aprendiz a autenticidade das interações sociais com e por meio do uso da linguagem ensinada (Tilio, 2021, p. 41).

A autenticidade de um trabalho pautado na leitura de uma obra literária, com atividades pensadas para promover interação e formação cidadã é muito importante. Ao tratar de temáticas de interesse dos estudantes, os questionamentos e as reflexões empreendidas foram permeados pela autenticidade existente nos enunciados concretos que os estudantes produziram. Afinal, é importante “oferecer temas familiares, que “digam algo” aos alunos e/ou que sejam relevantes para seus contextos situacionais e culturais” (Tilio, 2024, p. 43). Outra asserção, nesta tese, foi observar que “o diálogo na vida cotidiana não verbaliza o que é presumido pelo evento que o integra: por exemplo, o horizonte comum dos falantes, sua gestualidade, sua entonação” (Marchezan, 2020, p.120), o que tornou difícil traduzir, em palavras, toda a

⁴⁴ Houve gravação em áudio para a geração de dados, em acordo com os estudantes e com seus responsáveis, de forma documentada, que atendeu ao Comitê de Ética, conforme os documentos que constam nos apêndices I, II e III.

⁴⁵ Havia um volume de *Vidas secas* na biblioteca do colégio. Então foi necessário buscá-lo, em diferentes meios. Dois foram emprestados da Biblioteca Pública Municipal da cidade, dez volumes foram doados pela Editora Record (que farão parte do acervo da biblioteca do colégio, ao final dos trabalhos), doze volumes foram doados por professores da UFPR e UTFPR. Treze volumes da obra e os cadernos para os registros dos estudantes foram adquiridos com recursos próprios por mim. Também ofereci a cada aluno, um marca páginas (impressos pelo estabelecimento de ensino).

complexidade e riqueza presentes nas interações, mesmo que trechos tenham sido transcritos, na íntegra. De acordo com Sheila Grillo “a expressão facial e os gestos às vezes desempenham o papel de réplica no diálogo, substituindo a expressão verbal” (Grillo, 2018, p. 44). Para a autora, “muitas vezes, a réplica por meio da expressão facial responde antes da verbal” (Grillo, 2018, p. 44). Apesar da dificuldade em demonstrar, na escrita da tese, as observações acerca tanto da gestualidade, quanto da entonação, busquei descrever, ao máximo, as impressões e aproximações com o que ocorreu nos momentos de trocas entre os participantes, nas produções dos enunciados, nesta manifestação social real das aulas dialogadas.

Os exemplos selecionados para serem analisados dizem respeito tanto ao processo interativo durante os momentos de debates em sala de aula, sobre os capítulos lidos de *Vidas secas*, quanto às reflexões estabelecidas entre o leitor e o texto nos momentos de leitura individual ou nos pequenos grupos, nos cadernos (diários dos estudantes). Os alunos receberam, no primeiro dia, algumas questões norteadoras elaboradas por mim para serem respondidas por escrito. Cada grupo também ficou responsável pela elaboração de três novas questões, a partir dos capítulos sob sua responsabilidade, que foram distribuídas a todos, logo após cada apresentação. No entanto, para além das questões previstas, os alunos tiveram momentos de maior liberdade para a escolha de trechos a serem destacados e analisados por eles, em seus diários, conforme seus anseios diante do que foi lido.

Um dos compromissos firmados com eles é que todos os estudantes deveriam ler a obra completa, em casa, individualmente – o que aconteceu, durante o período de realização da proposta. Eles realizaram as atividades⁴⁶ que estavam previstas e que foram distribuídas no início dos encontros ou durante os trabalhos. No entanto, cada grupo foi responsável por um ou mais capítulos (divididos previamente comigo, no início das atividades, mediante um calendário de organização de todo o processo de leitura orientada e dialogada), que foram lidos, debatidos nos pequenos grupos e trazidos por eles para os debates coletivos, com algum ponto de destaque para ressaltar. Um dos aspectos mais relevantes neste movimento foi o que bell hooks destaca sobre o ato de ouvir.

⁴⁶ De acordo com os registros nos cadernos, pude perceber que os estudantes se comprometeram com as atividades, respondendo as questões, colocando observações e produzindo suas considerações.

Para ela, “escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento” (hooks, 2013, p. 58). Ouvir atentamente os colegas e produzir enunciados a partir de reflexões e da mediação docente, de forma responsável, foi um exercício diário no contexto de sala de aula. Afinal, numa perspectiva bakhtiniana, “é dessa imensa diversidade de vozes e de suas relações dialógicas que emerge como possível a singularidade que se constituirá explorando o espaço infindo da tensão dialógica das vozes sociais” (Faraco, 2009, p. 87), tão caras a esta tese. No contexto de sala de aula, para conduzir as apresentações e para ilustrar suas apresentações, a maior parte dos estudantes optou por utilizar slides. Apenas uma dupla de meninas produziu um cartaz com recortes e observações sobre o capítulo trabalhado por elas.

Os participantes foram orientados sobre as questões previstas: como em um diário, no caderno que receberam, eles poderiam registrar as impressões sobre a aula, sobre os debates, sobre o que leram na obra *Vidas secas* ou sobre temáticas que pudessem surgir, a partir das suas compreensões, de forma mais livre. A obra de Graciliano Ramos é um livro muito conhecido e cada leitor produz sentidos a partir de seu horizonte valorativo. Ao pensar sobre esta premissa, recupero que na reunião de pais, antes do início dos trabalhos com os estudantes, alguns deles declararam ter lido a obra e salientaram sua importância. Inclusive, um dos pais comentou que gostaria que a filha também tivesse a oportunidade de conhecer *Vidas secas*. Nota-se que a obra perpassa gerações e pode suscitar efeitos e ponderações diversificadas, em cada contexto.

Num processo interativo contínuo, em diversos momentos salientei que os estudantes não deveriam se ater ao óbvio, mas imprimir um olhar mais crítico, mais atento, mais cuidadoso, o que foi sempre por nós estimulado. Segundo Tilio (2024), relacionar o conteúdo do texto a uma realidade social mais ampla implica “que os alunos estabeleçam relações entre o conteúdo do texto e o mundo social” (Tilio, 2024, p. 45). Neste sentido, o autor pondera que “é preciso que a leitura se desdobre em propostas de discussão que possam ir além da mera emissão de opiniões. Note-se que pedir uma opinião é diferente de pedir um posicionamento” (Tilio, 2024, p. 45), que, segundo o autor, requer reflexão e justificativas críticas.

Pensando neste pressuposto recorro à asserção de Sobral (2020) quando pondera que, “o Círculo destaca o sujeito não como fantoche das relações sociais, mas como um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro” (Sobral, 2020, p. 24). É também importante ressaltar que é muito difícil estabelecer uma fronteira clara entre o texto e o que se compreende do mesmo, pois, a partir de seu horizonte valorativo, cada leitor imprime à leitura, as suas compreensões, uma vez que “a experiência no mundo humano é sempre mediada pelo agir situado e avaliativo do sujeito que lhe confere sentido a partir do mundo dado, o mundo como materialidade concreta” (Sobral, 2020, p. 22). Todo este contexto dialógico, avaliativo e plurissignificativo foi, portanto, considerado durante o processo de leitura orientada e dialogada, que priorizou a formação do leitor crítico e, conseqüentemente, participativo.

Outra asserção importante a ser compreendida é que “a significação do diálogo depende diretamente da situação, que, assim, pode-se dizer, também o constitui” (Marchezan, 2020, p.120). Marchezan entende e enuncia que “essa íntima dependência expõe claramente a natureza social do diálogo cotidiano, e se mostra exemplar para o entendimento da linguagem como um todo, aí incluída a linguagem artística” (Marchezan, 2020, p.120). A situação, mencionada por Marchezan, oferece diferentes condições para a produção de sentidos. Na composição deste cenário discursivo, não apenas o papel dos sujeitos, mas o das condições de produção foram, também, considerados.

Em um ambiente formativo como o delineado nesta tese, valorizar as interações promoveu o desenvolvimento de compreensões que se construíram e que se ampliaram, exotopicamente. “Portanto, o agir do sujeito, sem negar a realidade dada do mundo, também o postula ou, no caso do estético, o cria” (Sobral, 2020, p. 22). E, sendo o agir do sujeito, juntamente com a linguagem, elemento de construção do próprio mundo, é importante resgatar a consideração de Marchezan, pautada nas produções bakhtinianas, quando postula “que os diálogos sociais não se repetem de maneira absoluta, mas não são completamente novos, reiteram marcas históricas e sociais, que caracterizam uma dada cultura, uma dada sociedade” (Marchezan, 2020, p.118). As marcas sociais estão presentes nas interações produzidas pelos sujeitos, conforme se percebe, nos delineamentos dos eixos de análise presentes nesta tese. Por meio deles é possível observar, ainda, que a compreensão que os sujeitos imprimiram

ao romance e às enunciações dos seus pares nos debates se deu de acordo com o posicionamento axiológico e valorativo de cada participante, construído socialmente (Bakhtin, 2020 [1934~1935]).

Este estudo valorizou todos os elementos da PLSC (Tilio, 2019) e os inseriu como ferramentas analíticas. Nas ponderações iniciais de leitura e nas produções dos estudantes destacam-se a *prática situada* (Tilio, 2019), promovida no ambiente formativo, ao considerar, no planejamento pedagógico e na práxis, o conhecimento prévio dos estudantes na construção de significados. A *prática transformadora* foi o aspecto mais desafiador neste percurso. Todas as etapas previstas na PLSC (Tilio, 2019) não são pontuais ou estanques pois dependem das posições axiológicas dos estudantes e de seus horizontes valorativos que são construídos em suas conexões na vida vivida (Bakhtin, 2020 [1934~1935]). Além dos pressupostos organizados por Tilio (2019), alguns dos conceitos dos estudos de linguagem do Círculo de Bakhtin estão também estabelecidos como ferramentas de análise, fundamentais para a compreensão das enunciações dos sujeitos. A título de esclarecer melhor como se deu o processo, deixo registradas as etapas do trabalho, no quadro abaixo:

Quadro 6 — Etapas do processo de geração de dados a partir da oficialização da pesquisa

DATA	ETAPAS
DATA 16/11/2023	<ul style="list-style-type: none"> Emissão do parecer favorável do CEP-PR.
DATA 07/03/2024	<ul style="list-style-type: none"> Reunião com os responsáveis pelos estudantes para apresentar a proposta de trabalho e assinar a documentação necessária para autorizar a participação dos alunos.
DATA 20/03/2024 1ª Aula	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação da proposta de leitura orientada e dialogada para os estudantes. Preenchimento do questionário socioeducativo. Apresentação da obra <i>Vidas secas</i>, de Graciliano Ramos e seleção dos capítulos para os grupos. Dinâmica de grupo para sensibilização para a leitura do romance.
DATA 26/03/2024 2ª Aula	<ul style="list-style-type: none"> Debate sobre as questões propostas para casa na 1ª aula. Produção oral e anotações do que foi necessário.

	<ul style="list-style-type: none"> • Orientação para a leitura, em casa, do capítulo “Mudança” (09⁴⁷ páginas).
<p>DATA 03/04/2024 3ª Aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do grupo (capítulo “Mudança”). • Responder às questões que o grupo responsável pelo capítulo criou. • Compartilhamentos orais em sala de aula com mediação da professora pesquisadora. • Apresentação do outro grupo dos capítulos “Fabiano” e “Cadeia” (22 páginas) e responder ao que foi proposto. Conforme orientações no Apêndice V.
<p>DATA 10/04/2024 4ª Aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação em grupo dos capítulos “Sinhá Vitória”; “O Menino Mais Novo”; “O Menino Mais Velho” (24 páginas) com questões. • Produção oral e escrita. Conforme orientações no Apêndice V. • Compartilhamentos em sala de aula com mediação da professora pesquisadora.
<p>DATA 17/04/2024 5ª Aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aula organizada para debater o que mais chamou a atenção da obra até aquele momento. Conforme orientações no Apêndice V.
<p>DATAS 26/04/2024⁴⁸ E 03/05/2024 Dias sem a aula de implementação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 26/04/2024 – Os alunos estiveram em uma aula extracurricular com alunos intercambistas de outros países. Não tivemos nosso encontro de leitura. • 03/05/2024 – Não houve aula pois o colégio teve problemas com água e luz (caiu o poste principal do colégio e estava em manutenção).
<p>DATA 10/05/2024 6ª Aula A partir desta data, todos os encontros aconteceram em 2 horas-aulas consecutivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aula organizada para debater o que mais chamou a atenção da obra até aquele momento. • Discutir sobre os três registros ecológicos (Félix Guattari). • Ler textos sobre as regiões de seca no Brasil (já consideradas desérticas). • Debater sobre as enchentes no Rio Grande do Sul.
<p>DATA 17/05/2024</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e trabalhar (com apresentação) sobre os capítulos “Inverno”; “Festa”;

⁴⁷ Os alunos receberam edições diferentes da obra *Vidas secas* (conforme imagens no Apêndice IV), com suas respectivas quantidades de páginas. O número de páginas a que me refiro na tabela está em conformidade com a edição que ficou em meu material, que também serviu de referência para os trechos transcritos da obra, nesta tese.

⁴⁸ As observações em negrito se referem às mudanças no calendário de estudos, ocorridas durante o percurso.

7ª Aula	“Baleia”; (30 páginas). Conforme orientações no Apêndice V.
DATA 24/05/2024 8ª Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e debates sobre os capítulos “Contas”, “O Soldado Amarelo”; O Mundo Coberto de Penas”; (16 páginas).
DATA 03/06/2024 9ª Aula	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação e debate a partir da leitura do capítulo “Fuga” (17 páginas). • Entrevista com os participantes que desejaram contribuir.

Fonte: Elaboração própria (2024).

3.3.2 Uma construção afetiva e instrumental para a geração de dados em *Vidas secas*: aspectos gerais da aula de sensibilização para a leitura orientada e dialogada

Esta seção, discute os procedimentos teórico-metodológicos norteadores da análise dos dados gerados a partir da práxis atrelada a esta tese. Embora não seja o intuito relatar, dia a dia, aula a aula todos os procedimentos utilizados de forma pontual e gradual, alguns momentos são descritos mais detalhadamente. Com base nesta premissa, destaco o primeiro dia de aula com os estudantes, ocorrido no dia vinte de março de 2024, no período matutino. O cuidado com o ambiente físico, aliado a um planejamento pensado para o letramento crítico buscou garantir a participação engajada dos alunos.

Com o auxílio de slides (com imagens da paisagem local, destacando e promovendo um debate no sentido de valorizar a natureza rural e urbana do município no qual a pesquisa se desenvolveu), a proposta de trabalho com a obra *Vidas secas* foi apresentada e culminou com uma provocação de reflexão sobre a seguinte fala de bell hooks: “Histórias nos ajudam a nos conectar com um mundo além da identidade. Ao contarmos nossas histórias, fazemos conexões com outras histórias” (hooks, 2020, p. 94). Os alunos foram estimulados a interagir, a partir do que compreenderam da fala de hooks. Salientei que, a partir da obra, os estudantes seriam estimulados a pensar diferentes histórias, de suas vidas e das vivências de outras pessoas e a refletir sobre a valorização da vida e a preservação do meio ambiente.

Para que os estudantes se sentissem acolhidos, uma dinâmica de grupo foi realizada (conforme Apêndice E)⁴⁹, para estimular a reflexão sobre alguns aspectos da vida em sociedade e possibilitar conexões com suas realidades. Essa experiência consistia no seguinte: Havia dois pacotes embrulhados. O presente 1 (embrulhado com papel de presente prateado brilhante com laço) e o presente 2 (embrulhado em papel craft e fita adesiva). Para iniciar a reflexão, perguntei aos estudantes, qual dos dois pacotes eles gostariam de escolher. A primeira reação dos alunos foi de empolgação: “*O do lacinho*”, disse uma aluna. “*O outro*”, disse um aluno. Houve muita risada, agitação e falas ao mesmo tempo. Eles ficaram curiosos e desconfiados, mesmo tendo sido orientados a se aterem ao primeiro impacto, à primeira impressão, diante das embalagens.

Excerto 1 – DG⁵⁰

Donna: “Eu escolheria aquele ali (*e apontou para o presente 1*) porque **mostra que a pessoa que deu o presente se importou** em [...] deixar o presente bonitinho...”

Excerto 2 – DG

Monique: “Mas também tem o outro lado, pode ser que a pessoa **não teve condições de comprar** um bonito e ...”

Nestas primeiras interações no momento de *prática situada*, Donna se utilizou de suas experiências prévias e, diante de sua posição valorativa, ela avaliou que, quando uma pessoa presenteia outra, está implícito que ela “se importa”, ao deixar o pacote “bonitinho”. A aluna Monique, num movimento exotópico, também recorreu a conexões com suas experiências de vida, por meio das quais ela compreendeu as diferenças que existem entre os que podem mais (financeiramente) e as pessoas que têm menos condições financeiras, o que as impossibilitaria de comprar um presente “bonito”.

Embora estes excertos estejam já apresentados, ainda não se trata da análise. Algumas das produções dos estudantes foram brevemente apresentadas e discutidas para situar o leitor, na tentativa de demonstrar o processo de interação no decorrer da pesquisa e ter uma ideia do envolvimento

⁴⁹ No Apêndice E detalho a dinâmica de grupo e o objetivo desta atividade.

⁵⁰ Neste capítulo aparecem alguns excertos com as enunciações dos estudantes, tanto produzidas oralmente em sala de aula, quanto registradas nos cadernos, com o intuito de ilustrar melhor como o processo de leitura orientada e dialogada ocorreu. Este espaço não é destinado às análises. Os excertos analisados estão organizados posteriormente nos eixos analíticos, no capítulo de análise.

dos participantes, o que será examinado de forma mais consistente no campo destinado para a análise dos dados. Naquele momento nos quais as interações ocorreram, houve muitas reações dos alunos (de concordância e de discordância), num embate discursivo (Bakhtin, 2020 [1934~1935]). Em resposta aos questionamentos, eles consideraram o contexto a partir de suas valorações. Cabe pontuar o que Volóchinov afirma ao enunciar que “não existe um enunciado sem avaliação. Todo enunciado é antes de tudo uma orientação avaliativa” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 236). Foram as escolhas dos alunos, a partir de suas avaliações, que conduziram as interações, neste movimento exotópico.

Em diferentes momentos de exaltação, empolgação ou agitação dos alunos, foi necessário reorganizar os debates. A intervenção docente é importante e necessária para que os participantes compreendam que todos os posicionamentos devem ser ouvidos e respeitados. Esta foi uma prática recorrente, quando surgia também a necessidade de orientação, ou quando algum estudante questionava e/ou solicitava algum esclarecimento. Ao pensar este contexto, recupero as palavras de hooks quando afirma que “quando ensinamos nossos estudantes que há segurança em aprender a lidar com conflito, com diferenças de pensamentos e opiniões, preparamos suas mentes para a abertura radical” (hooks, 2020, p. 141⁵¹). Este movimento empático se faz necessário no ambiente formativo, pois, “mostramos que é possível aprender em ambientes marcados pela diversidade” (hooks, 2020, p. 141). Os estudantes precisam deste confronto de ideias, num embate discursivo para, num movimento exotópico e de alteridade, construir e transformar sentidos.

Em perspectiva bakhtiniana, se faz necessário observar a interação socioideológica e as noções de possíveis vozes sociais. Assim, na atividade realizada, ao pensar os “presentes” da dinâmica de grupo e, ao observar as reações provocadas nos estudantes, é possível refletir sobre o que Faraco esclarece, de acordo com os pensadores do Círculo. Para eles, segundo o autor, “são os signos que constituem o alimento da consciência, isto é, a consciência individual toma forma e existência à medida que interioriza os signos sociais” (Faraco, 2009, p. 151), signos estes representados, neste momento, pelas

⁵¹ Ao articular o pensamento de hooks com o do Círculo de Bakhtin, entendo que há diferenças epistemológicas. Destaco que a atitude dialógica em Freire, que inspira hooks no processo educacional é diferente da filosofia da linguagem dialógica do Círculo. No entanto, esta pode ser compreendida a partir das formulações sobre o processo interacional proposta por Bakhtin.

embalagens de presentes e pelas conexões que os estudantes fizeram. As intervenções dos alunos diante das colocações dos colegas apontaram para uma construção coletiva de sentidos e para a interiorização dos signos sociais nos confrontos permeados por relações dialógicas, que são produzidas nas interações sociais. Em concordância com hooks, “quando ensinamos os estudantes a valorizar a discordância e a troca crítica, nós os preparamos para encarar a realidade” (hooks, 2020, p. 141), o que contribui com a formação cidadã.

Sem perder de vista o ambiente formativo físico e socioemocional, numa tentativa de promover uma atmosfera mais fortalecida e segura, salientei que eles, como jovens entre 16 e 18 anos de idade, de uma turma de terceiro ano do ensino médio, têm condições de fazer diferentes conexões e de imprimir um olhar crítico em suas avaliações. As interações que eles demonstraram durante a realização da dinâmica de grupo estavam repletas de horizontes valorativos. Comentei com eles que é essa postura analítica com a qual eles imprimiram suas avaliações sobre o objeto observado que deve permear o processo de leitura.

Valorizar estes momentos de troca enunciativa em sala de aula é compreender que “o enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 216). Em diálogo com a turma salientei que o olhar de cada pessoa sobre as coisas e sobre as pessoas é diferente devido às experiências vividas e ao processo de construção de saberes pelo qual passa o sujeito, nas interações. É nesta atmosfera valorativa que busco compreender o que Volóchinov (2018 [1929]) enunciou. Para o autor, “na composição do sentido não há nada que esteja acima da formação e independente da ampliação dialética do horizonte social” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 238). Ele entende que “a sociedade em formação amplia a sua percepção da existência em formação” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 238), o que confere a noção de movimento, de desenvolvimento, de transformação, uma vez que, para Volóchinov, “nesse processo não pode haver nada de absolutamente estável” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 238) e é esta noção que permite concordar com o autor quando enuncia que “a significação – elemento básico e idêntico a si – é absorvida pelo tema e dilacerada por seus conflitos vivos, para depois voltar como uma nova

significação com a mesma estabilidade e identidade transitórias” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 238), o que foi amplamente observado nas interações e nas produções discursivas dos sujeitos participantes.

Ao refletir sobre este movimento, apresentado por Volóchinov (2018 [1929]), entende-se que a significação que é “absorvida pelo tema”, “dilacerada por seus conflitos vivos” e que volta com “uma nova significação”, marcou as interações que ocorreram em sala, o que ofereceu elementos para estimular o debate sobre o comportamento das pessoas diante de um objeto (presentes 1 e 2), na tentativa de compreender como as pessoas reagem ao que outra oferece, seja por meio de um presente ou de outros aspectos das relações humanas. A partir da dinâmica de grupo, o debate foi estimulado no sentido de refletir sobre as possibilidades existentes, como, por exemplo, a opção por escolher um presente – que eles pontuaram como o “mais bonito” – e a questão da valorização, por parte de muitas pessoas, das aparências, o que nem sempre revela o que um objeto (ou uma pessoa) realmente é. Este foi um movimento considerado necessário para construir um ambiente favorável e mais preparado para iniciar a proposta de trabalho com o texto literário.

Como no interior do presente havia o mesmo produto (bolachinhas⁵² que todos compartilharam, ao final da atividade), os alunos puderam refletir, com a mediação docente, sobre o fato de as pessoas avaliarem os objetos e principalmente os seres humanos, pela aparência, muitas vezes desconsiderando o que essencialmente são, o que cada um traz dentro de si, suas características pessoais e suas subjetividades. Todo este trabalho minucioso, longo e interativo com a dinâmica de grupo objetivou sensibilizar os estudantes para a leitura literária.

Assim, os estudantes foram estimulados a pensar o texto literário. A ideia proposta era a de que eles não deveriam se limitar “às aparências” que o texto poderia apresentar, mas buscar novos sentidos e fazer conexões com outras realidades, com outras vivências, o que também estimulou a curiosidade sobre a forma como o processo de leitura seria conduzido. Eles compreenderam que seriam incentivados a assumir posicionamentos e a participar ativamente de todo

⁵² Levar lanchinhos, dentre os alimentos permitidos pela escola, para compartilhar com os alunos é comum, embora não seja recorrente, entre professores da escola, que os trazem em raros momentos, quando é pertinente ao trabalho realizado.

o processo. Afinal, em concordância com hooks, “o pensamento crítico é um processo interativo, que exige participação tanto do professor quanto dos estudantes” (hooks, 2020, p. 34). Foi salientado que toda observação, toda colocação que porventura surgisse, seria importante para enriquecer os debates.


Nesta primeira aula, os alunos perguntaram se poderia decorar o caderno e eu disse que sim, mas não imaginei que viriam desenhos ilustrando os trechos da obra ou as sensações que tiveram. Alguns alunos optaram por colocar frases, citações de trechos da obra, poesias, houve desenhos entre as escritas que ilustravam o que estavam apresentando, o que enriqueceu as produções no diário. Algumas destas produções compõem os eixos analíticos. É pertinente, portanto, esclarecer que, apesar de apresentar algumas das imagens que os alunos trouxeram, não farei uma leitura semiótica e/ou técnica dos desenhos/ilustrações (sejam próprios ou de IA) a partir de outras teorias, mais próximas dos letramentos visuais. Não seria possível, no momento, ampliar o quadro teórico da tese já que não era uma atividade prevista e nem todos fizeram considerações a partir da linguagem visual. Serão feitas ponderações considerando-os como enunciados de forma ampla, levando em conta o possível horizonte valorativos dos alunos. Além disso, os textos, poéticos ou não, serão transcritos ainda que venham com recursos visuais para preservar o anonimato dos participantes.

Para que os estudantes se sentissem seguros na realização da proposta, eles conheceram e assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (cf. Apêndice III), preencheram o questionário socioeconômico (cf. Apêndice VIII) e receberam os materiais necessários para suas práticas. Não houve, no entanto, tempo hábil para iniciar a leitura em sala de aula, como estava previsto. Os alunos leram, portanto, o primeiro capítulo em casa. No encontro seguinte, promovi um resgate oral de tais impressões, numa tentativa de conhecer um pouco mais sobre as formas como os estudantes apresentariam suas considerações, a partir de suas vivências. Todo este cuidado, tanto com a organização do espaço físico e dos materiais, quanto com a documentação que garantia o anonimato, fez com que os estudantes demonstrassem mais interesse em participar da pesquisa.

3.3.3 Iniciando a leitura de *Vidas secas*: apresentação do material organizado pela professora e os primeiros encaminhamentos práticos com os estudantes

Ao planejar as primeiras aulas, optei por criar e organizar um material de apoio para o trabalho prático de leitura orientada e dialogada com os estudantes deste terceiro ano do ensino médio. A primeira atividade desenvolvida a partir da pré-leitura está organizada no quadro abaixo. O intuito era iniciar um processo de conhecimento e de engajamento com vistas ao letramento crítico. Para tanto, consideramos a necessidade de destacar a obra e o que porventura os alunos soubessem acerca da trama ou do próprio autor.

Quadro 7 — Atividades para os alunos

<p>1ª ETAPA DE LEITURA (PRÉ-LEITURA)</p> <p>Para todos os alunos, no início das atividades, logo após a sensibilização:</p> <div style="text-align: center;">  <p>Compreensão da obra <i>Vidas Secas</i>, de Graciliano Ramos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) O que vem a sua mente ao conhecer o título “<i>Vidas secas</i>”? 2) Qual será o assunto da obra? 3) Você conhece o autor brasileiro Graciliano Ramos? Já conhece esta obra ou outra do autor? O que você sabe sobre ele? </div>

Fonte: Elaboração própria (2024).

Ao refletir sobre estas questões iniciais, uma aluna ressaltou ter ouvido o pai falar sobre o autor e destacou o valor que ele reconhece para esta obra:

Excerto 3 – DB

Bel: “Eu ouvi falar sobre ele, meu pai queria [...] este livro, mas eu não senti vontade. Ele disse que quando ele veio na reunião, ele ficou feliz [...], daí ele falou: ‘Ah, não adiantou você fugir do livro, o livro veio até você!’ ‘Aí agora eu tô lendo. Só que eu achei a linguagem dele um pouco diferente do que eu sou acostumada a ler, tem algumas palavras que eu me bati um pouco pra entender”.

Esta colocação foi bastante pertinente, diante do processo metodológico da pesquisa, para compreender a maneira como diferentes leitores se posicionam. Durante o percurso, ao ouvir os estudantes, pude problematizar as

temáticas, avaliar as interações e fazer as adaptações necessárias tanto nos questionamentos acerca da obra quanto com relação aos temas por eles levantados. Por saber que alguns preceitos freireanos se alinham aos princípios norteadores deste estudo e, ao observar que a aluna Bel teve dificuldades com o vocabulário, recorro às palavras de Paulo Freire quando pontua que

Um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. Não podemos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade; se desistimos da leitura quando encontramos a primeira dificuldade (Freire, 1989, s/p).

Ler Graciliano Ramos (2024 [1938]) foi desafiador neste contexto educativo devido à distância cronológica, regional e à diversidade linguística, que foi amplamente discutida, com os participantes, sempre que necessário. E, com a finalidade de incentivá-los a não desistir diante das dificuldades, nos colocamos à disposição para ouvi-los e a auxiliá-los neste processo. Concluída a parte de pré-leitura e, ainda considerando este percurso metodológico, apresento a segunda etapa de leitura, com as seguintes orientações, que os alunos receberam impressas:

Quadro 8 — Atividade para os alunos

2ª ETAPA DE LEITURA (COM AUXÍLIO DA PROFESSORA)

Após receber o livro, você será convocado(a) a observar a obra física: a imagem de capa, os demais elementos pré-textuais, a contracapa, a bibliografia do autor.

A leitura do primeiro capítulo acontecerá em sala de aula, juntamente com a professora, com o objetivo de familiarizá-lo com a escrita de Graciliano Ramos e com o intuito de conhecer um pouco do enredo, do vocabulário e da forma com que o autor constrói a trama, inclusive com a independência dos capítulos que podem ser lidos isoladamente, como contos.

Fonte: Elaboração própria (2024).

Convoco a educadora bell hooks pois, em concordância com o que ela acredita, “quando enxergamos a sala de aula como um lugar onde professor e estudantes podem compartilhar sua “luz interna”, temos o caminho para vislumbrar quem somos e como podemos aprender juntos” (hooks, 2020, p. 48). Foi necessário criar uma atmosfera acolhedora na qual os alunos

compreenderam-se como participantes do seu processo formativo, o que a PLSC (Tilio, 2019) também vislumbra.

Naquele momento explorei o livro com os estudantes e propus um debate sobre o que pensaram acerca do título do primeiro capítulo: “*Mudança*”. Conforme planejado, li este capítulo em voz alta, interrompendo a leitura de vez em quando para esclarecer as imagens verbais, o vocabulário e as expressões e orientando aos alunos que imaginassem as cenas. Este movimento de perscrutar juntos o texto remete ao teor que bell hooks enuncia acerca deste exercício. Para ela, “o ato de escrever e ler parágrafos juntos reconhece o poder da voz de cada estudante e cria espaço para todas as pessoas falarem quando têm comentários significativos a fazer” (hooks, 2020, p. 49), o que se tornou uma prática recorrente durante todo o percurso de leitura de *Vidas secas*, ao promover trocas importantes, neste processo, inclusive para pensar o contexto, o meio ambiente, a sociedade e as relações nela existentes e confrontar com o que estava sendo lido, em cada capítulo.

O dialogismo bakhtiniano, acerca dos elementos que compõem os enunciados pode também ser conferido, nas interações e nas respostas dos estudantes, nas mais diferentes relações dialógicas, afinal “delas pode resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, o mútuo complemento, a fusão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, o questionamento, a recusa” (Faraco, 2009, p. 68), elementos estes que circularam nos encontros e desencontros possibilitados pelas interações produzidas pelos sujeitos. Naquele momento inicial da leitura, os estudantes demonstraram estar em acordo com as questões que os colegas produziram, em suas falas, acerca das primeiras impressões sobre as agruras da vida no sertão, ao passo que, em momentos futuros, os embates discursivos estiveram permeados por dissonâncias. Ambas perspectivas foram exploradas nos eixos analíticos.

Com o intuito de manter um ambiente acolhedor e profícuo, ao continuar a leitura, os estudantes eram estimulados a expressar suas considerações. No conjunto de expressões desconhecidas presentes no romance, eles tiveram a oportunidade de esclarecer suas dúvidas. Os participantes perguntaram, por

exemplo, o que era um preá⁵³. Então após explicar que era um animalzinho, os alunos foram incentivados a, sempre que desconhecêssem uma palavra ou uma expressão, perguntar para mim, para os colegas, ou pesquisar, caso a dúvida ocorresse em casa. Fiorin, ao perscrutar o pensamento bakhtiniano, pondera que “o sentido não pode construir-se senão nas relações dialógicas” (Fiorin, 2020, p. 180). E entendo que as relações dialógicas ocorrem nos mais diferentes momentos de interação discursiva, dentro ou fora do ambiente educativo.

Salientei que cada capítulo desta obra era independente e que poderiam ser lidos como contos, mas que todos deveriam seguir a ordem de publicação, para facilitar a prática pedagógica e os encaminhamentos metodológicos, uma vez que o trabalho é coletivo e demanda um planejamento e organizações mais adequadas. Inclusive, isto foi salientado na entrevista com Salla, publicada no *Jornal da USP*:

O pesquisador lembra que Rubem Braga classificou *Vidas Secas* como um “romance desmontável” ao relacionar o seu caráter fragmentário. O leitor pode optar por ler os capítulos de modo independente. No entanto, a ordem que o escritor organizou tem, segundo Salla, suas razões. “O modo como Graciliano articula os capítulos confere unicidade ao todo. Creio que perdem força se lidos em separado, sobretudo quando se considera o caráter a um só tempo caleidoscópico e cíclico da obra. Ou seja, a família foge da seca no início e ao final do livro” (*Jornal da USP*, 2018).

Para além da organização do material e do espaço físicos e da forma prática com que a obra seria lida, houve um cuidado permanente com o ambiente formativo destes estudantes. Ao abrir as possibilidades de produção de sentidos, de deslocamentos e, principalmente, de transformações, e sentindo a necessidade de ouvir os sujeitos, foi mantida uma interação constante entre mim e os alunos para que os mesmos participassem ativamente, sem constrangimento perante o desconhecimento de vocabulários, de expressões ou mesmo de alguns elementos estranhos à realidade deles. Dentre as formulações produzidas neste contexto educativo, destaco a enunciação de Bernardo e a da

⁵³ Nome científico: *Cavia aperea*. “É um pequeno roedor de coloração acinzentada com tons de marrom, com as partes inferiores de coloração clara. O corpo é alongado, com membros curtos”. Disponível em: <https://protecaoanimal.curitiba.pr.gov.br/animais-silvestres-curitiba/vertebrados/mamiferos/prea> Acesso em 28 dez 2024.

aluna Bel que fizeram apontamentos importantes com relação à metodologia utilizada por mim.

Excerto 4 – D

Bernardo: Alguns elementos de linguagem são diferentes do que os livros que costumo ler, muito por causa das distintas proposições do livro de Graciliano Ramos e os seus pares contemporâneos. Um ponto que me incomoda são os termos regionais que incidem em toda nova página, e também os arcaicos que retardam e confundem a leitura. Em linhas gerais, consegui ler com um pouquinho de dificuldade, O primeiro capítulo conseguiu sim me captar.

Excerto 5 – DB

Bel: [...] tem uma linguagem obviamente diferente e eu senti uma dificuldade pra entender com mais facilidade a história, o enredo do livro. Quando você leu, na semana passada, o primeiro capítulo, eu já tinha lido, mas eu entendi de uma forma totalmente diferente, quando você leu. Eu acho que eu entendi com mais clareza. Eu achei que eu, lendo sozinha, assim, em casa, eu tive uma pequena dificuldade.

Excerto 6 – DB

Dorothy: Nossa, professora, foi muito diferente. (com a leitura da professora).

Excerto 7 – DB

Donna: Professora, eu não tinha entendido nada, NADA! Eu nem percebi que eles estavam, tipo... Nossa! Eu não percebi nada!

Mesmo que estes excertos configurem dados da pesquisa, ressalto que neste capítulo eles aparecem com uma função mais explicativa, como parte da contextualização que permeia este capítulo teórico-metodológico. Os trechos que foram analisados estão discutidos com mais profundidade no capítulo de análise. Ainda com relação à dificuldade encontrada pelos alunos na compreensão das cenas iniciais da obra de Graciliano Ramos, encontrei, no diário de um menino, a seguinte observação acerca do capítulo “*Mudança*”.

Excerto 8 – D

Bernardo: Relendo o capítulo de forma corrida, consegui identificar dois pontos que dificultaram minha leitura primeira. O primeiro ponto é o vocabulário estranho a mim, que desacelerava muito a leitura e me atrapalhava compreender a progressão lógica da narrativa. Outra questão foi o lapso temporal para contar sobre a morte do papagaio. Confesso que na primeira leitura houve uma pequena confusão na minha cabeça por conta disso.

Com o relato destes alunos, foi possível perceber o quanto a mediação docente se fez necessária e importante. Reforcei, para os estudantes, o caráter vivo da língua, que está em constante transformação e que, assim como as pessoas se desenvolvem, a língua também se desenvolve. Pontuei que eles poderiam pesquisar os termos desconhecidos e que, antes das apresentações em sala, todos deveriam ler sozinhos e procurar responder em seus cadernos, inclusive realizar a produção do diário, uma vez que, depois das apresentações, as compreensões já seriam influenciadas pelos resultados das leituras dos colegas. E que no diário, poderiam colocar inclusive possíveis mudanças de percepções da obra, a partir das considerações debatidas com o grupo de alunos. Afinal

Quando diz algo, o sujeito sempre diz de uma dada maneira dirigindo-se a alguém, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais. Dizer é dizer-se. O sujeito é desse modo mediador entre as significações sociais possíveis (o sistema formal da língua, nível da significação, a *znachenie*, bakhtiniana) e os enunciados que profere em situação (o sistema de uso da língua, nível do tema em termos bakhtinianos, *smysl*) – distinção igualmente presente em Lev Vigotski (Sobral, 2020, p. 24).

Como o sujeito é o mediador entre as significações sociais possíveis, há a possibilidade de (re)construção de sentidos, neste movimento de leitura orientada e dialogada. Naqueles momentos iniciais da compreensão do texto de Graciliano Ramos, o intuito era que os alunos se manifestassem, também, de forma escrita, nos seus cadernos. Esta prática deveria acontecer em casa, a cada capítulo, de forma individualizada, antes de compartilhar suas experiências de leitura e suas interpretações com os colegas, na busca por compreender, nas produções dos estudantes, como eles se engajaram ou não na *prática situada* (Tilio, 2017). A *prática situada* não está presente apenas nas atividades iniciais de um trabalho. Segundo Tilio (2017), ela acontece sempre que uma nova enunciação é possibilitada, dentro dos mais diversificados contextos interacionais. No entanto, sinalizei as primeiras impressões dos leitores para modular as interações e o percurso de leitura dos alunos com vistas a compreender como o processo de letramento crítico aconteceu.

Esta configuração inicial se deu por entender que as interpretações dos leitores sofreriam influência dos resultados de leitura dos colegas e que, nos momentos iniciais, seria importante que cada aluno desenvolvesse suas próprias considerações para compreendermos, nos enunciados, marcas das interações nas produções de sentidos. Na sequência, eles seriam motivados a interagir, com suas análises. A partir de então, toda compreensão seria compartilhada com todos. Tendo por base princípios pautados nas formulações do Círculo de Bakhtin, como a exotopia, a alteridade, o excedente de visão, dentre outros elementos, era esperado que gradativamente, as construções de sentido passassem por transformações, promovidas nas interações, ganhando novos contornos.

Em momentos posteriores, o intuito era que os alunos continuassem a leitura de maneira individual, mas, compreendendo que a partir dos primeiros compartilhamentos de saberes, dos debates e das apresentações, os sentidos circulariam dialogicamente, produzindo novas conexões. Desta forma, a partir de reflexões críticas, as contribuições advindas deste ambiente formativo possibilitariam deslocamentos e transformações na compreensão do texto, uma vez que, à medida que as interações se aprofundam, as enunciações se complementam e transformam-se (Bakhtin 2020 [1934~1935]; Tilio, 2019). Todo (re)planejamento e as retomadas, tanto de organização das atividades quanto da compreensão textual, foram cruciais para que os sujeitos pudessem experimentar a proposta de trabalho de forma construtiva.

A produção escrita foi outro instrumento importante para a geração de dados. Busquei estabelecer um diálogo coerente entre o que foi lido (individualmente ou coletivamente), com o que foi dito (entre os sujeitos participantes, nos debates ou nos cadernos), cujas trocas responsivas promoveram interlocuções muito significativas. Vale ressaltar que, quando o ambiente formativo é acolhedor e possibilita um processo equitativo, as manifestações de todos contribuem com a proposta de trabalho. Pensando na criticidade dos estudantes e, buscando oferecer elementos que pudessem contribuir com a experiência leitora, eles tiveram, ainda, as seguintes questões para conduzir suas primeiras leituras:

Quadro 9 — Atividades para os alunos

De acordo com suas primeiras impressões sobre a obra, responda às seguintes questões:

- 1) *Observe a imagem da capa do livro. O que você pode inferir a partir dela?*
- 2) *Com relação aos personagens e aos ambientes apresentados, como você poderia descrever as cenas iniciais da obra?*
- 3) *Qual a sua sensação ao entrar em contato com a realidade descrita no trecho lido?*
- 4) *Como você compreende a forma como as personagens se relacionam?*
- 5) *Com relação à linguagem utilizada no romance. Sabe-se que é um texto literário escrito em 1938. Além das diferenças de contexto linguístico com relação às mudanças no tempo e no espaço, o autor também utiliza uma linguagem repleta de subjetividades e de figuras de linguagens. Fale sobre suas percepções acerca destes elementos.*
- 6) *Você sentiu dificuldades na compreensão do trecho lido até agora? Explique.*
- 7) *Escolha uma personagem para descrever suas percepções sobre ela.*
- 8) *Destaque o que mais chamou sua atenção. Depois comente o resultado de suas anotações com os colegas.*

Fonte: Elaboração própria (2024).

Estas oito questões presentes no quadro foram respondidas no caderno e algumas estão retomadas, oportunamente, nos eixos analíticos desta tese, nem sempre na ordem em que aparecem nesta seção, uma vez que a fluidez do texto independe de uma ordem previamente formatada. Para a próxima etapa pedagógica com o texto de Graciliano Ramos, foram organizadas algumas orientações para as atividades em grupo, com sugestões, a partir de questões norteadoras, que não foram pensadas para ser respondidas formalmente nos cadernos. O intuito de organização destes questionamentos era o de contribuir com os estudantes no momento de preparação para as apresentações. Os participantes receberam, também impressas, as orientações presentes no quadro abaixo:

Quadro 10 — Orientações para a leitura

ORIENTAÇÃO PARA A LEITURA

Seu grupo deverá analisar os comportamentos das personagens (para isso, descreva tudo o que considerar importante sobre as personagens, desde o aspecto físico ao comportamento individual e a relação entre elas no trecho lido). Observe:

- a) a incidência de elementos da natureza no texto (observando se tem relação com os acontecimentos da trama, o que poderia acontecer de diferente caso a natureza se apresentasse de outra forma e que outra forma seria a que vocês pensaram, para este capítulo/trecho);
- b) as mudanças do meio ambiente no decorrer do(s) capítulo(s) lido(s) (Houve mudanças? Quais? Descrever o que pensam sobre isto.);
- c) como os acontecimentos, as intempéries naturais e as histórias narradas se relacionam.

Vocês precisam, ainda, relacionar o que leram com a realidade na qual estão inseridos. Pensem na localidade onde você mora, nos acontecimentos que a sociedade atual brasileira e/ou que a sua região está vivenciando.

- d) Compare o contexto do(s) capítulo(s) lido(s) com o que acontece no seu contexto de vida. Aponte elementos da natureza (mesmo diferentes do que aparece na obra lida) que você considera importantes no seu cotidiano.

Na sequência, seu grupo precisa elaborar uma apresentação para toda a turma, comentando sobre o enredo e sobre suas percepções acerca do material lido. O conteúdo do que vão expor como resultado das reflexões do grupo é o mais importante. Lembrando que a apresentação é oral e pode conter materiais e recursos que o grupo entender como necessários, importantes, criativos (que possam contribuir para melhor compartilhar os resultados).

Fonte: Elaboração própria (2024).

De posse destes materiais, os estudantes, aos poucos, realizaram, individualmente a leitura em casa, compartilhando suas impressões por meio das apresentações nos grupos e da participação nos debates promovidos em sala de aula. Uma das observações realizadas durante as aulas, que colocou a metodologia de trabalho em destaque, foi a necessidade, prevista no cronograma, de suspender o processo de leitura do texto para refletir sobre os encaminhamentos metodológicos da implementação. Estava previsto, portanto, que após o quarto encontro (e isto seria avisado ao final do mesmo), haveria uma pausa nas apresentações para debater sobre a obra, no sentido de resgatar aspectos importantes, já que os estudantes estariam próximos à metade do livro. A ideia era dialogar com os alunos sobre o enredo, sobre suas percepções para além do texto e compreender como o processo estava acontecendo e em como eles avaliavam os trabalhos até aquele momento.

Era importante compreender como os participantes estavam se sentindo até aquela etapa dos trabalhos e como a prática pedagógica adotada estava contribuindo com o processo de letramento crítico. Quando foram orientados, próximo ao término da aula, a voltar para casa e a realizar todas as atividades, Bernardo disse: “*Professora, eu sinceramente não estou dando conta de ler tudo e escrever tudo antes da aula*”. Ao abrir espaço para esclarecimentos, eles disseram que o volume de leitura (número de páginas) e de questões era muito grande por semana. Eles queriam ler e comentar sobre aspectos que consideravam mais interessante, como eu havia enfatizado e responder apenas as três questões elaboradas pelos grupos, a cada capítulo. Foi um momento importante de *feedback*. Ao acolher cada argumento, expliquei que este movimento, de apontarem suas considerações e inquietações, também fazia parte da pesquisa e da formação crítica deles diante tanto das leituras quanto do próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, recuperamos a formulação de Tilio (2021), acerca dos aprendizes, que condiz com o que estávamos experienciando em sala de aula, naquele momento:

[...] almeja-se que tenham controle e compreensão conscientes não apenas em relação às relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e valores centrados em sistemas particulares de conhecimento e de práticas sociais (THE NEW LONDON GROUP, 1996), mas também em relação ao seu próprio processo de aprendizagem (instrução consciente) (Tilio, 2021, p. 38).

Desta forma, o controle e a compreensão conscientes que Tilio (2021) menciona sobre o próprio processo de aprendizagem, foi percebido na postura destes estudantes quando trouxeram suas inquietações para o debate e demonstraram o interesse em continuar com os trabalhos, de forma séria e comprometida. Eles demonstraram comprometimento em fazer bem feito, em participar ativamente (o que já estava acontecendo) e afirmaram que precisariam de mais tempo para se dedicar aos capítulos, ou que as questões previstas para cada etapa pudessem ser em menor quantidade. Neste sentido, os estudantes olharam para si, compreenderam suas limitações perante a atividade e ofereceram sugestões/soluções para contribuir com a proposta de leitura com vistas a aproveitar ao máximo o percurso do trabalho. Notei também a postura comprometida dos sujeitos refletindo sobre suas práticas e reconhecendo-se

como parte importante do próprio processo formativo (Tilio, 2021). Em concordância com Tilio (2021), “além de terem suas práticas transformadas por meio do processo pedagógico, espera-se que esses aprendizes também sejam capazes de continuamente (re)transformá-las” (Tilio, 2021, p. 37). Com isso, entende-se que os alunos estavam neste movimento em direção a uma (re)transformação.

Pensar a criticidade é considerar as ponderações de Tilio, a partir dos preceitos elaborados pelo Grupo Nova Londres. Para o autor, “alinhado com os ideais presentes no manifesto, o componente crítico deve ser inerente e permear toda a prática pedagógica e não como momentos pontuais” (Tilio, 2021, p. 38). Ademais, é importante conceber que, “a criticidade não é dada ao aluno para que ele a consuma, mas precisa partir dele, caracterizando uma postura que o aluno precisa adotar ao longo de todo o processo pedagógico, e não apenas quando for requisitado” (Tilio, 2021, p. 38). Assim, ao considerar uma postura crítica, alinho-me aos pressupostos evidenciados por Tilio (2021) quando enuncia que, “espera-se que os alunos possam ter domínio crescente sobre suas práticas, trazidas para o contexto pedagógico na prática situada em direção a construção de práticas transformadoras” (Tilio, 2021, p. 38), o que se fez presente nas interações que ocorreram no contexto de leitura de *Vidas secas*.

O direcionamento mais sistematizado que os alunos tiveram até aquele momento fazia parte dos encaminhamentos iniciais da pesquisa. Já estava previsto que uma das principais atividades seria a produção do diário. Assim, o trabalho poderia ser mais fluido e consistente, mesmo apresentando uma menor quantidade de atividades, expliquei aos participantes. Um ambiente formativo seguro precisa ser um espaço preparado para ouvir, para receber críticas, questionamentos e sugestões para a promoção de um diálogo sincero. O vínculo estreito que se estabeleceu, nesta coletividade, promoveu um ambiente construtivo, afinal, segundo hooks, “quando todas as pessoas na sala de aula, professores e estudantes, reconhecem que são responsáveis por criar juntos uma comunidade de aprendizagem, o aprendizado atinge o máximo de sentido e utilidade” (hooks, 2020, p. 36). À medida que as interações foram aprofundadas e, ao respeitar as diferentes vozes, o processo de letramento crítico diante da obra em estudo foi mais consistente e efetivo. Conforme previsto no cronograma, por dois encontros, os estudantes discutiram sobre as impressões que tiveram

até aquele momento da obra, além de receberem orientações sobre uma nova organização das atividades no diário. Em conjunto, e com a nossa mediação, os estudantes comentaram sobre suas compreensões de modo geral e pontuaram ser a dificuldade de linguagem o principal obstáculo para a fluidez da leitura, mesmo para aqueles que estavam acostumados a ler livros muito mais extensos. Durante todo o processo de leitura orientada e dialogada, na mediação do trabalho, procurei instigá-los a refletir e a trazer sempre novas perspectivas a partir das suas considerações.

Com o intuito de conhecer melhor o perfil leitor da turma, refleti sobre a colocação de Faraco (2009), de que “não são os eventos em si que interessam, mas aquilo que neles acontece, isto é, as relações dialógicas em sentido amplo” (Faraco, 2009, p. 120). Problematizei o fato de os estudantes terem se manifestado, no início do projeto, como leitores assíduos, com uma rotina regular de leitura e eles foram incentivados a refletir e a debater sobre suas considerações. Os alunos repensaram seu papel como leitores e pontuaram as dificuldades encontradas, inclusive quanto ao volume de leitura. Juntamente com os alunos, conferi quantas páginas tem a obra *Vidas secas* e, com as devidas diferenças de edição, havia uma média de cem páginas. Em conjunto concluímos que não era um livro extenso. Questionei, então, qual seria, portanto, a dificuldade para a realização da leitura e das atividades, sempre considerando que os sujeitos são “seres marcados por profunda e tensa heterogeneidade” (Faraco, 2009, p. 121). A estudante Bel então, esclareceu seu ponto de vista:

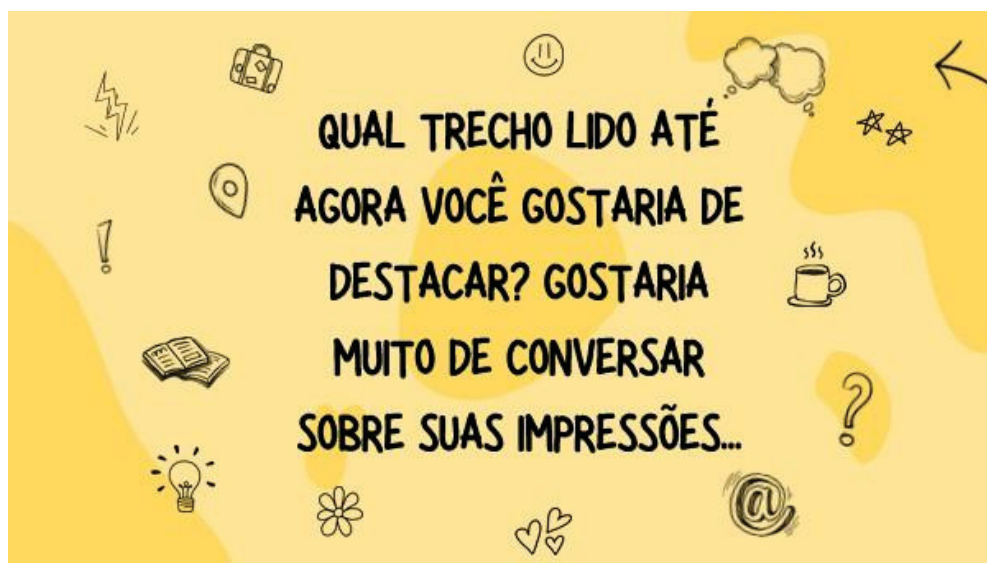
Excerto 9 - DB

Bel: eu sou acostumada com linguagens que são usadas mais no dia a dia. Eu já li livro de mais de mil páginas [...]. Só que [...] esse livro tem umas partes assim, que eu não entendo. Aí depois que meu pai [...]: “*Óh, você tem que pesquisar as palavras que você não entende, que você vai conseguir ler melhor*”. [...] eu fui lendo o capítulo do livro e ele foi traduzindo o que era pra mim. E quando ele foi falando, traduzindo, foi, tipo, super mais rápido pra eu entender.

Como se percebe no excerto, e reforçado por outros alunos durante o debate, foi o desconhecimento de alguns vocábulos o maior empecilho para a fluidez da leitura. Ressalto que a colaboração daquele pai também complementou o ambiente formativo. Ele não fazia parte do grupo de participantes. Entretanto, de acordo com o posicionamento axiológico que a

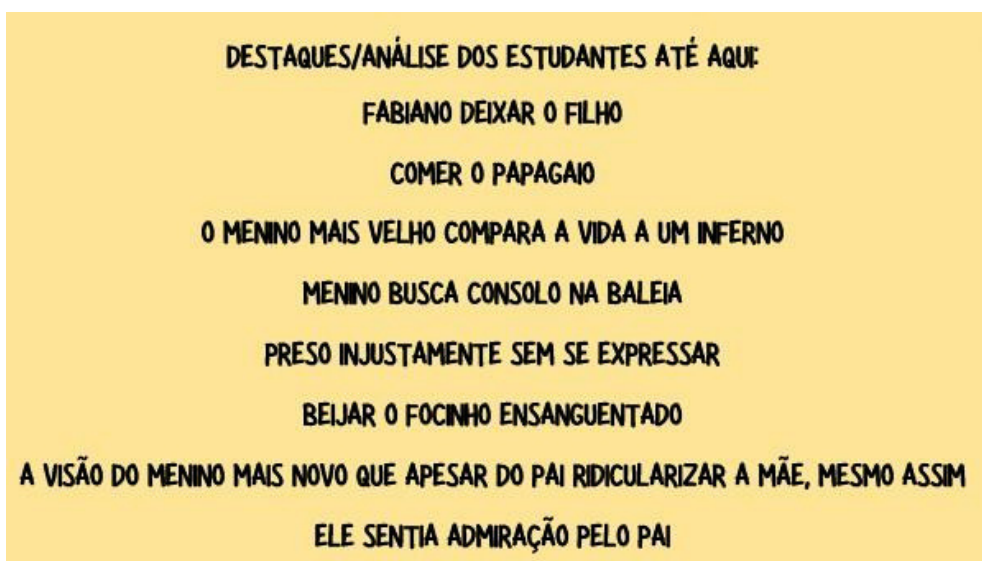
estudante demonstrou, ao auxiliar sua filha em casa, as interações entre ela e seu pai promoveram novas produções de sentidos. O ambiente formativo, mediado pela leitura literária extrapolou os muros escolares. “O aprendizado genuíno, assim como o amor, é sempre mútuo” (hooks, 2020, p. 110). Para finalizar este pensamento, enfatizo que, neste caso, a participação da família, promoveu momentos de aprendizado genuíno e impulsionou o trabalho pensado na interação. Ao trazer sua experiência pessoal para o debate, Bel mobilizou os demais sujeitos que também passaram a refletir sobre suas ponderações. Na sequência, perguntei sobre os aspectos da obra que os estudantes gostariam de destacar, até aquele momento da leitura. Os alunos expuseram suas perspectivas. Eu as registrei no slide e projetei na tela os apontamentos dos estudantes. Segue o print das telas dos slides: o primeiro diz respeito ao questionamento elaborado por mim e o segundo se refere às considerações que os alunos foram enunciando, no momento da aula:

Figura 2 — Questão elaborada pela docente no momento da aula: registrada na apresentação de slides



Fonte: A autora (2024).

Figura 3 — Respostas dos participantes no momento da aula: registrada no slide da aula



Fonte: A autora (2024).

Os discentes, por sua vez, ao observar que suas considerações foram valorizadas e materializadas por meio do registro projetado no telão, sentiram-se participantes ativos da construção da proposta. Cada manifestação, cada fala, cada interação, foi valorizada, com o intuito de assegurá-los de que suas impressões eram importantes e seriam consideradas.

Nunca é demais lembrar que não apenas nesta aula, mas nos nove encontros nos quais todo o trabalho prático de leitura orientada e dialogada aconteceu, os estudantes demonstraram empatia com as personagens, buscaram compreender o enredo, realizaram suas interpretações e as foram ampliando e transformando, com a participação ativa de todos os envolvidos. Numa relação sociointeracional, este movimento foi importante para que os estudantes pudessem sentir-se capazes de promover interlocução e de ampliar suas perspectivas diante do texto. A partir deste encontro de vozes, dos momentos de troca de experiência leitora, foi possível (re)elaborar considerações e (re)construir novas perspectivas. Problematizei as temáticas que surgiram nos debates, durante todo o processo formativo, com o intuito de instigar os estudantes a ver nas entrelinhas, a relacionar suas interpretações com outros contextos e a construir novas perspectivas.

Durante os encontros, foram, portanto, estudados, os 13 capítulos da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, cujas interações perpassaram por diversas

temáticas, que contribuíram para que os estudantes pudessem compartilhar suas experiências de vida, a partir do encontro de vozes, dentro de sala ou fora dela. As experiências vivenciadas pelos estudantes, por meio das construções presentes nas principais temáticas por eles evidenciadas estão organizadas nos eixos analíticos, afinal, tratar de assuntos de interesse dos estudantes, favoreceu o trabalho com a obra literária.

3.3.4 Elementos conceituais da ecosofia na cadeia dialógica: a seca em regiões semiáridas no Brasil e as enchentes no Rio Grande do Sul

Um dos aspectos mais marcantes da história de *Vidas secas*, de Graciliano Ramos (2024 [1938]) é com relação ao ambiente seco e árido do sertão do nordeste brasileiro. A narrativa gira em torno da família de retirantes que deseja sobreviver à seca que assola a região, que impede que as pessoas e os demais seres vivos tenham condições mínimas de sobrevivência. Os estudantes refletiram sobre o contexto da obra e repensaram suas próprias vivências, ao acompanhar no enredo, o sofrimento da família de Fabiano, sinha Vitória e os dois filhos, além da morte do papagaio, da cachorra Baleia e dos animais da fazenda que, em decorrência das intempéries naturais, cada um a seu modo, tiveram sua vida interrompida por conta das características socioambientais que se apresentavam. De acordo com os conceitos bakhtinianos, “o romance é um enunciado” (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p. 15) e, como tal, pode contribuir com a construção de sentidos que o leitor realiza, quando interage com o texto. Para exemplificar a interação entre o leitor e o universo criado pelo autor-criador, materializado no texto, os estudantes contrastaram o que leram com suas próprias vidas que, comparadas às vivências dos moradores do sertão nordestino, se apresentava com características opostas, ao ter como espaço de vivência uma região rica em natureza, sobre o segundo maior lençol freático do país, o Aquífero Karst⁵⁴.

⁵⁴ O Aquífero Karst é um manancial subterrâneo localizado na Região Metropolitana de Curitiba. É utilizado para o abastecimento público dos municípios situados na porção norte deste espaço geográfico. A área aproximada do aquífero é de 5.740 km², abrangendo, total ou parcialmente, os municípios de Campo Magro, Campo Largo, Almirante Tamandaré, Itaperuçu, Rio Branco do Sul, Colombo, Bocaiúva do Sul, Cêro Azul, Tunas do Paraná, Doutor Ulisses e Adrianópolis, ao norte da Região Metropolitana de Curitiba, além de Castro e Ponta Grossa. Disponível em: <https://www.amep.pr.gov.br/Pagina/Karst> Acesso em 21 jan 2024.

Foi importante considerar o contexto vivido pelas personagens para discutir a importância do papel de cada ser humano e de cada ser vivo na construção de um mundo mais equilibrado e discutir formas de melhoria das condições de vida na Terra. Para o físico teórico, ambientalista e ativista Fritjof Capra, por exemplo, “quanto mais estudamos os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente” (Capra, 1996, p. 23), o que implica pensar que os problemas socioambientais estão imbricados, independentemente de onde as pessoas moram ou da forma como convivem e conduzem suas atividades⁵⁵. Diante do pressuposto destacado por Capra, é imperativo pensar na relevância de estudos, reflexões e debates que buscam uma reorganização das ações com vistas a encontrar mecanismos de cuidados para com o meio.

Neste sentido, é sempre pertinente evocar o contexto educativo atrelado a esta tese cujos elementos teórico-práticos oportunizaram momentos de interação nos quais os estudantes refletiram sobre os problemas ambientais e sobre a própria vida, em diferentes contextos. Entende-se que nem sempre a incidência da natureza na literatura ocorre por meio de imagens que remetem a problemas ambientais, de forma explícita – não é este seu objetivo, de modo geral. Não se deve esperar, da mesma forma, que a literatura os apresente de forma sistematizada, ou com referência direta a elementos condizentes com os estudos ecológicos e ambientais. Os textos literários, diferentemente dos livros didáticos, não são escritos para serem explorados didaticamente no ambiente escolar. Questões mais profundas precisam de uma compreensão leitora mais preparada. Cabe ao leitor fazer as devidas inferências por meio de uma leitura crítica para compreender os textos de forma mais profunda. Esta tese está alinhada ao pensamento de autores que consideram o trabalho com o texto literário elemento propulsor de enunciações acerca de temáticas diversas que contribuem com a formação cidadão.

De acordo com as OCNEM, a literatura compreende um “modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos

⁵⁵ Foram discutidos problemas enfrentados pelos moradores das regiões de seca no país. No entanto, como o problema das chuvas intensas que provocaram as enchentes no estado do Rio Grande do Sul ocorreu durante o percurso de leitura, se mostrou imprescindível promover momentos de debates que contemplassem essa realidade, o que aconteceu com maior participação e interesse se comparados às discussões sobre a seca.

visa a aplicações práticas”. Outro destaque dado pelo documento é o “exercício da liberdade” que o leitor aciona ao participar do “jogo da leitura literária” (Brasil, 2006: 49). Tal liberdade se atrela, muitas vezes, às “transgressões” que os textos literários promovem em relação às regras gramaticais de construção frasal e lexical, aos modelos clássicos de gêneros textuais, e até mesmo às convenções sociais e suas regras do agir politicamente correto (Melo; Oliveira; Valezi, 2012, p. 154).

A noção discursiva sobre diversos temas, dentre eles, o do meio ambiente nos textos literários comporta não apenas diversas formas de representação da realidade, mas também possibilidades de ação. O ambiente não está representado na literatura, para apreciação estética, apenas. Pode-se compreender a literatura como ação que faz a mediação simbólica da nossa relação com o meio ambiente, com os elementos da natureza e com as relações humanas. Esta consideração se aproxima à perspectiva do Círculo de Bakhtin ao compreender o signo como algo concreto, algo que existe e que produz realidade, que produz a forma como as pessoas existem no mundo e que promove impactos diretos sobre o ambiente. Para além da representação, a incidência da natureza na literatura, é um ato concreto.

A partir do confronto de realidades, os textos literários podem se constituir de um elemento a mais no contexto educativo para promover reflexão e debates importantes em sala de aula sobre a valorização da vida no planeta, em diferentes contextos, devido sua estreita relação com a representação de ambientes e de comportamentos humanos. Pensar a educação é, ainda, ter uma atenção ao que ocorre no mundo, reconhecendo que as atitudes humanas interferem em todos os contextos. De acordo com o filósofo Félix Guattari (1990) “o planeta Terra vive um período de intensas transformações técnico-científicas” (Guattari, 1990, p. 7), às quais remete a noção de processos maquínicos. Tais transformações, que estiveram em pauta na consideração do autor nos anos 90, ainda têm sido incorporadas à vida da sociedade e são muito visíveis no ambiente escolar, com a utilização cada vez mais acentuada de diversos recursos tecnológicos e digitais. Neste sentido, Picanço (2020), afirma que

Essa noção de agenciamento de enunciação como responsável pelos processos de subjetivação, produzida por máquinas ou processos articulados e descentralizados de semiotização, retomam a problematização da relação entre “o mundo de fora” e “mundo de dentro”, o “mundo sensível e o mundo inteligível”. É por isso que, para Guattari, os processos que ele chama de maquínicos – não por ser

produtos de uma técnica qualquer, mas porque se articulam de tal forma que são capazes de agregar forças e impulsionar seus elementos colocando-os em estado de contínua transformação – são capazes de agenciar (agir sobre) um mundo *híbrido* de *quase-sujeitos* e *quase-objetos* (Picanço, 2020, p. 113).

Há um importante impacto do uso desses recursos nos processos maquínicos, que interfere no percurso de ensino-aprendizagem. Considerando que tais processos maquínicos são potencializados com o uso de recursos e ferramentas, sendo os objetos de cultura parte deles, podemos atuar trazendo novos discursos e modos de enunciar sobre a vida e a sociedade. Atividades culturais como o acesso à leitura literária, como já discutido anteriormente, podem ser inseridas nessas engrenagens possibilitando o surgimento de outros registros discursivos. Com isso aproximamos as preocupações da ecosofia com a PLSC (Tilio, 2019), em busca de uma educação transformadora. No entanto, os estudantes precisam ter consciência de seu papel na utilização dos recursos que utilizam em seu cotidiano, como o celular, o tablet, o computador, as ferramentas de leitura e de pesquisa na internet, dentre outros, mantendo a preocupação com sua formação, utilizando-os para este fim e, do mesmo modo, pensando no bem comum. Neste sentido, a ecosofia foi trazida, não como teoria de base para esta tese, mas como um elemento a mais para que os estudantes pudessem aprofundar suas leituras, compreender os três registros ecológicos preconizados por Guattari e ter outras perspectivas para compor seu processo de compreensão do texto de Graciliano Ramos.

Ainda que possa parecer claro que é importante refletir sobre o meio ambiente, esta não é uma tarefa simples. É necessário conjecturar que o processo de exploração ambiental ainda está em curso e que, portanto, tem a tendência a se moldar conforme as ações dos sujeitos. Afinal, este período no qual as intensas transformações tecnocientíficas, recuperado na fala de Guattari se instalam, requer um olhar cuidadoso. Segundo o autor, na atualidade, “engendram-se fenômenos de desequilíbrios ecológicos que, se não forem remediados, no limite, ameaçam a vida em sua superfície” (Guattari, 1990, p. 7). Tais desequilíbrios precisam ser problematizados. As transformações e o desenvolvimento técnico são importantes para a sociedade. Em contrapartida, sabe-se que algumas dessas transformações podem evoluir para a degradação do meio ambiente e, conseqüentemente, dos seres que nele habitam. E a escola,

como instituição de formação humana, precisa estar atenta para conduzir a educação para um caminho de preservação da vida.

Perante os demais seres vivos, o ser humano se destaca neste contexto transformador por ser detentor de habilidades singulares que permitem a ele criar as condições necessárias para seu conforto e bem-estar. No entanto, o ser humano se coloca, perante a natureza e os demais seres, como superior e possuidor de todas as coisas. Para Munduruku (2014) a “teia da vida é complexa e a gente acaba se esquecendo disso, ao desenvolver a ideia de que nós somos donos” (Munduruku, 2014, s/p). E diante da ânsia por querer sempre mais, a humanidade promove um movimento exploratório que tem provocado transformações cujos níveis irrecuperáveis de destruição não podem deixar de ser ponderados, afinal, percebe-se a ameaça tanto para a implantação quanto para a manutenção da vida na Terra.

A gente precisa voltar para a nossa origem de aprender as coisas não divididas. Quando a gente trata as coisas como um conjunto, a gente toma conta, cuida. Não tem rico nem pobre, branco nem preto, noite nem dia. Tudo é uma coisa só e você faz parte da natureza (Munduruku, 2014, s/p).

Guattari salienta também que não é possível, para as estruturas políticas e para as autoridades competentes, compreender a dimensão da problemática de forma a resolver completamente as implicações de degradação estabelecidas. No entanto, ele reconhece que há um esforço da sociedade em buscar soluções para os problemas mais marcantes. Além disso, ele afirma que por meio de “uma articulação ético-política — a que chamo ecosofia — entre os três registros ecológicos (o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana) é que poderia esclarecer convenientemente tais questões” (Guattari, 1990, p. 8)⁵⁶. É importante, pois, que o sujeito compreenda a necessidade de manter o equilíbrio destes três registros ecológicos, com vistas a um futuro mais saudável para o planeta.

Neste sentido, é relevante esclarecer brevemente o teor das três ecologias organizadas por Guattari: a ecologia social que abrange um novo olhar

⁵⁶ Um breve panorama da ecosofia foi discutido em sala de aula. Projetei nos slides os principais apontamentos de Félix Guattari (1990), acerca dos três registros ecológicos, expliquei aos estudantes os conceitos e refletimos sobre as possíveis conexões com *Vidas secas*.

e uma nova forma de relacionamento interpessoal, quer seja, amoroso, fraternal ou social; a ecologia mental que considera uma nova ressignificação do ser humano na relação com seu próprio corpo, refletindo criticamente sobre suas subjetividades; e a ecologia ambiental que está preocupada com os equilíbrios naturais, gravemente alterados pelas transformações que alteram o ecossistema por meio de elementos poluidores e provoca o desequilíbrio em grande escala, pelo planeta. É, portanto, dever de todos compreender o que acontece no mundo, de forma efetiva e preservar a vida sobre a superfície da Terra.

A leitura promove transformação. Conforme já discutido, a literatura pode ser um elemento nesse processo maquínico (Guattari, 1990) de produzir subjetividades, potencializando, se adotarmos uma perspectiva crítica, práticas transformadoras. E transformação é, neste sentido, uma palavra que remete a atitudes mais conscientes, mais cuidadosas e mais comprometidas, afinal, “se desejamos uma escola que sustente o arranjo de um país mais justo e menos desigual” (Amorim *et al.*, 2022, p. 106) – e acreditamos que é um dos anseios dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – , “parece-nos fundamental que a sala de aula, rompendo os limites entre os múltiplos saberes de que nos constituímos, torne-se lugar de reflexão, discussão e (des)aprendizagem” (Amorim *et al.*, 2022, p. 106). Ao discutir, portanto, sobre atitudes mais conscientes com relação ao cuidado com o meio, observou-se que *Vidas secas* proporcionou a reflexão sobre diversos temas atuais que perpassam a sociedade brasileira.

Em onze de novembro de 2023, a CNN⁵⁷ publicou, por exemplo, uma matéria alarmante apresentando que um estudo mostra o surgimento de área similar a um deserto em nosso país: “*Pela primeira vez na história, desde que se iniciou o monitoramento climático no país, o Brasil apresenta regiões com clima árido no norte da Bahia*” (CNN Brasil, 2023). De acordo com o estudo, “as regiões classificadas como semiáridas se concentram na região Nordeste (exceto Maranhão) e no norte de Minas Gerais e também estão em expansão” (CNN Brasil, 2023). Esta temática foi debatida em sala de aula com o intuito de conhecer um pouco mais acerca desta realidade presente em nosso país.

⁵⁷ A matéria, está disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/estudo-revela-surgimento-de-area-similar-a-deserto-no-brasil/> Acesso em 10 fev. 2024.

É válido ressaltar que a situação vivida pelas personagens de Graciliano Ramos (2024 [1938]) não representa ficcionalmente um contexto inexistente, mas real, para muitos brasileiros. Em meio às reflexões sobre o problema das secas no Brasil, houve, também, a preocupação com as chuvas no sul do país. Durante o período de realização da leitura orientada e dialogada, foi importante abrir também um espaço de discussão para o que estava iminente, naquele momento, em todas as mídias, que repercutiam os problemas relacionados às fortes chuvas e à enchente no estado do Rio Grande do Sul.

As chuvas começaram no dia 27 de abril de 2024. O encontro anterior com os estudantes havia acontecido antes do início da tragédia, em 24 de abril de 2024. O primeiro dia de estudo do texto literário, portanto, aconteceu após o início dos temporais, no dia 10 de maio de 2024, quando a notícia veiculada pelo G1 do Rio Grande do Sul trouxe a seguinte manchete: *Temporais e cheias no RS: número de mortos chega a 126, e chuva volta ao estado*⁵⁸. E apresentou os dados da Defesa Civil que informou que havia outros 141 desaparecidos e 756 feridos. Os números de cidades gaúchas afetadas, de desabrigados e de vítimas fatais foram aumentando muito rapidamente durante aqueles dias nos quais ocorria o trabalho com *Vidas secas*. Havia uma ampla mobilização da sociedade, tanto para noticiar e discutir o problema enfrentado pelos moradores das cidades afetadas, quanto para auxiliar a população, com envio de recursos materiais e humanos para ajudar na reconstrução das regiões prejudicadas e no cuidado para com as pessoas e animais em risco.

As discussões promovidas resultaram em reflexões profundas tanto sobre o problema ambiental enfrentado quanto com relação às dificuldades mais subjetivas, como os lutos vividos pelas famílias, a impossibilidade de voltar pra casa ou de frequentar uma escola, os problemas econômicos para as pessoas, para as cidades que precisariam ser reconstruídas, para o estado gaúcho e para o país que deveria administrar os recursos necessários, além dos possíveis problemas de saúde pública que surgiriam em decorrência da tragédia. Diversas temáticas surgiram, dentre elas, o desejo em ajudar, da forma como fosse possível. O debate foi ampliado e, a partir das interações, os estudantes trouxeram para a sala de aula, os temas que mais ofereceram sentidos para eles,

⁵⁸ Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/10/temporais-e-cheias-no-rs-numero-de-mortos-chega-a-126-e-chuva-volta-ao-estado.ghtml> Acesso em 12 mai. 2024.

a partir da leitura do texto e das interações. O próximo capítulo se dedica aos três eixos temáticos mobilizados pelos sujeitos leitores que são: a sociedade, o meio ambiente e a família. O subcapítulo 4.4, embora não se trate de um eixo temático, apresenta uma importante perspectiva que se deu por meio de um instrumento de análise, que é a entrevista, uma vez que trouxe elementos significativos para as análises. Primeiro eu trouxe os três eixos analíticos organizados por temas e, na sequência, este novo eixo, que foi orientado pelo instrumento *Entrevista*.

4 AS VOZES DA JUVENTUDE⁵⁹ NA CADEIA DISCURSIVA: TEMAS MOBILIZADOS PELOS ESTUDANTES NUM MOVIMENTO DIALÓGICO COM VIDAS SECAS, DE GRACILIANO RAMOS

Numa síntese que abarca as reflexões acerca da práxis desenvolvida, percebi as construções de sentidos empreendidas pelos participantes ganhando novos contornos no decorrer da pesquisa. Dessas considerações decorre o pressuposto de que os sentidos produzidos não se deram de forma isolada, mas por meio das interações, tanto nos grupos de alunos que apresentaram capítulos da obra juntos, quanto por meio dos debates promovidos, afinal, “a significação não está na palavra, nem na alma do falante, nem na alma do ouvinte. A significação é *um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro*” (Volóchinov, 2018 [1929], pp. 232-233). Neste sentido, as interações foram fundamentais para enriquecer a leitura e a compreensão dos participantes, a partir da obra de Graciliano Ramos.

As análises que compõem esta tese não aconteceram de forma linear, pois, muitas vezes, os próprios estudantes recuperaram trechos que já haviam sido discutidos, para (re)elaborar considerações que foram sendo modificadas durante o percurso, a partir das interações e dos movimentos em direção à *práticas transformadoras* (Tilio, 2019). Tilio reitera que as etapas de sua pedagogia não são lineares e são retroalimentadas pelas interações mediadas pelo trabalho docente. Os procedimentos de análise contemplam os pressupostos da PLSC (Tilio, 2019), a saber: *prática situada, instrução, postura crítica e prática transformadora*, além dos conceitos bakhtinianos de excedente de visão, vozes sociais e exotopia.

Para estabelecer as principais temáticas a serem analisadas, após todo o trabalho realizado em sala de aula, de leitura orientada e dialogada, revi minuciosamente os materiais produzidos. Todos os cadernos – meu e dos estudantes – foram lidos cuidadosamente. Cada produção dos alunos foi valorizada e as principais foram selecionadas para as análises. Os áudios gravados nos momentos das apresentações, dos debates e da entrevista foram

⁵⁹ Vozes da juventude: inspirada na noção de vozes sociais de Bakhtin e na representatividade da diversidade dos alunos que tenho em sala de aula.

transcritos por mim e alguns excertos foram selecionados para a composição do material investigado.

Com a triangulação dos dados gerados encontrei os três grandes temas mais recorrentes, mobilizados pelos estudantes e que se tornaram os eixos analíticos: a sociedade, o meio ambiente e a família. E com a preocupação de atender ao objetivo desta tese, houve a necessidade de inserir um quarto eixo analítico, não organizado por temática, como os três principais, já mencionados. No processo de produção de sentidos dos estudantes, a partir da leitura do romance e das interações realizadas, houve um momento significativo que possibilitou a construção de entendimentos de como o trabalho de letramento literário com a obra escolhida nesta turma de 3º ano contribuiu para estimular a criticidade. Foi o momento da Entrevista, ao final das atividades práticas com os estudantes. Na ocasião, os discentes se engajaram com a proposta, construíram novos sentidos e trouxeram novas reflexões. Então, organizei o quarto eixo analítico, que se fez necessário diante da configuração do trabalho, não por meio de uma nova temática, mas por meio do instrumento Entrevista.

4.1 CONECTANDO PASSADO À CONTEMPORANEIDADE POR MEIO DOS ELOS ENUNCIATIVOS-DISCURSIVOS QUE COLOCAM A SOCIEDADE EM DEBATE: TENSIONAMENTOS AXIOLÓGICOS E EMBATES VALORATIVOS

Para dar início às análises, começo por este eixo de sentidos – o da sociedade – mobilizado pelos estudantes com o intuito de compreender como alguns discursos ocorrem na cadeia discursiva destes alunos do terceiro ano do ensino médio. É preciso compreender que “a situação social sempre determina qual será a imagem, a metáfora e a forma de enunciar” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 210). O contexto social destes participantes é, portanto, significativo pois contribuiu para a construção de sentidos por eles produzida.

As principais produções dos estudantes, tanto por meio dos registros nos cadernos, quanto pela análise dos discursos que permearam os debates promovidos em sala de aula foram perscrutadas. Nem todas as questões que serviram de orientação para as leituras e suas respostas foram analisadas, portanto, algumas das primeiras produções nos cadernos foram selecionadas numa tentativa de compreender a forma com que os estudantes se relacionaram

com o texto de Graciliano Ramos (2024 [1938]) a partir de aspectos pontuais comuns (ou distintos) aos participantes.

Este percurso começa pela produção de alguns estudantes acerca da obra e de como eles a pensaram, a princípio, a partir das três primeiras perguntas, respondidas no caderno (diário): 1) *Observe a imagem da capa⁶⁰ do livro. O que você pode inferir a partir dela?* 2) *Com relação aos personagens e aos ambientes apresentados, como você poderia descrever as cenas iniciais da obra?* 3) *Qual a sua sensação ao entrar em contato com a realidade descrita no trecho lido?* Vale ressaltar que foram selecionadas as respostas de dois alunos apenas, por representar o que a maioria dos estudantes pontuou.

Excerto 10 – Q: Pergunta 1

Rodrigo: Pelo título e pela capa, **inferi que a trama se passaria numa região árida, provavelmente no Nordeste brasileiro.**

Excerto 11 - Q: Pergunta 1

Robert: Ao ler o título, **imaginei vidas secas tanto no sentido literal quanto figurado, ou seja, a seca do sertão brasileiro, e a uma vida seca, sem afeto, sem emoções, sem alegria.** A capa remete ao **sertão nordestino**, à seca que há nele, através das árvores secas e sem vida.

Excerto 12 – Q: Pergunta 2

Rodrigo: Acredito que a narrativa **abordará o estilo de vida nessa região de clima sufocante: a falta de água; a dificuldade de alimentar os animais; a miséria, talvez; a dificuldade de acessar os serviços essenciais de saúde ou educação;** entre outras coisas.

Excerto 13 – Q: Pergunta 3

Robert: Me vêm a **sensação de angústia, de dó**, pois apesar de ser um livro, **a história narrada é a realidade de muitas famílias que vivem naquela região/bioma.**

Sob a perspectiva da PLSC (Tilio, 2019), num trabalho pautado pelos estudos da linguagem promovidos pelo Círculo de Bakhtin, percebe-se, inicialmente, que os estudantes se envolveram na *prática situada* (Tilio, 2019),

⁶⁰ Houve cinco diferentes capas dos volumes de *Vidas secas*, que estão organizadas no apêndice IV.

que promovi no começo dos trabalhos de leitura orientada e dialogada⁶¹. A partir de seus conhecimentos prévios e de suas percepções neste contato inicial com a obra, os estudantes inferiram a possibilidade de o texto trazer temáticas relacionadas à seca, ao Nordeste brasileiro e às agruras que fazem parte do contexto que eles conhecem sobre as vivências nesta região do país. A partir da imersão em experiências, os estudantes utilizaram os discursos disponíveis para realizar suas compreensões, neste momento importante da leitura de *Vidas secas*.

Estimular os alunos a pensar a sociedade e a buscar relações com outros contextos, possibilita o movimento em direção a um entendimento mais consciente e analítico, por meio da *instrução*, ao construir uma *postura crítica* na relação com o outro, comprometer-se com ela e engajar-se no processo de produção do conhecimento. Ao pontuar, por exemplo, “imaginei vidas secas tanto no sentido literal quanto figurado, ou seja, a seca do sertão brasileiro, e a uma vida seca, sem afeto, sem emoções, sem alegria”, Robert produziu uma primeira impressão acerca da obra. Ao mencionar, na questão 3 que, “a história narrada é a realidade de muitas famílias que vivem naquela região/bioma” (Robert), o aluno, apesar de se posicionar de uma forma ainda incipiente, construiu relações com o que conhece acerca da forma como as pessoas vivem, naquele contexto de seca. O mesmo ocorreu com o aluno Rodrigo, que, além de observar, na questão 2, as noções básicas de sobrevivência no sertão, sinalizou “a dificuldade de acessar os serviços essenciais de saúde ou educação”. Percebe-se uma leitura numa perspectiva mais reflexiva, pois o estudante aprofundou a compreensão e apontou para uma interpretação um pouco mais expandida, embora ainda pautada em seus conhecimentos prévios, sem problematização mais aprofundada sobre quais seriam essas dificuldades, nos campos por ele indicados – saúde e educação.

O próximo excerto apresenta a interação da estudante Dorothy. Ao trazer os resultados da leitura que seu grupo preparou para a turma, nota-se sua imersão em experiências (Tilio, 2019). As interações, naquele momento da aula, estavam relacionadas ao comportamento de Fabiano perante outros homens.

⁶¹ Ao mencionar leitura orientada e dialogada, me refiro à orientação docente e dialogada no sentido de interação entre os sujeitos participantes em sala de aula. Compreendo que, para Bakhtin (2020), toda leitura é dialogada.

Na fala da estudante, observa-se que o percurso de seu raciocínio estava centrado na personagem que, segundo seu posicionamento axiológico, se sentia subjugada:

Excerto 14 – A

Dorothy: O que dá pra perceber nesse segundo capítulo é que o Fabiano [...] **não se sente um homem**, assim como ele pensa em vários homens que tinham uma postura, [...] um jeito melhor de se expressar, falar, então **dá pra perceber que ele não se valoriza**, e por isso mesmo, não se expressa.

A partir de suas avaliações, a aluna comparou a postura de Fabiano com a de outros homens que se expressam melhor e indicou o que a própria personagem pensava: que ele não se sentia um homem. Ao avançar um pouco em sua construção, nota-se que *os sentidos que circulam internamente em sua consciência*, que fazem parte do escopo conceitual perscrutado por Bakhtin e o Círculo, proporcionaram a ela fazer conexões com os sentimentos da personagem, embora tenha sido uma leitura ainda muito pautada no enredo, não questionando ou aprofundando a temática por ela observada – o fato de Fabiano não se valorizar a ponto de não se sentir um homem. No seu excedente de visão, ao afirmar que percebeu que Fabiano não se valorizava, Dorothy confrontou o que leu, buscando compreender a visão do outro e, a partir de seu horizonte avaliativo, retornou ao seu lugar, neste movimento exotópico, construindo suas primeiras impressões acerca do sertanejo.

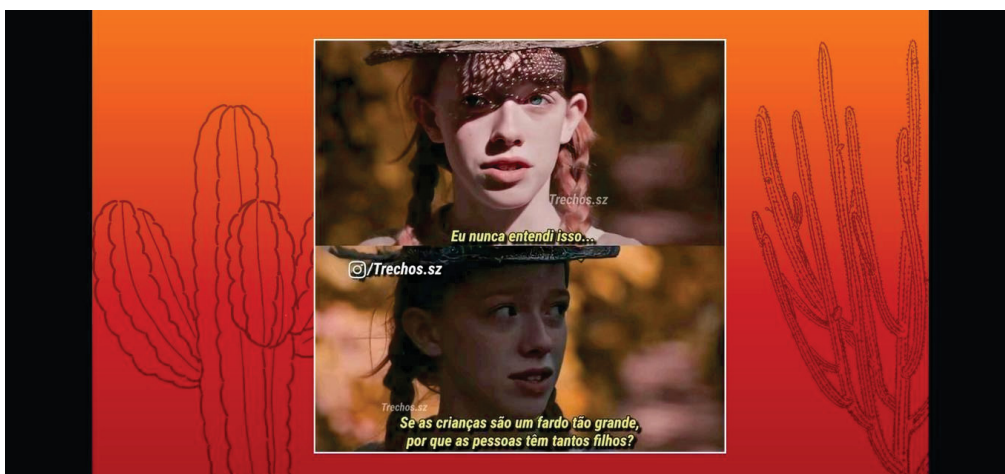
Ao observar as interações em sala de aula, alguns aspectos extraverbiais também contribuíram para a produção de sentidos, destes alunos, com relação à obra de Graciliano Ramos, afinal, “[...] para entender o discurso (o texto falado ou escrito) o contexto precisa ser entendido” (Kraemer, 2007, p. 58). Questionei os apontamentos dos estudantes sobre o comportamento inicial de Fabiano na trama, que versava, segundo os destaques que os próprios leitores enfatizaram, sobre a postura rígida e grosseira do patriarca, no trato com a esposa e com os filhos. Com isso, novos momentos de interação foram possibilitados. Os alunos demonstraram, tanto por meio de palavras, quanto por meio de gestos e de expressões faciais e corporais, sentir muita aversão a algumas atitudes de Fabiano; revolta, em alguns momentos, além de angústia e tristeza, com relação a outras personagens.

O conceito de excedente de visão, discutido por Bakhtin (1997 [1979]) é, por vezes, retomado nesta tese, pois se trata de um elemento fundamental para a compreensão da constituição axiológica do sujeito na sua relação com outro (Bakhtin, 1997 [1979]). Nas situações vivenciadas no contexto educativo, a noção de exotopia está presente nas interações produzidas em diversos momentos. No sétimo encontro, por exemplo, ela pode ser observada, na leitura dos capítulos *Inverno*, *Festa* e *Baleia*. Numa perspectiva bakhtiniana, percebe-se um tensionamento com relação às diferenças de comportamentos e ao que os estudantes acreditavam por meio de suas valorações. Ao observar a postura comprometida com que os estudantes realizaram suas atividades, destaco as ponderações de uma aluna, seguida da imagem que ela utilizou para ilustrar, em seus slides, de forma muito expressiva⁶², sua compreensão da leitura:

Excerto 15 – A

Mahie: [...] eu achei essa frase de uma série, que é a série da Anne que ela fala “**Eu nunca entendi isso, se as crianças são um fardo tão grande, por que as pessoas têm tantos filhos?**” Dois filhos... **Não foram muito que o Fabiano teve, mas será que ele realmente queria ter esses filhos?** Eu fiquei pensando assim:[...] a sinha Vitória, apesar de não ser carinhosa, ela não transparece que não queria ter aqueles filhos. Mas o Fabiano, toda hora tá descontando a raiva dele, nos filhos. **Parece que ele realmente não queria ter essas crianças.**

Figura 4 — Imagem dos slides de um grupo de alunas



Fonte: Adaptado pela autora (2024).

⁶² Destaquei como “muito expressiva” sua enunciação, por observar, a sua postura e as suas expressões faciais, o tom de voz, os gestos, os olhares que complementaram minha avaliação.

A partir do desconforto que Mahie demonstrou sentir diante da postura rígida de Fabiano com relação às crianças, ela refletiu sobre o comportamento deste pai que, segundo sua interpretação a todo momento desconta sua raiva nos filhos. Numa perspectiva em direção à criticidade, ela buscou elementos externos ao texto para sustentar seu posicionamento. Na série *Anne with an E*⁶³ (em português: “*Anne com E*”), ela encontrou o questionamento, feito pela protagonista e usou este exemplo discursivo para reforçar o que pensava acerca de Fabiano, que maltratava as crianças e que possivelmente não queria ter tido filhos.

Dentre as temáticas debatidas pelos estudantes acerca das questões sociais, esta aluna trouxe também, para o debate, um tema ainda polêmico na sociedade: o uso de métodos contraceptivos. Em concordância com Castro, “o romance é o gênero que se caracteriza por ser o ambiente propício ao encontro do múltiplo e do diferente” (Castro, 2014, p. 43). O texto de Graciliano Ramos (2024 [1938]) não menciona a contracepção em nenhuma parte do enredo. O agenciamento que permitiu à estudante encontrar uma forma de debater sobre métodos contraceptivos a partir do texto é um exemplo, neste contexto de pesquisa, deste encontro do múltiplo e do diferente, citado por Castro (2014).

Ao acompanhar o enredo e observar a postura do patriarca da família e, ao refletir, utilizando de sua *postura crítica*, sobre a forma dura e rígida com que o pai interage com os filhos, na trama, Mahie, neste movimento de sair de si e ir ao encontro do outro, buscou entender melhor este outro – representado pela personagem Fabiano – e, com seu excedente de visão, construiu novos significados: a partir de seu horizonte valorativo, a aluna concluiu que Fabiano não estava preparado para ser pai.

Excerto 16 – A

Mahie: O livro foi lançado em 1938, então eu pensei, **será que tinha métodos contraceptivos naquela época?** Eu fui atrás disso e fiquei

⁶³ A série “*Anne With An E*”, baseada nos livros de L. M. Montgomery, conta a história de Anne, uma menina órfã que, após um erro no sistema do orfanato, é adotada por engano por um casal de irmãos que buscava ajuda para o trabalho na fazenda. Ambientada na zona rural do Canadá do século XIX, o enredo explora diversos temas em evidência na época e que continuam relevantes, como o preconceito e o machismo estrutural incrustado na sociedade. Disponível em: <https://blogfca.pucminas.br/ccm/anne-uma-protagonista-a-frente-de-seu-tempo/> Acesso em: 09 set. 2024.

sabendo que não tinha e **chegou em 1930⁶⁴, na verdade, no Brasil. Até hoje em dia cerca de 160 milhões de mulheres não têm o acesso no mundo, em 2019 essa pesquisa, com os métodos.** [...] O Fabiano demonstra tanta frieza com aquele menino né, com as crianças, que eu trouxe essa análise.

Ao introduzir sua produção enunciativa acerca da questão sobre controle de natalidade, outras alunas comentaram, no debate em sala, que naquela época não se questionava a possibilidade de escolher ter ou não ter filhos e que o fato de não se discutir tal problemática, era algo naturalizado socialmente. Elas não trouxeram questões relacionadas à pobreza. As meninas conduziram suas reflexões sobre o controle de natalidade, indicando a postura de desprezo de Fabiano para com os filhos. Para elas, se alguém não está emocionalmente preparado para a paternidade, deveria evitar ter filhos.

Em suas reflexões sobre a linguagem, Volóchinov (2018 [1929]) destaca que “o signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 93). A realidade percebida pela aluna, com relação ao uso de métodos contraceptivos partiu de um questionamento elaborado por ela mesma: “será que tinha métodos contraceptivos naquela época?” (Mahie). Nota-se que a problematização que ela suscitou tem por base suas vivências, num contexto contemporâneo no qual é comum a utilização de diferentes formas de contracepção. Além disso, em sua fala, percebe-se a utilização de seu conhecimento prévio acerca do que entendia estar estabelecido socialmente com relação a ter ou não filhos, à época em que a trama se desenvolveu. A pergunta inicial que Mahie se faz, diferentemente dos apontamentos das colegas no debate, produz algum efeito, em especial quando ela menciona a falta de acesso aos métodos contraceptivos, ou seja, não é só querer ou não, mas não

⁶⁴ Em uma rápida pesquisa sobre os métodos contraceptivos no Brasil, diferentemente do que a aluna enunciou, encontrei a seguinte informação: No Brasil — assim como nos países do terceiro mundo —, a divulgação dos métodos contraceptivos modernos, entre estes o das pílulas anticoncepcionais, fez parte de políticas internacionais voltadas para a redução da população. Isto foi muito diferente do que ocorreu com mulheres de países europeus, cujas políticas natalistas tinham adquirido muita força após as guerras mundiais. Assim, enquanto em lugares como a França a pílula somente foi liberada para consumo em 1967, no Brasil a pílula anticoncepcional e o DIU foram comercializados sem entraves desde o início da década de 60 (Pedro, 2003, p. 241). Trecho retirado do artigo *A experiência com contraceptivos no Brasil: uma questão de geração*, de Joana Maria Pedro – Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbh/a/CBwFBCqgdprcPL8x53x8bNz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 18 nov 2024. Ressalto que, mesmo com a discrepância de datas entre o que a aluna enunciou e o que este artigo trouxe, não há uma invalidação do debate pois a temática discutida em sala de aula não foi prejudicada.

ter acesso. Já é um avanço em relação à postura de apenas culpar Fabiano por ter filhos. Ao pensar, portanto, as diferentes realidades, nota-se um elo temporal entre presente, passado e futuro com relação ao controle de natalidade. Ao refletir sobre esta transição temporal, recorro a Bezerra (2020) quando elabora o potencial do enunciado, nesta perspectiva. Para o autor,

Como elo do processo de trocas culturais, o enunciado une passado, presente e futuro, pois, “não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos elos subsequentes da comunicação discursiva”, formando, assim, um *continuum* na cadeia histórica da cultura (Bezerra, 2020, p. 162).

Mahie inferiu, utilizando de sua *postura crítica*, que não se discutia sobre contracepção no contexto social da época. Segundo suas interações no debate, a frieza de Fabiano a motivou a realizar uma busca na internet para tentar compreender melhor a atitude da personagem. A fim de explorar um pouco mais a temática, a aluna ampliou o debate ao informar que “até hoje em dia cerca de 160 milhões de mulheres não têm o acesso no mundo – em 2019 essa pesquisa – com os métodos” (Mahie). Em sua produção, é possível perceber que seu discurso é composto por outras camadas discursivas que decorrem das suas experiências e interações sociais, possibilitada pelo encontro de vozes sociais que discutem, dentre outros elementos próprios deste campo discursivo, a utilização de métodos contraceptivos.

Ao considerar mais especificamente quais seriam as vozes sociais que permeiam a temática suscitada pela aluna, pode-se elencar possíveis reverberações na sociedade em diversos campos: o da saúde, o da educação, o familiar, o político, dentre tantos outros. A articulação realizada por Mahie neste diferente campo aperceptivo, ao perscrutar uma nova possibilidade, a partir de sua leitura do romance e, ao trazer para os debates os resultados de suas compreensões, me permitiu observar o esforço que ela teve ao buscar informações sobre a temática que inferiu do texto, o que demonstrou atitude e compromisso com a proposta, promovendo, assim, um debate em sala de aula sobre um assunto de interesse coletivo. Os demais alunos, com minha mediação, se envolveram significativamente no debate.

Mahie apresentou uma postura engajada, ao extrapolar o texto e ao buscar informações sobre a questão por ela levantada. São atitudes como esta

que possibilitam novas construções, como prevê a PLSC (Tilio, 2019). Práticas pedagógicas que promovem a criticidade precisam fazer parte do contexto educativo de forma mais efetiva. O texto de Graciliano Ramos (2024 [1938]) não se constituiu, para este grupo de estudantes, com destaque para a produção desta aluna, de apenas um texto literário que se lê passivamente ou contemplativamente.

Sob a ótica que ela escolheu para compor suas reflexões, nota-se, na sua produção de sentidos, a partir das inquietações provocadas ao confrontar a sua realidade com vivências completamente diferentes, a criticidade, ao questionar os discursos naturalizados acerca da paternidade e ao trazer para o debate a realidade da época, contrastando com a contemporaneidade. Ao indicar uma posição valorativa, as estudantes que se manifestaram, nesta dimensão axiológica, demonstraram a não neutralidade de seus discursos ao apresentar suas reflexões acerca desta temática, que ainda é mote de discussão e de debates em âmbitos diversificados da sociedade, como nos setores que envolvem saúde pública nas escolas, além dos diferentes ambientes de ordem religiosa, por exemplo. A partir das interações destas estudantes, percebe-se o ecoar de outros enunciados produzidos na sociedade, de outras vozes sociais, construídos dialogicamente.

Diante deste cenário no qual os estudantes tiveram a oportunidade de trazer suas inquietações e seus questionamentos para o debate, outros elementos foram destacados por outras alunas, acerca da postura de Fabiano, de acordo com suas valorações e das conexões que elas fizeram, a partir, tanto das interações com outros colegas, quanto nas esferas da própria vivência. Pela primeira vez o termo “síndrome do protagonista” foi mencionado por algumas estudantes que partiram deste elemento valorativo para sustentar suas compreensões a respeito das atitudes de Fabiano, na sociedade e, conseqüentemente, na família.

Antes, porém de analisar as produções das alunas, é preciso esclarecer que a síndrome do protagonista, é um termo que foi popularizado na internet, também conhecido como “Síndrome da Personagem Principal⁶⁵”. Segundo a

⁶⁵ A síndrome do personagem principal é um termo que se popularizou nas redes sociais, em especial no Tik Tok e é utilizado para descrever pessoas que são autopromocionais e egocêntricas que acreditam que são as estrelas principais enquanto as outras pessoas são figurantes e coadjuvantes. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/sindrome-do-personagem-principal-veja-os-sinais/> Acesso em: 08 set 2024.

autora (p. 295) podemos entender “a síndrome do protagonista como uma condição cultural, comum a sujeitos identificados pela necessidade de ocupar o primeiro plano no palco de acontecimentos midiáticos” que tem se intensificado. De acordo com a tese de Ana Luiza Coiro Moraes,

[...] há uma síndrome do protagonista em curso na contemporaneidade, cujas estruturas de sentimento se forjam na cultura da mídia. Nessa condição, encontram-se os sujeitos comuns que se alçam à visibilidade midiática, através da participação em algum espetáculo de realidade — novo gênero que inclui o formato reality show da televisão, mas, também, as cartas e depoimentos a seções de leitores de jornais ou revistas, a programas de rádio ou blogs da internet (Moraes, 2008, p. 07).

Conforme explicitado, o termo “síndrome do protagonista” é utilizado na contemporaneidade e popularizado pelas mídias às quais a maioria dos estudantes tem acesso, como o Tik Tok⁶⁶, por exemplo. Este movimento contemporâneo de interação midiática, que oportunizou às alunas trazer o termo para a sala de aula, favoreceu uma nova forma de olhar para as ações das personagens, numa *postura crítica* (Tilio, 2017), quando optaram pela escolha em empregar este termo – síndrome do protagonista – externo à obra de Graciliano Ramos, mas que imprimiu ao mesmo uma nova perspectiva. Para compreender melhor o que as alunas inferiram, a partir da leitura de *Vidas secas* e da análise que realizaram da personagem Fabiano, destaco os próximos três excertos:

Excerto 17 – A

Mary: Então aqui, a gente já consegue também analisar o comportamento do Fabiano, que ele tinha síndrome do protagonista, que ele tava sempre pensando que as pessoas tavam querendo roubar **ele**, as pessoas estavam querendo fazer o mal pra **ele**, as pessoas estavam olhando pra **ele**, até [...] quando eles chegam na festa, [...] os meninos ficam, bastante com medo, [...] e o Fabiano fica tipo, apavorado, ele não quer sair de perto da família e ele quer se achar o bonzão, **ele** quer mostrar para as pessoas que ele tá bem, quando na verdade a gente sabe que ele não tá né [...], muitas vezes a gente tem isso também, né. [...] O psicológico de Fabiano não era assim tão forte...

⁶⁶ O TikTok é uma rede social para compartilhamento de vídeos curtos, de 15 ou 60 segundos e 3 minutos, mas que oferece amplos recursos para editá-los. É possível incluir filtros, legendas, trilha sonora, gifs, fazer cortes e usar a criatividade. Disponível em: <https://tecnoblog.net/responde/o-que-e-tiktok/> Acesso em: 08 set 2024.

Excerto 18 – DB

Patrícia: E daí dá pra perceber nos outros capítulos que nem a Mary tava falando da síndrome do protagonista [...]. Às vezes ele tá preocupado com a família dele, porém, tem vezes que tá muito, pensando nele mesmo, sabe? Pensando em como **ele** vai ser visto, em como tá as coisas pra **ele**, em como vai ser benéfico pra **ele** e não no contexto geral pra toda a família.

Excerto 19 – DB

Mary: Enquanto a sinha Vitória tá lá pensando nos filhos dela, que vão passar frio ou até mesmo, água pode entrar na casa deles, o Fabiano tá pensando: “Agora eu vou conseguir dar uma vida melhor [...] pra minha família, e por isso eu vou ser **o** homem, **o** cara, **o** bacanão”. E [...] mesmo assim, agora, por ele estar vendo, na chuva, é... uma esperança, ele tá pensando nele mesmo porque daí, **ele** vai conseguir plantar, **ele** vai conseguir dar comida pro gado, [...] **ele** vai conseguir matar o gado, **ele** vai conseguir dar comida pra família, **ele** vai conseguir sustentar, **ele** vai ser visto de uma forma diferente, **ele** não vai ser mais visto como um cara que... tá pobre, por exemplo, que é um fracassado. [...] A sinha Vitória tá pensando em toda a família, em todo o contexto da casa, do terreno que eles têm, dela mesmo passar frio, o medo que ela tava sentindo, o frio das crianças, é.. as cobertas que deveriam ser poucas, as roupas que deveriam ser poucas, ela tava preocupada com tudo isso e ele não, ele tava pensando só: “nossa, agora eles vão ver que **eu sou BOM**, entendeu? [...] Ele ainda tá pensando só nele mesmo.

Estes três excertos representam um pouco do que foi compartilhado nesta aula e demonstram a opção feita pelas alunas em destacar a síndrome do protagonista. Outras estudantes concordaram com tal posicionamento, não com palavras, mas por meio de gestos, ao balançar afirmativamente a cabeça. Este movimento interativo remete ao conceito desenvolvido por Iakubínski, recuperado por Sheila Grillo, ao trazer as características do diálogo direto, descritas pelo autor, que aponta para os gestos e a expressão facial que as pessoas imprimem nas interações. Segundo Iakubínski, “às vezes desempenham o papel de réplica no diálogo, substituindo a expressão verbal. Muitas vezes, a réplica por meio da expressão facial responde antes da verbal” (Iakubínski, [1892-1946] *apud* Grillo, 2018, p. 44). Sob esta ótica, a observação docente é fundamental para dar acabamento ao que se produz oralmente e tentar compreender as motivações e as avaliações dos estudantes.

Ainda neste campo do egocentrismo, nestes mesmos excertos as estudantes enfatizaram o pronome pessoal “ele” e o artigo definido “o”, destacado por meio do recurso gráfico *negrito*, na transcrição das falas, com o intuito de marcar a entonação destas alunas que acreditam na síndrome do

protagonista. Elas se utilizaram deste termo contemporâneo para justificar sua percepção categórica acerca da postura da personagem masculina e, em suas falas, pronunciaram o pronome “ele” e o artigo definido “o”, com bastante intensidade, no momento da interação. Além disso, Mary enfatizou com bastante expressividade entonacional o trecho “eu sou BOM”, numa tonalidade que imitava arrogância. Juntamente com a ênfase nos demais elementos mencionados, a construção de Mary permitiu refletir sobre a constatação à qual as estudantes chegaram: a de que Fabiano era egocêntrico e individualista.

Para Volóchinov, todo enunciado é sustentado pelo contexto de interlocução. Alguns aspectos extraverbais foram notados em algumas palavras ou expressões ditas de maneira mais ou menos intensa pelas estudantes. Afinal, “ao entoar e gesticular, o homem (sic) ocupa uma posição social ativa em relação a determinados valores condicionada pelos próprios fundamentos da sua existência” (Volóchinov, 2017 [1956], p. 127). Os elementos destacados são importantes para a construção da avaliação que as duas alunas imprimiram ao texto, com base em seus horizontes valorativos, condicionados pela existência social por meio da qual elas consideraram Fabiano um homem preocupado apenas consigo mesmo.

Para Medviédev a avaliação social determina todos os aspectos do enunciado, no entanto, a expressão mais pura e típica é encontrada, segundo o autor, na entonação expressiva (Medvédev, [1928] 2012). É esta entonação expressiva que está destacada nas falas das estudantes, que foram enfáticas em suas colocações. Volóchinov (2018 [1929]), também discute a questão da entonação que, juntamente com o ambiente no qual as interações ocorrem representam o que ele chama por “horizonte espacial e semântico comum dos falantes” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 119). Neste sentido, a modulação por meio do pronome “ele” e do artigo definido “o”, associada à entonação das estudantes ao pronunciá-lo, enfatizaram suas avaliações com relação à postura de Fabiano, neste horizonte espacial e semântico comum a elas. Na concepção das alunas, a personagem sofria, portanto, com o que elas compreenderam ser a síndrome do protagonista. Naquele momento, buscando problematizar o debate, incentivei os estudantes a ponderar sobre os motivos para que se pensasse nisso atualmente. Ao aproveitar este novo campo aperceptivo, os alunos foram estimulados a manifestar suas observações resultantes de suas reflexões, sobre

como possivelmente agiriam, em situação semelhante. A aluna Patrícia, ao refletir sobre a temática a partir da postura de Fabiano, trouxe sua contribuição:

Excerto 20 – DB

Patrícia: A gente vive num contexto diferente. [...] se eu tivesse nessa situação, o que que eu pensaria, [...] **dane-se os outros, dane-se o que todo mundo tá pensando, eu tenho que focar agora no meu bem estar e no da minha família.** Mas o Fabiano [...] não é uma coisa que vai passar na cabeça dele.

Ao se imaginar na mesma situação da personagem, ela realizou um movimento exotópico. Patrícia se deslocou de seu lugar de origem, considerou a realidade encontrada na trama e retornou, com seu excedente de visão, que permitiu a ela ponderar acerca do comportamento descrito. Ela afirmou que seu contexto de vivência é diferente e se manifestou, utilizando de sua *postura crítica*, mediante o questionamento docente, a partir do que relacionou com o acabamento dado na obra. Sua interpretação é construída por suas percepções enquanto sujeito participante de uma sociedade e de um contexto de vida diferente da retratada no romance.

Em concordância com Amorim *et al.*, “nossa prática precisa respeitar os jovens naquilo que eles apresentam de mais genuíno, isto é, sua liberdade, inteireza e intensidade de vida” (Amorim *et al.*, 2022, p. 104). Quando a aluna coloca que “dane-se os outros, dane-se o que todo mundo tá pensando, eu tenho que focar agora no meu bem estar e no da minha família” (Patrícia), há, em sua produção, um exemplo desta liberdade e intensidade de vida, mencionada por Amorim *et al.* (2022). A título de exemplificação, a estudante se colocou como sujeito que tenciona tomar para si a responsabilidade do próprio bem estar e do da família. Neste enunciado vivo, orientado pelas interações que ocorreram em sala de aula, pode-se considerar o que Bakhtin afirma sobre as milhares de linhas dialógicas vivas presentes nas enunciações. Para o autor,

O enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. É disto que ele surge, desse diálogo, como sua continuidade, como uma réplica e não como se com ele se relacionasse à parte (Bakhtin, 2015 [1930], p. 49).

Em outros momentos, as estudantes retomaram estas considerações para debater e pontuar o que pensavam a respeito de Fabiano e das atitudes que ele tomava, conforme descrito mais adiante. No que diz respeito à postura masculina, Glória trouxe um posicionamento um pouco diferente, destacado no próximo excerto. Apesar de ser uma pequena interação, com uma análise breve e pautada em discursos naturalizados socialmente, sua fala abriu a possibilidade para que o estudante Robert se engajasse e se posicionasse, pois, mesmo tendo sido questionados, na mediação da atividade, no sentido de apresentar suas considerações acerca do debate, naquele dia, os meninos estavam apenas ouvindo, sem emitir suas ponderações.

Excerto 21 – DB

Glória: A mulher se preocupa, pensa sempre na frente. O homem não, o homem, ele só vive, ele só vai [...] o homem **mais se machuca**, mas faz as coisas...

A princípio, a aluna, numa análise pautada em suas vivências, conferiu ao comportamento masculino uma postura de descaso com relação às consequências de suas atitudes. Ao observar sua fala, é possível observar que o olhar valorativo da estudante mediante as ações de Fabiano, conferiu à personagem não uma atitude positiva, de quem toma as rédeas da situação, mas, uma postura inconsequente, ao dizer que ele “mais se machuca”. A partir do seu posicionamento axiológico, a postura feminina, mais preocupada e mais ponderada, colocou sinha Vitória numa condição mais cautelosa diante dos desafios da vida: “A mulher se preocupa, pensa sempre na frente” (Glória). Ao contrário de Fabiano, que, na visão de Glória, não se preocupava com os possíveis riscos que poderiam correr.

Naquele momento do debate, percebi um desconforto no olhar dos meninos e os questioneei, novamente. Perguntei, especificamente a eles, se queriam aproveitar o momento para apresentar suas concepções, suas análises, enfim, suas reflexões. Afinal, “toda compreensão plena é ativamente responsiva e não é senão uma fase preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)” (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p. 25). Percebi, ao observar a postura física dos meninos, que pareciam incomodados, o olhar aparentemente questionador, as expressões faciais que pareciam demonstrar desaprovação

diante do que ouviam. Era necessário compreender também suas reflexões. Ao ouvir o questionamento direcionado a eles – especificamente aos meninos –, Robert tomou a palavra e, utilizando de sua *postura crítica*, expôs suas considerações:

Excerto 22 – DB

Robert: Eu tenho um contraponto à fala da Glória porque [...] Eu acho que no Fabiano, [...] parte da personalidade dele ser assim, é por causa de uma **autocobrança muito grande e de uma cobrança também que vem da sociedade**. [...] Porque, esse negócio de o homem ser o pai da casa, isso muito antigamente [...] **se ele não conseguisse sustentar sua família ele era motivo de chacota e ele era ridicularizado** porque ele não tava conseguindo fazer **a única função dele na vida dele, que era sustentar e proteger**.

A postura de Robert, ao procurar compreender as atitudes de Fabiano, compôs seu discurso, de forma a construir novos sentidos para o que estava sendo discutido. Para compreender como ele contrapõe seu posicionamento ao da colega, recorro a Bakhtin quando diz que “viver significa ocupar uma posição de valores em cada um dos aspectos da vida, significa *ser* numa ótica axiológica” (Bakhtin, 1997 [1979], p. 202), ou seja, posicionar-se em relação a valores. A interação e o diálogo, numa perspectiva bakhtiniana, nem sempre podem ser harmoniosos. A discordância, a complementação ou a rejeição também são possíveis, como foi o caso das enunciações transcritas acima. Ao escolher seu posicionamento, buscando compreender as motivações para as ações de Fabiano, o aluno ponderou que a cobrança da sociedade e do próprio sertanejo, seriam as principais causas que moldavam sua postura, o que demonstra um posicionamento avaliativo do estudante perante os discursos naturalizados acerca da postura masculina na sociedade da época, que estabeleciam o papel do patriarca como único responsável pelo sustento e bem estar da família. O estudante tentou entender os valores estabelecidos à época em que Fabiano vivia. Para Bakhtin

O excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se (Bakhtin, 1997 [1979], p. 44).

Neste embate enunciativo-discursivo, a partir das considerações formuladas por Robert, uma nova perspectiva surgiu, numa outra temática relevante que remete a diferentes vozes sociais: a cobrança da sociedade, principalmente relacionada ao papel masculino. A partir das ações de Fabiano perante a sociedade, com a mediação docente, numa postura responsiva, os estudantes trouxeram para os debates suas reflexões, no sentido de tentar compreender a forma mais dura com que a personagem enfrentava as situações. Nas valorações dos estudantes, devido à época na qual Fabiano vivia, que era uma sociedade marcada pelo patriarcado⁶⁷, não havia muitas possibilidades para que ele, como homem, se comportasse de outra maneira, inclusive no trato ríspido com os filhos. Observar o comportamento humano em outros momentos da história da humanidade e tentar compreendê-lo a partir de um olhar contemporâneo, é uma das potencialidades que o texto literário pode oferecer. Para Bakhtin, em um trecho recuperado no texto de Paulo Bezerra, “as obras dissolvem as fronteiras de sua época, vivem nos séculos, isto é, no *grande tempo*” (Bezerra, 2020, p. 163). Considerando as diferentes possibilidades de olhar para o mesmo objeto, os próximos três excertos evidenciam as percepções das alunas com relação ao comportamento das pessoas em diferentes épocas e como elas entendiam as questões sociais como influenciadoras da postura de Fabiano:

Excerto 23 – DB

Donna: Ah, mas a gente tem que pensar também que **os tempos eram outros, [...] a forma que ele agia, provavelmente era o jeito que o pai dele agia, ele podia não gostar, mas ninguém ia repreender aquilo, ninguém ia falar, “ah, você não pode tratar seu filho assim porque senão ele vai ficar triste”. Tipo, não existia isso, hoje em dia a gente tem [...] a minha mãe também foi criada desse jeito [...] [...] naquela época que eles estavam vivendo no livro, talvez eles não tivessem essa chance de mudar, entendeu? Porque é algo que, tipo, aconteceu há muito tempo, e isso foi seguindo e, conforme o tempo, foi mudando.**

Excerto 24 – D

⁶⁷ Como o patriarcado é um tema amplo e não é nosso intuito nos aprofundar nesta temática, sugiro a leitura do artigo *Patriarcado, sociedade e patrimonialismo*, de Neuma Aguiar (2000), que trata de questões muito densas sobre esta temática. Algumas não têm relação com a ideia aqui levantada, mas o texto nos permite inferências em diferentes campos, que se complementam. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/cRnvYmPTgc59jggw7kV5F4d/?lang=pt#> Acesso em: 27 out. 2024

Dorothy: Acho que nessa parte podemos lembrar que **nos tempos passados, todo filho deveria seguir a profissão que seu pai e ancestrais seguiam, não tinham o pensamento de fazer algo que os faziam felizes ou gostavam**, era aquela profissão que seu pai tinha e pronto, eram meio que obrigados a darem continuidade aquilo.

Excerto 25 – D

Rebeca: “Se a cachorra Baleia estivesse viva, iria regalar-se. Por que seria que o coração dele se apertava? Coitadinha da cadela”. Nesse trecho mostrou muito o “lado humano” de Fabiano, que **ele não gostava de demonstrar, naquela época, os homens não eram de demonstrar sentimentos nem pela própria família direito, então muito menos pelos os animais**, porém nesse pensamento retratado da para ver que ele e provavelmente outros homens da época, e até de hoje em dia, sempre se importam com os seus animais e com a família, **mas por sua criação pela sociedade eles não demonstravam**.

Nestas transcrições é possível perceber a ideia de ampliação do horizonte valorativo (Volóchinov, 2018 [1929]) e da presença de diferentes vozes sociais. A produção oral da aluna Donna, quando coloca que “os tempos eram outros” e, “naquela época que eles estavam vivendo no livro, talvez eles não tivessem essa chance de mudar” remete a vozes sociais que, tanto nas famílias, quanto em outros ambientes, perpetuam a ideia de que as ações – com destaque para as atitudes masculinas –, por mais questionáveis que possam parecer, se justificam por estarem situadas em outros tempos, conforme enunciado pela estudante.

Estes trechos demonstram que a estudante entrou em um embate com o texto lido, reavaliou o que leu e, a partir de uma ampliação do horizonte valorativo sobre o comportamento das pessoas do contexto de vivência daquele período descrito na obra, ela construiu suas considerações, muito embora pautadas no ecoar destes discursos naturalizados que justificam as ações de Fabiano como próprias do seu contexto de vivência, sem questionar se a personagem, mesmo estando imersa num contexto de dificuldades econômicas, sociais e ambientais, poderia agir de outra forma, mais sensível, mais humana, para com os seus.

Então, no debate em sala, estimei a reflexão e, tanto Donna, quanto outros estudantes, ao se engajar na *postura crítica*, comentaram que as pessoas precisam se conscientizar e fazer alguma coisa para mudar, defendendo a importância de se manter uma perspectiva focada na coletividade e não nas ações do sujeito, isoladamente. Estas interações se encaminhavam para uma

prática transformadora (Tilio, 2019). Neste sentido, reforço a importância da mediação docente para a promoção de um ambiente educativo que incentive a participação, o envolvimento com a *prática situada*, num movimento comprometido com a *postura crítica*, possibilitando experiências leitoras em direção a *práticas transformadoras*, orientadas pela PLSC (Tilio, 2019).

Um processo similar ocorreu nas produções escritas das alunas Dorothy e Rebeca. Ao observar, em seus excertos, os trechos em negrito, nota-se que as alunas repensaram o comportamento de Fabiano, numa tentativa de compreender suas motivações justificadas pelo período no qual as personagens estavam inseridas e em como elas entendiam as demonstrações de afeto que, segundo suas valorações, não faziam parte da realidade da maioria dos homens, naquela época. Em seus horizontes valorativos, mediados pela *postura crítica*, percebe-se o quanto os discursos que justificam a não manifestação de sentimentos por parte dos homens, ainda estão presentes nas suas enunciações e reverberam vozes sociais ainda conectadas com o patriarcado. Elas entenderam o comportamento de Fabiano como reflexo da sociedade na qual ele vivenciou suas ações. Para Volóchinov (2017 [1956])

Essas avaliações, e outras semelhantes a elas, independentemente do critério pelo qual elas se guiam – ético, cognitivo, político ou de outros tipos – incluem muito mais do que se encontra nos aspectos verbal e linguístico do enunciado: as avaliações englobam, junto com a palavra, a situação extraverbal do enunciado (Volóchinov, 2017 [1956], p.117-118).

Neste sentido, percebe-se, na enunciação de Donna, um olhar voltado para as relações sociais e familiares atuais. Ao mencionar que a ação dura de Fabiano com os filhos não seria questionada na época, Donna abriu um espaço para contrapor, por exemplo, o que leu ao que sua mãe experienciou no passado, que é muito semelhante ao que o sertanejo possivelmente vivenciava, no âmbito familiar. A aluna aproximou as vivências de Fabiano às experiências pessoais de sua mãe na seguinte enunciação: “a minha mãe também foi criada desse jeito”. Em outro momento do debate, num envolvimento com a *postura crítica*, a estudante pontuou que sua mãe mudou seu comportamento com relação à filha, para que ela não sofresse também com tais comportamentos.

Donna destacou, no momento do debate, que tem uma relação com os atuais homens da família, diferente da que sua mãe teve, no passado. Segundo suas avaliações, os homens de sua família são mais presentes e mais participativos no contexto familiar, com maior grau de igualdade perante as mulheres. As estudantes realizaram um movimento exotópico ao voltar o olhar para seus contextos. Elas repensaram o papel de cada um nesta cadeia discursiva e, com seu excedente de visão, pontuaram as principais mudanças ocorridas perante as situações elencadas, dando exemplos de suas vivências, a partir do confronto com o comportamento de seus familiares. É importante considerar que “compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente” (Volóchinov, 2020, p. 232). Neste sentido, as reflexões ocorreram pelo viés da exotopia e do excedente de visão, que encontrou para cada ação, um devido lugar, como mencionou Volóchinov (2020), no contexto correspondente, tanto do passado – no contexto de vivência de Fabiano –, quanto do presente – a partir das experiências de seus familiares.

Os próximos excertos são resultantes das discussões em sala de aula, mas que foram registrados, em casa, nos diários. As considerações dos alunos percorreram pela subjugação de Fabiano perante as convenções sociais e demonstraram o medo que ele sentia diante dos poderosos, da polícia, do patrão, do desconhecido e o receio de ter que se relacionar com estranhos, de não ser compreendido pelo pouco vocabulário, por não ter estudado ou por não ter condições financeiras que pudessem oferecer conforto e dignidade a sua família. Para tentar sobreviver naquela realidade difícil, segundo as ponderações dos alunos, o sertanejo agiu conforme acreditava ser necessário, sem questionar se os comportamentos das outras pessoas condiziam com o que ele e sua família concordavam ou necessitavam. A personagem sofria com a opressão que os “brancos”⁶⁸ imprimiam sobre ele e sobre sua família. O aluno Robert pontuou que eles “faziam as coisas porque sempre as fizeram, sem entender, mas sem

⁶⁸ O autor confere às pessoas da cidade e aos proprietários das terras o adjetivo “brancos”, conforme se nota no trecho: “Vermelho, queimado, tinha os olhos azuis, a barba e os cabelos ruivos; mas como vivia em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos **brancos** e julgava-se cabra (Ramos, 2024 [1938], p. 23). **Grifo nosso.**

questionar”. Nos excertos dos diários⁶⁹ de outras três alunas, há preceitos semelhantes, diante das dificuldades que Fabiano encontrava no convívio social:

Excerto 26 – D

Kimberly: [...] percebemos a impotência e a falta de compreensão de Fabiano diante das leis e das autoridades, enquanto ele é submetido a condições desumanas na cadeia.

Excerto 27 – D

Sandra: “Fabiano voltou a cidade... as operações de Sinha Vitória como de costume, diferiam das do patrão”. Aqui podemos ver **como o mundo é injusto e como as pessoas se aproveitam dos mais fracos, isso me deixa triste, em como a vida pode ser dura com os mais necessitados e como pode o dinheiro e o poder ditar tudo a sua volta.**

Excerto 28 – D

Joana: Sei que Fabiano quase sempre é estranho com suas atitudes mais ele não tem outro jeito de sobreviver então ele só aceita sua vida triste.

Nos três excertos, as estudantes destacaram a opressão da sociedade sobre o protagonista, mas trouxeram uma perspectiva fatalista, como se não houvesse nada a se fazer para mudar a situação. Segundo Bakhtin “a interpretação ativa, ao familiarizar o interpretável com o novo horizonte do interpretador, estabelece uma série de inter-relações complexas, consoantes e heterossonantes com o objeto da interpretação” (Bakhtin, 2015 [1930], p. 55). Além disso, o autor reforça que este processo enriquece o objeto da interpretação com novos elementos. Nota-se um esforço das estudantes em tentar compreender os motivos pelos quais Fabiano era subjugado, no entanto, não houve, em suas produções, fruto de suas reflexões, um movimento no sentido de construir elementos de transformação. Em outra perspectiva, Rebeca confrontou a vivência de Fabiano com o seu contexto, em seu ambiente de trabalho:

Excerto 29 – D

⁶⁹ Como estes excertos fazem parte dos diários das estudantes, não houve o debate dessas ideias. Elas aparecem de forma escrita, apenas. Não houve um momento específico para confrontá-las, em sala de aula.

Rebeca: Esse capítulo me mostrou como é importante o **desenvolvimento da comunicação** pois ela afeta em toda a nossa vida, e no meu trabalho eu percebo muito isso, pois **lá vai muitas pessoas humildes igual Fabiano que acabam tendo muita dificuldade de se comunicar e se expressar, causando tristeza e vergonha.**

Ao discorrer sobre enunciado, numa perspectiva bakhtiniana, Paulo Bezerra esclarece que os “discursos vão de simples questões do dia a dia a pontos de vista sobre o homem e o mundo, o passado, o presente e o futuro” (Bezerra, 2020, p. 162). A aluna Rebeca, ao relacionar o texto lido com suas vivências no trabalho, nas simples questões do dia a dia, imprimiu ao texto seu horizonte valorativo, por meio do qual observou que as dificuldades de comunicação, enfrentadas por Fabiano, são semelhantes às das pessoas com as quais ela tem contato, em seu trabalho. Ao destacar as dificuldades de comunicação apresentadas pelas pessoas que ela considera humildes, Rebeca avaliou tais ações como resultantes do pouco desenvolvimento da linguagem, que faz a mediação das relações.

Neste movimento exotópico de saída do seu lugar de mundo, para refletir sobre o lugar do outro, a aluna retornou, e com seu excedente de visão, em contato tanto com o texto literário quanto com suas experiências vividas no âmbito do trabalho e, numa espécie de deslocamento, deu acabamento ao que avaliou, completando a dimensão estética, ao inferir que quem é humilde, em sua concepção, sofre perante os desafios sociais. Uma questão que seria importante destacar, mas não foi possível debater isso em sala de aula, é que o pouco estudo é colocado como incapacitante, pois a falta do letramento da letra e da escolarização, na compreensão de Rebeca, teria limitado as capacidades cognitivas de Fabiano, que é uma avaliação social comum na nossa sociedade que precisa ser combatida, pois é fruto do preconceito linguístico e minimiza o peso das relações de poder nessa dificuldade de comunicação, ao considerar que o problema estaria no sujeito. Apesar de demonstrar estar sensibilizada pela personagem, ela não chega a se questionar como isso acontece, mas percebe-se que teria sido possível abrir uma discussão sobre o tema⁷⁰. A estudante Monique observou as limitações de inserção de Fabiano nos eventos

⁷⁰ Esta reflexão me ocorreu posteriormente aos trabalhos, uma vez que só ao término das atividades li os diários. Portanto, esta temática não foi aprofundada em sala de aula.

sociointeracionais por meio da dificuldade em lidar com questões de ordem financeira e apontou para um novo viés, ao pensar sobre a realidade dos trabalhadores rurais.

Excerto 30 – D

Monique: “Era um desgraçado, era como um cachorro, só recebia ossos”. **A dificuldade de Fabiano em lidar com muitas contas que ele não consegue pagar, é um reflexo da precariedade financeira enfrentada por muitos trabalhadores rurais.**

Ao refletir sobre o que leu, Monique sinalizou um problema social que, segundo suas interpretações, ainda perdura. Ela recuperou do texto a cena em que Fabiano percebe que não conseguiria pagar as contas. De acordo com a sua posição axiológica, ela refletiu sobre a precariedade das relações trabalhistas vividas pelo sertanejo, imprimindo ao texto suas valorações. De acordo com suas vivências, a estudante, num movimento exotópico, interpretou a ação de Fabiano como *um reflexo da precariedade financeira enfrentada por muitos trabalhadores rurais*, ao pensar o contexto atual, vivido por muitos brasileiros. Ao voltar o olhar para a produção de sentidos na perspectiva do Círculo de Bakhtin, destaco o próximo excerto:

Excerto 31 – D

Mary: **Nossa sociedade ainda é muito assim, de quem tem mais poder ter a vida mais fácil, uma sociedade injusta e muitas vezes cruel com as pessoas mais humildes, algo para nós repensarmos (que foi algo que eu repensei através do último capítulo) é... Por que e para onde estamos indo com tanta pressa? Por que estamos correndo? O que queremos conquistar no final de tudo?**

Em todo este trecho, produzido por Mary, depreende-se uma espécie de reforço da temática levantada por Kimberly, Sandra, Joana, Rebeca e por Monique: a sociedade que dita o comportamento das pessoas. A partir da reflexão acerca da postura de Fabiano, as estudantes e os demais participantes, de modo geral, discutiram sobre as convenções sociais relacionadas à disputa por poder. Ao colocar que a sociedade é injusta e cruel com as pessoas mais humildes, Mary, a partir de seu horizonte valorativo, num movimento axiológico, elaborou novos questionamentos, resultantes de suas reflexões: *“Por que e para onde estamos indo com tanta pressa? Por que estamos correndo? O que*

queremos conquistar no final de tudo?” Ao refletir sobre os preceitos organizados por Tilio (2019), nota-se que a estudante, a partir do seu engajamento possibilitado pela *instrução*, com seu entendimento consciente do texto lido e da sua *postura crítica*, que permitiu a ela interpretar os enunciados, se apropriou dos significados em direção a uma *prática transformadora*, conduzindo suas reflexões para a elaboração de novos questionamentos. Ao refletir sobre os questionamentos produzidos por Mary, recorro a Amorim *et al.* (2022), quando postula que,

Seja no século passado, seja no atual, sempre há questões que mexem com o mais íntimo do ser humano, que coloca em xeque a maneira como nos relacionamos com nós mesmos e com o mundo a nossa volta. Sempre há carência de respostas e buscas incessantes por sentidos para a vida, vazio existencial – este muitas vezes instigado pela leitura da literatura (Amorim *et al.*, 2022, p. 22).

As contribuições dos estudantes em sala de aula, durante as interações aprofundaram as reflexões, em seus diários, sobre o ser humano e seu papel na sociedade enquanto *homem da casa*, provedor, forte, que deveria assistir às necessidades da família. Joana e Patrícia trouxeram suas reflexões, a partir de suas compreensões do mundo, das relações sociais e do papel que entendem caber a cada pessoa.

Excerto 32 – D

Joana: Ele sofre porque, tipo, ele é o homem da casa. E mesmo que ele trabalha ele não consegue sustentar a casa. Então, talvez isso prejudique a mentalidade dele, nossa, tipo, o que eu vou fazer agora?

Excerto 33 – DB

Patrícia: Se [...] ele fosse e ele agisse de outra maneira ele ia ser visto como alguém fraco [...] ele não importa com o que a família dele pensa, mas sim, com o que os outros que tão em volta dele, pensam [...] “Eu preciso parecer forte, então eu preciso impor as minhas regras, eu preciso impor tudo o que eu penso”.

As alunas estiveram pautadas em seus conhecimentos prévios e buscaram justificar nas estruturas sociais estabelecidas, o comportamento de Fabiano, sem aprofundar a temática em direção a uma *prática transformadora* (Tilio, 2019) mais consistente. Por outro lado, o capítulo *Festa* trouxe muita reflexão sobre o sofrimento desta família no momento no qual tentam se encaixar

nos eventos sociais. Os estudantes refletiram sobre os trechos na narrativa que trouxeram a perspectiva social como balizadora da importância dos sujeitos, representada pela tentativa das personagens de inserção na sociedade, de participar de algo comum a todos, como a missa e a festa de Natal. Rebeca e Bernardo destacaram:

Excerto 34 – D

Rebeca: [...] retrata o esforço que estão fazendo para se encaixar nos padrões da sociedade, principalmente pela parte de Sinha Vitória que [...] mais se esforça para se sentir parte da sociedade durante a festa, e isso me representa muitas das vezes que tento ser alguém que não sou apenas para poder me encaixar no ambiente que estou, mas isso nunca dá certo e só gera desconforto.

Excerto 35 – D

Bernardo: O capítulo “Festa” fez-me pensar a respeito da **construção da imagem que queremos transmitir aos outros**, isso porque vemos desde o começo a preocupação de Sinha Vitória e Fabiano para adequarem-se às vestimentas exigidas na festa. Nesse tema, sigo a linha de pensamento que **códigos de vestimenta são sim importantes**, mas neste contexto do livro, vemos a futilidade de seu emprego na igreja, por exemplo, o que coloca a família sertaneja em uma situação muito desconfortável, pois buscavam adequar-se a uma realidade diferente de seu dia a dia. Além do mais, **pensei que a impossibilidade de algumas famílias de participarem de eventos sociais está ligado diretamente a sua realidade social e econômica**. Deixe-me ser mais claro: **Eu, por exemplo, sempre tive vontade de ir assistir a uma partida de futebol no estádio do meu time, mas nunca dispus de condições econômicas para comprar os ingressos para tal. Portanto, o contexto/realidade socioeconômica em que um indivíduo está inserido é paralelamente atrelado ao seu modo de agir, aos locais que ele frequenta e ao modo que ele pensa.**

Nestes dois excertos, os estudantes enfatizaram o sofrimento desta família de retirantes e refletiram sobre suas vivências. Tanto a aluna Rebeca quanto o aluno Bernardo realizaram um movimento exotópico, se colocaram no lugar da família e indicaram situações advindas de suas experiências de vida que eles consideraram como próximas em sentidos, ao que vivenciam ou que observam a partir das vivências de outros, com relação a manter as aparências na tentativa de sobreviver e de conviver em meio às convenções sociais. A aluna Rebeca afirmou que em alguns momentos ela tentou ser alguém que não era apenas para poder se encaixar no ambiente que estava e percebeu que só gerou desconforto. A partir de suas valorações, ela enunciou que esta não é uma

postura agradável, que não funciona e isto a fez refletir que o mesmo pode acontecer com sinha Vitória. De acordo com suas perspectivas advindas de suas vivências, a estudante deu o acabamento estético para a postura de sinha Vitória, numa *postura crítica* (Tilio, 2019).

O aluno Bernardo também refletiu sobre as convenções sociais e a prática humana em construir imagens diferentes para se adequar às situações. Ele destacou o desconforto vivido pela família de sertanejos, nesta tentativa de adequação a uma realidade oposta àquela a que estavam acostumados. Com seu excedente de visão, Bernardo fez conexões com outros campos das relações sociais e destacou “que a impossibilidade de algumas famílias de participarem de eventos sociais está ligado diretamente a sua realidade social e econômica” (Bernardo). Recorro ao pensamento de Volóchinov quando pontua que “toda verdadeira compreensão é ativa e possui um embrião de resposta” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 232). A partir deste confronto com as vivências das personagens Bernardo, num movimento exotópico, refletiu a própria realidade e, num posicionamento ativo e responsivo disse que sempre teve vontade de assistir a uma partida de futebol no estádio do seu time mas nunca dispôs de condições econômicas para comprar os ingressos. Segundo o estudante, “o contexto/realidade socioeconômica em que um indivíduo está inserido é paralelamente atrelado ao seu modo de agir, aos locais que ele frequenta e ao modo que ele pensa” (Bernardo). A materialidade textual presente no romance de Graciliano Ramos (2024 [1938]) ofereceu caminhos para que tanto Bernardo, quanto os demais participantes, pensassem em diferentes discursividades que circulam socialmente e os efeitos de sentido que se instauram.

Uma questão relacionada ao contexto social que foi trazida para as interações por algumas alunas se refere à perspectiva, a partir de seus horizontes valorativos, de que as pessoas das cidades grandes desprezam quem reside no interior, nas pequenas cidades. Elas viram na figura de Fabiano, que foi subjugado na cidade e sofreu por não ter as mesmas vivências que os “brancos”, por não conseguir dialogar a ponto de ser preso injustamente, como o que acontece com as pessoas mais simples, num ambiente urbano mais desenvolvido. Elas comentaram sobre a opressão que os mais poderosos imprimem sobre os mais humildes. Na mediação docente, elas foram estimuladas a refletir sobre esta temática e debateram sobre as hierarquias de

poder. Em suas enunciações, notam-se nuances de vozes sociais que validam a prática da manutenção de comportamentos hierárquicos e opressores. Uma observação interessante foi da aluna Michele que exemplificou o que entendeu neste campo:

Excerto 36 – DB

Michele: Ah, você é do interior, o da cidade vai pensar que você é menos que ele. Uma pessoa rica vai pensar que é melhor que um pobre. Uma pessoa milionária vai pensar que é melhor que um rico. Um bilionário vai pensar que é melhor que o milionário, é sempre: [...] “eu sou melhor, eu tô mais acima, você é menos então você tem que me respeitar e me obedecer, me servir”.

Na tentativa de estimular os debates, salientei que as relações também são modificadas pelo lugar de vivência, pelo ambiente compartilhado e atravessadas por vivências múltiplas. Reforcei que o comportamento hostil exemplificado pela estudante, de acordo com meu olhar valorativo, possivelmente se refere a um desequilíbrio das relações humanas e sociais. Outra questão que surgiu tem relação com as vozes sociais relacionadas ao campo dos discursos religiosos.

Excerto 37 – DB

Monique: Oh, professora, o meu vô..., **o meu pai foi criado assim, tipo, meu vô era muito rígido, ele era da igreja⁷¹ **, então assim, eu, —o meu pai me criou de um jeito diferente, eu já não frequento a mesma igreja que ele frequenta**, porque isso, se fosse **antigamente...**

Esta enunciação poderia compor o eixo de análise cuja temática aborda questões familiares, uma vez que a estudante está se referindo às ações de seu avô diante do que ela entendeu do comportamento dele com relação à forma com que criou o filho. No entanto, ao observar o contexto e a forma com que a estudante orientou sua enunciação ao trazê-la para o debate, entendi que a atitude do avô não estava restrita ao contexto familiar, o que justifica a opção por manter a análise desta enunciação, neste eixo de sentidos. Pela forma como a aluna enunciou – e neste sentido observa-se o postulado bakhtiniano que aponta

⁷¹ A opção pela não identificação da igreja à qual a aluna se referiu se deu para preservar o anonimato dela e de seus familiares.

que “a significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal” (Bakhtin, 1997 [1979], p. 310) – e pelas interações que não foram possíveis de serem trazidas para este texto, percebi que a postura do avô possivelmente era semelhante em suas interações com outras pessoas, mesmo as de fora do círculo familiar, que não compartilhavam a mesma orientação religiosa que ele. Mesmo considerando reflexos de comportamentos familiares, entendi a postura do avô como fortemente influenciada por uma questão social relacionada ao contexto de religiosidade à qual ele estava inserido. Afinal, “o sentido se submete aos valores da existência individual, à carne mortal da vivência” (Bakhtin, 1997 [1979], p. 130). As temáticas, apesar de estarem organizadas por eixos analíticos, se complementam, se atravessam e se transformam na cadeia discursiva, dado o caráter dialógico que as compõem. Portanto, elas estão organizadas nesta tese, mas não se pode desmembrá-las, categoricamente, umas das outras. As temáticas se entrecruzam como a própria condição do discurso que é permeado por diferentes vozes sociais.

Ao observar a enunciação de Monique no momento inicial de sua construção no debate é possível notar a avaliação que empreendeu acerca dos comportamentos familiares presentes em suas relações. Ao buscar compreender os valores que permearam a enunciação de Monique, compreendi que a aluna atribuiu à educação rígida que seu pai teve, as influências advindas das convicções religiosas do avô. A presença de vozes sociais do campo da religiosidade, neste sentido, está relacionada a uma parcela de sujeitos que entende uma boa educação como eficaz se ocorrer por meio de um trato rígido para com os filhos pautado no que compreende dos preceitos difundidos pela igreja à qual fazem parte. A estudante enunciou que: “meu pai foi criado assim, tipo, meu vô era muito rígido, ele era da igreja ***”. Desta forma, recorro a Volóchinov, quando afirma que “as avaliações subentendidas não são emoções individuais, mas os atos socialmente lógicos e necessários” (Volóchinov, 2017 [1956], p. 121). As avaliações enunciadas por Monique, a partir dos julgamentos que ela acredita fazer parte da subjetividade do avô, têm ecos de atos sociais – e religiosos – que permeiam suas vivências.

Quando a aluna ponderou que “o meu pai me criou de um jeito diferente, eu já não frequento a mesma igreja que ele frequenta”, a aluna destacou uma mudança de comportamento do pai. Ao ser estimulada, em sala, a complementar

seu posicionamento, ela explicou que seu pai não é rígido como ela considera ser seu avô, o que ela entende ser por conta das novas configurações que permeiam as relações sociais, religiosas e familiares, que conferiu a ela, maior liberdade de escolha. Para Bakhtin (2020 [1934~1935]) nenhum enunciado pode ser, portanto, entendido de forma solitária e autônoma. Outros aspectos relacionados à entendimentos sociais no campo da religiosidade estiveram presentes em alguns desenhos realizados pelos estudantes, em seus cadernos e foi selecionado um, para esta análise. Segue a imagem, presente no diário de uma aluna:

Figura 5 — Desenho do diário de uma aluna representando o capítulo O Menino Mais Velho



Fonte: Adaptado pela autora (2024).

A aluna Joana produziu esta imagem, para ilustrar suas enunciações, em seu diário, quando se referiu ao termo “Inferno⁷²”. A expressão foi introduzida no capítulo *O Menino Mais Velho*, quando a criança questionou o sentido da palavra estranha a ele e, ao compreendê-la, comparou sua vida a um inferno. Joana

⁷² A referência de origem Cristã imprime, na memória coletiva, a imagem de Inferno às chamas eternas. Com relação a menções desta simbologia no texto bíblico, temos em São Marcos 9, 43-49, o seguinte: **43.** Se a tua mão for para ti ocasião de queda, corta-a; melhor te é entrares na vida aleijado do que, tendo duas mãos, ires para a geena, para o fogo inextinguível. **44.** [onde o seu verme não morre e o fogo não se apaga]. **45.** Se o teu pé for para ti ocasião de queda, corta-o fora; melhor te é entrares coxo na vida eterna do que, tendo dois pés, seres lançado à geena do fogo inextinguível. **46.** [onde o seu verme não morre e o fogo não se apaga]. **47.** Se o teu olho for para ti ocasião de queda, arranca-o; melhor te é entrares com um olho de menos no Reino de Deus do que, tendo dois olhos, seres lançado à geena do fogo. **48.** onde o seu verme não morre e o fogo não se apaga. **49.** Porque todo homem será salgado pelo fogo. Disponível em: <https://www.bibliacatolica.com.br/> Acesso em 18 out. 2024.

escreveu um resumo do capítulo, ressaltando que o menino *acaba achando que sua vida é um inferno*. Por meio do seu desenho, percebe-se a referência ao termo inferno encontrada em textos, basicamente de orientação cristã, que remetem a interpretações simbólicas diversas por meio das quais, foi disseminado, por vozes sociais do campo religioso, comum a várias orientações religiosas, que o inferno é um lugar quente, onde os pecadores queimam em chamas eternas. Magalhães e Mattos pontuam, em seu artigo, que “[...]o relato de Mateus mostra Jesus se voltando para exemplos de más ações que podem trazer punição” (Magalhães; Mattos, 2024, não p.). As más ações que podem trazer punição fazem parte de uma construção social do campo de algumas perspectivas religiosas.

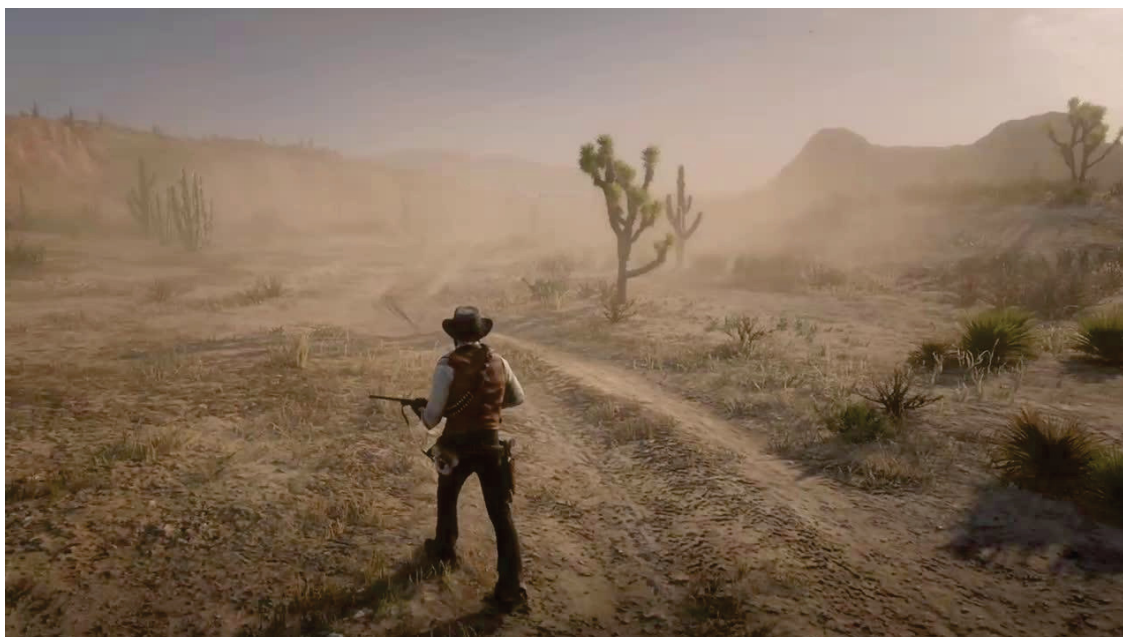
Os autores aprofundam a reflexão e enfatizam “que pessoas que praticam o mal contra as pessoas retas estarão condenadas ao fogo eterno e aos vermes que não dormem” (Magalhães; Mattos, 2024, não p.). É este fogo eterno, perpetuado por séculos nas mais diversificadas camadas sociais que possivelmente imprimiu, no horizonte valorativo de Joana, a escolha pela representação por meio de um desenho. Ressalto que esta imagem não é apenas perpetuada pelas igrejas, mas seu simbolismo se estende para outras camadas sociais, como nas artes, nas mídias, nos filmes, na literatura, dentre outros espaços enunciativos-discursivos.

Observar e avaliar as sutilezas presentes nos discursos promovidos nas interações em sala de aula não foi uma tarefa fácil. Também não foi possível considerar todo o potencial enunciativo-discursivo nestes eixos de análise, uma vez que é impossível traduzir em palavras toda a complexidade de sentidos que permearam as interações e a produtividade que os debates promoveram. No entanto, conforme apontado anteriormente, busquei observar aspectos singulares que mais marcaram as interações, como as próximas produções, permeadas por outros campos de sentidos.

O grupo de estudantes que apresentou no dia 23 de maio de 2024 os capítulos *Contas*, *O Soldado Amarelo* e *O mundo coberto de penas*, era composto apenas por meninos. Eles trouxeram ilustrações, em seus slides, para compartilhar os resultados de suas leituras, que também serviram de mote de análise no eixo 2, sobre o meio ambiente. Percebi o cuidado e o comprometimento do grupo em preparar a apresentação. A equipe pesquisou

outras fontes que pudessem contribuir com suas leituras com o intuito de trazer para o debate elementos que extrapolassem a narrativa. Num primeiro momento, o aluno Henry apresentou a imagem do seu jogo de videogame favorito Red Dead⁷³. Em suas enunciações ele considerou fazer uma analogia com este jogo. Eis a imagem escolhida pelo aluno e, na sequência, o excerto produzido por ele:

Figura 6 — Imagem presente nos slides de um grupo de meninos



Fonte: Adaptado pela autora (2024).

Excerto 38 - A

Henry: Por exemplo, o jogo se passa no faroeste dos Estados Unidos enquanto onde o Fabiano está inserido a gente pode levar a uma analogia ao cangaço [...] que eram **quadrilhas de ladrões** que assaltavam [...] também o ambiente que é desértico, com várias plantas xerófitas e mesmo sendo em tempos distintos [...] tanto que o jogo passa em 1890. [...] No livro é praticamente década de 40. **Só que como no nosso país não tem um desenvolvimento tão bom, praticamente, as tecnologias sendo compartilhadas.**

Na enunciação do estudante, é possível compreender a analogia que ele fez entre o faroeste norte-americano com o cenário do cangaço no Brasil, possivelmente resultantes das suas conexões com as imagens perpetuadas

⁷³ Red dead: É um jogo de vídeo game que explora o cenário do velho oeste dos EUA. “Estados Unidos, 1899. O fim da era do velho oeste se aproxima, e os xerifes caçam as últimas gangues fora da lei. Quem não se rende ou sucumbe, acaba morto”. Disponível em: <https://www.playstation.com/pt-br/games/red-dead-redemption-2/> Acesso em 07 out. 2024.

pelas mais diversificadas mídias às quais o aluno teve contato, como os filmes hollywoodianos de cowboy, como os jogos de vídeo game e os filmes e novelas nacionais que trazem o cangaço como temática. Henry também apresentou, como elementos similares, a paisagem árida, cuja vegetação própria de um cenário de seca, é partilhada, nos dois ambientes, segundo suas valorações. O aluno observou que o jogo é ambientado em 1890 enquanto que a obra de Graciliano se aproxima da década de 40 do século passado (1938). Há uma separação de quase meio século entre a ambientação presente no jogo e a realidade descrita em *Vidas secas*. O aluno realizou uma imersão em experiências, a partir da *prática situada* possibilitada em sala de aula; utilizou os discursos disponíveis, tanto resultantes de seus conhecimentos prévios quanto das conexões que empreendeu; descreveu diferentes modos de significação para a ambientação em ambos contextos, interpretou os sentidos que construiu a partir da leitura de *Vidas secas* – e, neste momento, encontra-se a presença de elementos ambientais, sociais e culturais representados pelo faroeste e pelo cangaço – (re)utilizou os novos sentidos construídos, neste novo contexto, ao dar o acabamento estético para a obra, com proximidades que ele imprimiu ao jogo de vídeo game de sua preferência.

No entanto, ao enunciar: “Só que como no nosso país não tem um desenvolvimento tão bom, praticamente, as tecnologias sendo compartilhadas” (Henry), é possível observar nuances de vozes sociais que compartilham da ideia de que o Brasil é um país cujo desenvolvimento é atrasado, em relação aos países do norte global. O estudante atribuiu a esta sua constatação a semelhança que entendeu nos dois contextos, mesmo com quase meio século de distância no tempo. A construção do estudante demonstrou o que ele inferiu, a partir de seu posicionamento axiológico, ao dizer que as tecnologias são compartilhadas (são similares, na perspectiva do aluno), devido ao fato de que, possivelmente os armamentos que os *cowboys* americanos dos anos de 1890 utilizavam, são os mesmos que chegaram ao Brasil quase 50 anos depois⁷⁴. Fabiano Monetti, se dedicou a estudar sobre este discurso do “atraso” do país. Segundo suas pesquisas,

⁷⁴ No momento desta apresentação, não houve o espaço necessário para aprofundar, questionar e debater sobre esta temática, por falta de tempo hábil. O professor que desenvolve uma atividade como esta pode trazer para a sala de aula outros dados e reflexões (instrução) para ampliar os debates (o que não foi possível diante de todo o volume de trabalho a ser desenvolvido).

a percepção do atraso desenvolvida pelo brasileiro usualmente revela-se também pouco fundamentada em critérios objetivos ou claramente identificáveis, fazendo supor a existência de um juízo *a priori*, implícito, talvez até mesmo irrefletido, a respeito da superioridade dos países avançados: moda, costumes, padrões de consumo e até modelos de civilização. Estabelece-se, nesses casos, uma generalização imprópria do atraso, o que dificulta a delimitação de seu âmbito de validade e a identificação clara dos pressupostos em que se assenta tal percepção (Monetti, 2011, pp.14-15)

Nesta perspectiva, percebe-se um atravessamento de sentidos na enunciação do estudante, possivelmente reverberado pelas vozes sociais que consideram a nação brasileira atrasada. Para Monetti, na atualidade, “ainda que o Brasil goze de um prestígio internacional crescente, essa imagem depreciada e redutora reafirma-se em todo momento, especialmente sob a forma de atraso do país e da sociedade” (Monetti, 2011, pp. 12-13). O autor pondera que “seu eventual conteúdo de validade parece confirmar-se, ao menos à primeira vista, sempre que se procede a uma comparação com os países ditos mais avançados” (Monetti, 2011, pp. 12-13). O estudante não considerou outros elementos para justificar a distância e/ou as discrepâncias existentes, tanto sociais quanto culturais, entre os dois contextos. Em seu horizonte avaliativo, ele ponderou que seria o “atraso” no desenvolvimento do Brasil, a justificativa para as possíveis semelhanças nas ambientações, nos costumes e na tecnologia de armamento utilizada no sertão norte-americano e no sertão brasileiro. Esta temática se constitui de um importante mote para debates sobre o desenvolvimento da sociedade. O conceito não será aprofundado. Entretanto, é válido destacar que,

Com base na reflexão desenvolvida até aqui, é possível supor que a baixa auto-estima e o complexo de inferioridade dos brasileiros estão relacionados com uma auto-imagem depreciada. Esta, por sua vez, constituiu-se ao longo do processo de formação da sociedade brasileira, e se atualizou a cada novo contexto histórico, conformando a memória, o imaginário e a identidade do brasileiro, assim como sua conduta, seu comportamento e suas práticas sociais⁷⁵. É plausível supor também que tal auto-imagem depreciada ancore-se em uma percepção de atraso do país e da sociedade, que se baseia em condições objetivas, mas que, por vezes, também se apresenta imprópria e distorcida, revelando mais do que uma crença, uma disposição pré-reflexiva a considerar o atraso brasileiro “absoluto”,

⁷⁵ Isso também é possível perceber nas reflexões da aluna Mahie sobre a questão do acesso aos contraceptivos no Brasil.

“implícito”, “generalizado” e, em contrapartida, o avanço e a superioridade dos países desenvolvidos, como auto-evidentes e dados *a priori*. Assim, a percepção do atraso e o “desejo de ser moderno”, quando em suas variantes impróprias e distorcidas, levam à suposição equivocada de que o mero transplante, cópia ou imitação de modelos baseados na trajetória histórica dos países mais avançados é bastante para que o Brasil supere o seu atraso e atinja os níveis de desenvolvimento desejados pela sociedade (Monetti, 2011, p. 18).

Com base nestes pressupostos, Amorim pondera que “a concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem” (Amorim, 2018, p. 103). O autor esclarece que, “parte, portanto, do tempo para identificar o ponto em que este se articula com o espaço e forma com ele uma unidade.” (Amorim, 2018, p. 103). Neste sentido, ao tentar dar um acabamento a este eixo analítico, nota-se que as mais diversificadas camadas discursivas que entrecruzam as interações promovem o desenvolvimento das práticas enunciativas. Reforço o valor de uma aula preparada para o desenvolvimento das práticas interativas para uma formação leitora mais crítica.

4.2 VIDAS SECAS NA COMPOSIÇÃO DOS FIOS DIALÓGICOS QUE ULTRAPASSAM FRONTEIRAS: (RE)PENSANDO O NORDESTE E O SUL DO BRASIL, AS RELAÇÕES SOCIOINTERACIONAIS E AS INTERCORRÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS NO MEIO AMBIENTE

O contexto educativo no qual estes participantes estavam inseridos é uma região de natureza abundante, rica em matas e águas, situado sobre o segundo maior lençol freático do país, o Aquífero Karst. Houve, a princípio, o intuito de considerar a natureza, o meio ambiente e as relações humanas neste local de pesquisa, com vistas a debater questões pertinentes à incidência da natureza na literatura e em como ela pode ser entendida e refletida, tanto no contexto rural quanto urbano. Numa perspectiva bakhtiniana o contexto “será sempre uma arena onde diferentes valores se afrontam, engendrados nas diferentes posições sociais que ocupamos” (Amorim, 2007, p. 19). A partir destes preceitos, a premissa levantada foi que, as diferentes perspectivas advindas das diversas valorações que compõem as interações, nesta “arena” à qual o autor se refere, possibilitariam novas construções de sentidos. Dito isto, era esperado que os

sujeitos contribuíssem com as interações, a partir da leitura da obra, em confronto com suas vivências, de forma responsiva. Afinal,

toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p. 25).

Nas interações discursivas, a partir do texto literário, das contribuições dos participantes e de outros materiais que compuseram o trabalho, os sujeitos tiveram a possibilidade de refletir criticamente sobre o papel do cidadão na sociedade, ampliando seu horizonte de expectativas. Outro ponto relevante no planejamento docente foi trazer a ecosofia⁷⁶, preconizada por Félix Guattari, para complementar as interações em sala de aula e discutir a natureza e as principais demandas que ela comporta, a partir da leitura de *Vidas secas*.

O conceito de ecosofia foi apresentado aos discentes por meio dos três registros ecológicos apontados pelo filósofo. A partir da obra de Graciliano Ramos, os participantes foram estimulados a pensar tais conceitos, a saber: a ecologia ambiental, a ecologia social e a ecologia psíquica, como complemento para os debates, nas interações. Conhecer os três registros ecológicos contribuiu para potencializar as discussões com os estudantes ao possibilitar reflexões mais amplas, numa tentativa de compreender que é preciso repensar a natureza não apenas no sentido de preservação ambiental, o que é importante, mas de rever o papel do ser humano, tanto individualmente quanto coletivamente, na construção de um mundo mais equilibrado, como um todo interligado e interdependente. Os alunos discutiram, portanto, temáticas tanto relacionadas ao meio ambiente e ao equilíbrio/desequilíbrio ambiental, quanto às relações sociais, afetivas, humanas e familiares, em diversos momentos da leitura. A valorização do meio e o cuidado com o descarte do lixo foram os principais elementos discutidos pelos alunos.

Houve o intuito em compreender como a reflexão sobre o meio ambiente aconteceu e em que medida os discursos produzidos foram mobilizados. Para

⁷⁶ Ao falar em ecosofia, destaco os três registros ecológicos preconizados por Félix Guattari também conhecidos por “três ecologias - a do meio ambiente, a das relações sociais e a da subjetividade humana” (Guattari, 1990, p. 02), que apresentei aos estudantes por meio de slides com excertos do texto de Guattari e conversando sobre as especificidades das três ecologias por ele perscrutadas.

tanto, a seca no Brasil foi trazida para os debates, por meio das imagens presentes na obra de Graciliano Ramos, contrastando com a realidade dos participantes deste trabalho. Além disso, algumas regiões do semiárido brasileiro, na atualidade, ganharam destaque em sala de aula, a partir de três publicações⁷⁷ acerca de regiões consideradas desérticas no país. Projetei estes textos no telão para debater com os estudantes.

No entanto, neste íterim, um aspecto não esperado surgiu. Conforme explorado na seção 3.3.4, o país se deparou com a tragédia provocada pelas chuvas no Rio Grande do Sul⁷⁸. Foi um período longo de chuvas intensas que destruiu parte da capital gaúcha e algumas cidades inteiras do estado. Promovi novos momentos de *prática situada* para introduzir discussões acerca deste novo tema que surgiu no percurso. As contribuições dos estudantes sobre esta pauta foram também perscrutadas. Apesar das discussões sobre os lugares considerados desérticos no país e sobre as adversidades neles existentes, foram as enchentes que reverberaram entre as temáticas que os alunos mais trouxeram para os debates com vistas a discutir sobre as intempéries naturais e seus efeitos na sociedade.

Antes de discorrer sobre os principais posicionamentos dos estudantes, é importante destacar que “o enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes” (Bakhtin, 2002 [1935~1973], p. 86). É esta articulação, com outros fios dialógicos existentes, que permeiam as produções dos estudantes. Este procedimento reconhece o caráter dessas conexões, que, tecidas “pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação,

⁷⁷ Os textos lido com os estudantes sobre as regiões consideradas análogas ao deserto, estão nos seguintes endereços eletrônicos:

Disponível em <https://climainfo.org.br/2023/11/12/pela-1a-vez-brasil-registra-areas-aridas-de-deserto/> Acesso em 28 fev. 2024.

Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/estudo-revela-surgimento-de-area-similar-a-deserto-no-brasil/> Acesso em 28 fev. 2024.

Disponível em <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/desertificacao-no-brasil.htm> Acesso em 28 fev. 2024. Destaco que outros detalhes sobre as regiões de maior incidência de seca no país que serviu de mote para os debates com os alunos estão desenvolvidos no capítulo teórico-metodológico, na seção 2.3.4.

⁷⁸ Com relação às enchentes: a “Chuva começou em 27 de abril e ganhou força no dia 29. Áreas mais afetadas são os vales dos rios Taquari, Caí, Pardo, Jacuí, Sinos, Gravataí, além do Guaíba, em Porto Alegre, e da Lagoa dos Patos, em Pelotas e Rio Grande”. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2024/05/29/um-mes-de-enchentes-no-rs-veja-cronologia-do-desastre.ghtml> acesso em 01 set. 2024. Vale ressaltar que o período no qual a pesquisa aconteceu, em sala de aula, comportou os momentos de incidência das enchentes no Rio Grande do Sul. Maiores detalhes sobre esta temática, na realização das atividades com os estudantes, estão desenvolvidos no capítulo teórico-metodológico.

não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social” (Bakhtin, 2002 [1935~1973], p. 86). A partir do diálogo social, promovido em sala de aula, algumas das principais produções dos estudantes foram selecionadas, na busca por compreender como os discursos produzidos socialmente acerca da natureza ambiental contribuíram com o letramento crítico destes sujeitos.

Algumas das atividades propostas não foram elaboradas com o intuito de que os estudantes tivessem o compromisso de respondê-las, sistematicamente, nos cadernos. Tais questões foram pensadas como sugestões para que os estudantes, mesmo aqueles que pudessem apresentar maior dificuldade na organização dos trabalhos, se orientassem na formulação das apresentações. No entanto, alguns alunos registraram sistematicamente suas impressões com base nos questionamentos. Algumas delas foram analisadas, já que trouxeram noções importantes para o conjunto do trabalho. É o caso da questão presente no Apêndice E: “3) *Como os elementos narrados influenciam nas ações das personagens?* Apoiado nela, o estudante Tales destacou:

Excerto 39 – Q

Tales: Os elementos (natureza, acontecimentos, etc.) **influenciam diretamente nas ações das personagens [...] tomam decisões baseadas em suas necessidades, [...] geradas pelo ambiente em que estão.**

A partir de suas valorações, o estudante evidenciou, apesar de se colocar de forma pouco reflexiva, as condições às quais as personagens estavam expostas, como influenciadoras de suas decisões. Para ele, o ambiente determinou a forma com a qual a família conduziu sua vida, o que possivelmente é a reprodução de discursos naturalizados socialmente, que entendem a condição humana como resultante das influências do meio. É necessário pontuar que nem todos os alunos produziram seus registros escritos de maneira reflexiva mais aprofundada, o tempo todo. Alguns participantes escreveram suas considerações, em seus cadernos, de forma simples, como a destacada neste excerto, ou de forma resumida, ou, ainda, genérica, sem aprofundamento, com respostas pautadas no enredo ou com base no *senso comum*. Ao passo que, na oralidade, os debates foram mais produtivos, com interações pautadas em argumentações mais elaboradas e mais consistentes.

Subentende-se uma limitação do potencial argumentativo quando os estudantes colocavam suas impressões nos cadernos. No entanto, alguns poucos alunos se dedicaram mais ao texto escrito que aos debates, talvez pela própria forma com a qual se relacionavam cotidianamente com os demais colegas, também de maneira mais tímida, como é comum, em uma sala de aula, repleta de diversidade como esta. Os dois próximos excertos produzidos por Tales e Mary em seus cadernos, exemplificam esta premissa, muito embora eles partiram de uma questão presente no Apêndice E, que não precisaria ser respondida, de forma escrita, no caderno. A ideia, na elaboração desta atividade, era promover reflexão sobre as condições sociais, humanas, geográficas e ambientais do município.

Eis a questão presente no Apêndice V: *“Agora, faça uma reflexão sobre sua realidade, sobre o contexto de natureza presente no seu município, sobre os costumes, enfim... Pense na forma como as pessoas interagem com o meio ambiente, pense nas atividades laborais presentes no município. Destaque os pontos positivos e os pontos de fragilidade que você gostaria que fossem minimizadas ou solucionadas”*. Apoiados nesta orientação, os estudantes registraram:

Excerto 40 – Q

Tales: Refletindo sobre isso percebe-se **a importância da valorização e da conscientização sobre o uso da água**. [...] a natureza do trecho é um local semiárido e a qual convivo é com uma natureza rica (umidade, diversidade de fauna e flora, etc.). [...] pontos positivos: diversidade de fauna e flora, abundância de água. [...] Negativos: **irresponsabilidade como meio ambiente**⁷⁹.

Excerto 41 – Q

Mary: Aqui no meu município temos muita área verde e é ótimo! [...] **boa parte das áreas verdes daqui são bem cuidadas e preservadas**, porém temos **fragilidade no assunto descarte de lixo, acho que deveria receber uma atenção maior**⁸⁰.

⁷⁹ O aluno Tales foi bastante participativo e explicou muito bem o capítulo que estava sob responsabilidade de seu grupo, fazendo relações com o filme produzido a partir da obra *Vidas secas*, que o grupo dele assistiu, abordou em sala, mas que não foi possível trazer para a escrita final da tese, devido ao contingente de excertos destacados. No entanto, a participação e as relações que o grupo de Tales fez com o filme, foram significativas. Tales se apresentou oralmente de forma articulada e segura, e, nas interações se mostrou muito atento e participativo, refletindo e argumentando, diferentemente do que apresenta a maior parte dos registros em seu diário, por meio do qual ele demonstra ser mais sucinto.

⁸⁰ O mesmo ocorre com a aluna Mary que trouxe para o debate a questão da “síndrome do protagonista”. Assim como Tales, esta aluna se portou de maneira mais participativa, durante todo o processo de estudo do texto, se engajando nas interações orais, diferentemente de suas produções escritas.

Os dois estudantes se engajaram na *prática situada* promovida em sala de aula e recuperaram seus conhecimentos prévios acerca da necessidade do cuidado com o meio ambiente, ao utilizar os recursos disponíveis para suas primeiras considerações. Eles partiram de suas interpretações organizadas por meio da participação ativa no trabalho em grupo, no entanto, de forma generalizada, comentaram sobre suas percepções reproduzindo o que se tem disseminado na sociedade a partir de discursos naturalizados, sem problematização. Apesar destas indicações de certezas, não fica evidente uma conexão com elementos que os levassem à *prática transformadora*, uma vez que, diante do excerto produzido, não se percebem relações entre o texto com possíveis conexões ou problematizações acerca de questões ambientais que pudessem promover transformação. Eles constataram a diferença que existe entre os ambientes, nos diferentes contextos, identificaram o que consideraram como aspectos positivos ou como problemas ambientais que normalmente ocorrem, mas não refletiram criticamente sobre as causas, os efeitos ou as possíveis formas de intervenção para solucionar os aspectos de fragilidade que destacaram.

É pertinente pensar que talvez, por ser a questão levantada, norteadora da apresentação oral, os alunos tenham produzido suas considerações de forma sucinta para sua própria organização. Com relação às escritas dos dois alunos destacados, a maioria dos seus registros são resumos básicos do enredo, o que também ocorreu em outros momentos, com outros participantes. Este excerto exemplifica o quanto, em algumas situações, o registro escrito é mais restrito, mais resumido, mais objetivo. Estes mesmos alunos, nos debates com seus pares, participaram com reflexões mais aprofundadas, o que reforça o potencial argumentativo da fala, que ocorre de maneira mais fluida e, na maior parte dos casos analisados, mais consistentes. O aluno Robert, diante da mesma situação, produziu suas considerações de forma mais reflexiva, ao pensar no potencial do texto e nas suas próprias vivências.

Excerto 42 – D

Robert: A leitura pode e deve conscientizar os leitores sobre a importância da preservação ambiental, especialmente em regiões

áridas como o sertão. A vida no sertão **nos ensina a valorizar as pequenas coisas**, como a água, a comida e a vegetação.

Este estudante considerou, a partir de sua posição axiológica, a importância do cuidado para com o meio ambiente. Em termos pertinentes à PLSC (Tilio, 2019), Robert também partiu de seus conhecimentos prévios – cujas conexões foram possibilitadas no momento de *prática situada*, mas extrapolou o que estava dado no texto, imprimindo ao mesmo, um entendimento consciente, sistemático e analítico (*instrução*) e, ao interpretar os significados construídos a partir de inferências sobre o semiárido, o contexto situacional e cultural da obra, refletiu sobre sua própria vivência, ao colocar que a vida no sertão ensina a valorização das pequenas coisas, como a água, a comida e a vegetação. Apesar de se mostrar consciente da necessidade de “valorizar as pequenas coisas”, este aluno ainda precisaria de um novo percurso interpretativo, mais profundo, em direção à *prática transformadora*.

Bakhtin coloca que “qualquer que seja o objeto do discurso do falante, ele não se torna objeto do discurso em um enunciado pela primeira vez, e um determinado falante não é o primeiro a falar sobre ele” (Bakhtin, 2020 [1934~1935], pp. 60-61). No primeiro fragmento destacado, Robert apresentou o que aparentemente remete ao ressoar de vozes sociais que entendem a leitura como elemento de conscientização. No segundo trecho, ao refletir sobre suas condições de vida e em como ele se preocupa em valorizar as pequenas coisas, há também nuances de reprodução de ressonâncias dialógicas geradas socialmente, em diferentes contextos. Em outra perspectiva, apoiados na percepção da mudança de temperatura, marcada pelo capítulo *Inverno*, alguns estudantes se colocaram no lugar das personagens e buscaram compreender o sofrimento pelo qual estavam passando diante da nova configuração climática à que estavam expostos.

Excerto 43 – D

Bernardo: A primeira coisa que me veio à mente na leitura deste capítulo foi: como pode ser frio no semiárido do nordeste? Aliás, quantos graus seria considerado frio por lá? Aí então refleti melhor... para alguém que está acostumado com sol fervendo a cabeça, que pisa em solo rachado, que nem sequer tem roupas adequadas ao frio, até mesmo uns 20º graus seriam congelantes somado a convecção da brisa noturna... Quem sou eu para julgar o frio dos outros?

Todo este excerto foi considerado. O estudante usou seu excedente de visão para se posicionar diante do sofrimento do homem que vive no semiárido do nordeste. No primeiro momento da atividade estética, Bernardo se apresentou compenetrado e, conforme o seu excedente de visão, se utilizou dos elementos transgredientes a ele, apenas como indicativo (Bakhtin, 2023 [1920~1924]) ao questionar: “A primeira coisa que me veio à mente na leitura deste capítulo foi: como pode ser frio no semiárido do nordeste?”. Como parte desta cadeia interacional, o aluno, em contato com as personagens, viu, se inteirou da vivência do outro e colocou-se no lugar deste outro, como que coincidindo “com ele (no modo, na forma possível dessa compenetração; [...])” (Bakhtin, 2023 [1920~1924], p. 70), ao questionar a forma de se comportar perante o frio no semiárido. Com relação a esta conceituação, Bakhtin orienta que “deixemos de lado a questão psicológica da compenetração; basta-nos o fato indiscutível de ser ela possível em certos limites” (Bakhtin, 2023 [1920~1924], p. 70), o que se percebe, neste trecho produzido por Bernardo.

As possibilidades de engajamento com a *prática situada*, permitiu a Bernardo elaborar um questionamento para si: “quantos graus seria considerado frio por lá?”. Percebe-se, em sua escrita o que se tenciona, de acordo com os preceitos bakhtinianos sobre “adotar o horizonte vital concreto desse indivíduo tal como ele o vivencia” (Bakhtin, 2023 [1920~1924], p. 70), na tentativa de penetrar em seu interior e quase se fundir com ele, possível de ocorrer na atividade estética. Quando Bernardo observou que: “para alguém que está acostumado com sol fervendo a cabeça, que pisa em solo rachado, que nem sequer tem roupas adequadas ao frio, até mesmo uns 20° graus seriam congelantes somado a convecção da brisa noturna”, ele claramente se colocou no lugar do outro e percebeu “a situação vital do sofrimento” (Bakhtin, 2023 [1920~1924], p. 71), no momento da leitura. Além disso, o estudante se sentiu motivado para “um ato ético: para a ajuda, a consolação, uma reflexão cognitiva” (Bakhtin, 2023 [1920~1924], p. 71). Neste sentido, o estudante, num movimento em direção à *prática transformadora* (Tilio, 2019), dialogicamente construiu sentidos profundos nesta relação com a vivência das personagens. Para Bakhtin (2023 [1920~1924]),

a compenetração deve ser seguida de um retorno a mim, ao meu lugar fora do sofredor, e só deste lugar o material da compenetração pode ser assimilado em termos éticos, cognitivos ou estéticos; se não houvesse esse retorno, ocorreria o fenômeno patológico do vivenciamento do sofrimento alheio como meu próprio sofrimento, da contaminação pelo sofrimento alheio, e só [...] quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos *dele*, na categoria do *outro*, e minha reação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda. Relacionar ao outro o vivenciado é condição obrigatória de uma compenetração eficaz e do conhecimento, tanto ético, como estético (Bakhtin, 2023 [1920~1924], p. 71).

Conforme Bakhtin (2023 [1920~1924]) explicita, a atividade estética ocorre a partir desse retorno a nós mesmos e ao nosso lugar ao enformar e dar acabamento ao material, o que é perceptível, na produção do estudante, a partir de sua relação compenetrada, sua autorreflexão e sua autoavaliação, quando elabora o seguinte questionamento: “Quem sou eu para julgar o frio dos outros?”

A aluna Patrícia, compartilhou sua perspectiva, com aproximação à produção de Bernardo, numa construção oral, favorecida pelas interações em sala de aula:

Excerto 44 – A

Patrícia: [...] período de estiagem, que é quando tudo está seco e as temperaturas variam de 30 a 40 graus, até passando de 40 graus normalmente. E agora, com o período de chuva lá [...] as temperaturas ficam de 18 a 30 graus. O que para a gente [...] Pra gente não é frio. [...] por exemplo agora, deve “tá” uns 20 graus e tem gente com blusa, tem gente sem blusa e ninguém tá passando frio⁸¹.

Entendo que a construção da estudante faz parte, na perspectiva da PLSC (Tilio, 2019), da etapa da *instrução*, pois ela ainda não se coloca como agente de mudança, ao apenas confrontar suas vivências com a informação obtida. Patrícia pontuou a variação de temperatura em decorrência das chuvas, considerando como poderia reverberar negativamente nas sensações de uma família acostumada ao calor escaldante. Ao trazer para seu contexto uma informação que ainda não conhecia, num movimento de *instrução* por mim mediado, Patrícia também percebeu a “situação vital do outro”, neste movimento exotópico de tentar compreender a diferença de sensações entre as pessoas de

⁸¹ A aluna se referiu ao clima e à temperatura no momento da aula, naquele dia, para exemplificar suas ponderações.

seu contexto vivido com as vivências das personagens de *Vidas secas*, diante da queda da temperatura.

A estudante não se colocou de forma pouco engajada diante do que leu. A partir da mediação docente, ela buscou novos elementos para compor suas interpretações, adotando uma *postura crítica*. Freire já dizia que “estudar exige disciplina” (Freire, 1989, s/p). A estudante, comprometida com a proposta e disciplinada, com vontade de problematizar, não se privou de buscar compreender, inclusive, como estava a temperatura naquele momento do trabalho (sua apresentação aconteceu no dia 17/05/2024, em meio ao outono). Ela comparou com o que então vivenciava e observou, analiticamente, as diferenças de sentido para a variação de temperatura, produzidas pelos sujeitos em diferentes lugares do país.

Ao apontar o período de chuva no Nordeste e, ao mencionar que as temperaturas variavam de 18 a 30 graus, num movimento exotópico, Patrícia saiu de seu lugar, procurou compreender a vivência das personagens e, conseqüentemente, das pessoas que elas representam – na figura do sertanejo - e retornou com seu excedente de visão que possibilitou a ela perceber e argumentar que “Pra gente não é frio. [...] por exemplo agora, deve “tá” uns 20 graus e tem gente com blusa, tem gente sem blusa e ninguém tá passando frio” (Patrícia). A partir de seus juízos de valor, numa atitude responsiva, a estudante buscou compreender o que leu – com relação a uma família passando frio – “no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p. 59), ao encontrar em outras vozes – balizadas por suas pesquisas sobre a temperatura e na interação com outros sujeitos – um complemento para a compreensão acerca da temática abordada. O debate oportunizou recuperar o primeiro capítulo da obra, no qual a aluna Awdrey, ao pensar na caminhada da família de retirantes naquela região árida, fez uma conexão com outras leituras. Abaixo, os trechos do capítulo *Mudança*, que serviram de mote para a argumentação da estudante:

Trecho nº 1 (*Vidas secas*)

Tinham deixado os caminhos, cheios de espinho e seixos, fazia horas que pisavam a margem do rio, a lama seca e rachada que escaldava os pés (Ramos, 2024 [1938], p. 09).

Trecho nº 2 (*Vidas secas*)

Num cotovelo do caminho avistou um canto de cerca, encheu-o a esperança de achar comida, sentiu desejo de cantar. [...] Deixaram a margem do rio, acompanharam a cerca, subiram uma ladeira, chegaram aos juazeiros (Ramos, 2024 [1938], p. 12).

Ao se engajar na *prática situada* (Tilio, 2019) promovida no percurso pedagógico realizado em sala de aula, a estudante se utilizou de sua experiência leitora e de seus conhecimentos prévios para imprimir ao texto suas inferências. Ao discutir o trecho no qual a família precisaria sair da margem do rio e subir a colina, Awdrey se manifestou, assumindo sua *postura crítica* e enunciou:

Excerto 45 – DB

Awdrey: No primeiro capítulo teve uma parte que me lembrou bastante [...] **outros livros, desenhos, séries** [...] quando fala que o Fabiano..., ele vê a fazenda, que ele vê a cerca, que ele tem que sair da margem do rio e subir uma colina para conseguir chegar nessa fazenda. [...] Aí eu pensei que [...] em outros, outros livros, [...] **eles falam muito que pra você chegar em algum lugar, você teria que seguir, ou a correnteza, ou a margem do rio.** [...] Então, acho que seria mais ou menos isso que ele tentava expressar também, que eles estavam com esse pensamento, que **se eles seguissem o rio em algum momento eles iam ou achar água, ou achar civilização.**

É possível perceber, na fala da aluna, a tessitura com outros textos, descrita por Bakhtin (2020 [1934~1935]). A estudante buscou compreender o posicionamento das personagens a partir de suas relações com o conhecido, – preceito debatido por Tilio (2019), a partir do elemento *prática situada* – de forma dialogicamente responsiva. Ela refletiu a partir do confronto entre o que leu na obra de Graciliano Ramos (2024 [1938]) e o já explorado por ela, em outros momentos, em outras obras, escritas ou visuais. A estudante, ao imergir em experiências (na sua participação ativa no momento de *prática situada*), utilizou diferentes recursos disponíveis – o texto literário, o espaço para a troca de experiência leitora, as conexões com seus conhecimentos prévios –, entendeu conscientemente a situação vivenciada pelas personagens e analisou o que leu empreendendo diferentes modos de significação (*instrução*) para o ato de caminhar margeando o rio.

Deste conjunto de reflexões, é possível compreender que a estudante realizou, conforme estabelecido na *postura crítica* (Tilio, 2019), a interpretação dos significados construídos a partir, tanto do contexto sociocultural do enredo

de *Vidas secas*, quanto de outros contextos que ela já conhecia, em outras obras. Os sentidos que a estudante construiu em outros momentos, foram apropriados por ela e utilizados neste novo contexto, ao ler a obra de Graciliano Ramos, num movimento que pode conduzir a uma *prática transformadora*. Ao buscar compreender os motivos pelos quais a família de retirantes caminhava à margem do rio e em como eles deixaram a margem quando perceberam “um canto de cerca” (Ramos, 2024 [1938], p.12), a aluna trouxe elementos de seus conhecimentos prévios para construir significados (Tilio, 2019). A partir de seu excedente de visão (Bakhtin, 2023 [1920~1924]), Awdrey buscou compreender os motivos pelos quais as personagens acompanhavam e/ou optavam por deixar a margem do rio, na difícil caminhada empreendida. Tendo em vista o pensamento bakhtiniano,

todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes - dos seus alheios - com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p. 26).

Tomando como ponto de partida que cada enunciado compõe este elo, evidenciado por Bakhtin (2020 [1934~1935]), pode-se conceber que o posicionamento expresso pela aluna não se trata de formulações produzidas unicamente a partir do texto de Graciliano Ramos. As conexões entre o que ela interpretou da leitura de *Vidas secas*, com enunciados antecedentes, que a discente inclusive elencou - *outros livros, desenhos, séries* – compuseram o que ela inferiu a partir do texto, numa complexa cadeia enunciativa. Suas contribuições aprofundaram a noção da experiência vivida em meio à natureza, – evidenciada pela ação das personagens na caminhada à margem do rio e da decisão das mesmas em deixar a margem para encontrar indícios de novas possibilidades de sobrevivência naquele espaço rural – num movimento de confronto com suas experiências anteriores, a partir de outras leituras. Semelhante reconstrução é apresentada, na sequência, a partir do reposicionamento de significações acerca do ambiente natural, na enunciação

construída pelo aluno Rodrigo, que, dentre os componentes da natureza, destacou o elemento “noite” e pontuou:

Excerto 46 – D

Rodrigo: fico pensando **no alívio** que eles tinham com **a chegada das noites** durante a viagem forçada. Ainda que estivessem famintos, **não tinham o implacável Sol sobre suas cabeças. A noite talvez fosse seu único alento.**

O aluno, a partir do acabamento estético produzido, analisou, segundo suas valorações, que a caminhada noturna seria menos desgastante que ao sol. Ele buscou, tendo como base suas vivências e suas subjetividades, os elementos da natureza presentes no texto para entender e justificar a sensação que a família poderia estar sentindo. Num movimento exotópico, ele saiu de seu lugar, se colocou no lugar do outro, no caso, a família de retirantes, e retornou, com seu excedente de visão, que ampliou suas possibilidades para criar essa imagem quase que idílica da noite como alento para abrandar o sofrimento do sertanejo, empregando ao texto “sua visão do mundo, os seus juízos de valor e emoções” (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p. 57). Ao pensar a natureza na obra de Graciliano Ramos, Rodrigo destacou outro ponto de reflexão:

Excerto 47 – D

Rodrigo: Um trecho do livro que me fez pensar bastante é do primeiro capítulo, no qual o narrador descreve o anoitecer e fala em “tampa azulada” se abaixando. **Eu, pessoalmente, gosto muito quando a leitura envolve o céu e os astros, ainda mais com subjetividade na hora da descrição.**

Apesar de não refletir de forma a assumir uma *postura crítica* sobre as metáforas existentes na composição da obra, ou sobre as ações das personagens, Rodrigo colocou sua experiência de vida em pauta, ao dizer que gosta muito quando a leitura envolve o céu e os astros e as subjetividades possíveis. Ele não está se referindo às atitudes das personagens. Em suas formulações, as imagens subjetivas que ele construiu são resultantes de suas reflexões acerca de suas próprias sensações ao fazer tal apreciação estética. O texto de Graciliano Ramos, para além de promover reflexões acerca de questões ambientais, humanas e sociais, possibilitou ao estudante um atravessamento entre o que se analisa criticamente acerca de diferentes temáticas e a fruição

que ocorre nos momentos de apreciação e deleite. Outra participante também destacou a imagem do céu, em outro momento da leitura, no capítulo que tratava do Menino Mais Velho:

Excerto 48 – A

Monique: Ele começou a associar a vida dele com um inferno, (o *Menino Mais Velho*) [...] E foi procurar o consolo na cachorra Baleia [...] ela confortou o menino e o menino... ele olhou pra cima, **olhou para o céu** [...] e ele pensou: “Como era possível haver estrelas na terra?” [...] **ele tentou achar conforto [...] ele tava tentando minimizar o que ele tava passando...** [...] tanto que agora ele fala que aquela hora as estrelas estavam apagadas... [...] **ele passou por momentos tristes e ele não tem conforto dos pais, apenas a cachorrinha Baleia. E ele tentou achar isso na beleza que tem no céu.**

Ao tomar como premissa de que, “na perspectiva teórica bakhtiniana, toda compreensão é responsiva” (Bezerra, 2020, p. 167), depreende-se a responsividade de Monique, ao abordar um tema do cotidiano a partir de suas valorações: buscar consolo quando se está triste. Ela destacou que o elemento escolhido pela personagem para encontrar conforto, além da cachorrinha, foi o céu. Entretanto, neste momento, apesar dos indícios de que a estudante percebeu a incidência da natureza (meio ambiente) na interação com a personagem, ela não refletiu sobre este elemento, na trama. Ao dizer que o menino tentou achar conforto na beleza que tem no céu⁸² nota-se que ela fez um movimento exotópico que contribuiu com suas interpretações, mas ainda permaneceu ancorada em indícios que o enredo apresentou.

Para além de toda a complexificação desta assertiva, é preciso destacar que houve urgência em trazer para os debates o tema referente à tragédia para a qual o país voltava os olhos naquele momento, para então abrir espaço de reflexão e de produção de conhecimento. As notícias veiculadas nas diferentes fontes midiáticas traziam atualizações da tragédia ocorrida no Rio Grande do Sul com frequência, o que favoreceu a mudança de foco – da seca para as enchentes – e o interesse dos alunos que trouxeram suas impressões para a

⁸² É importante destacar que, na oralidade, esta aluna se apresentou muito mais reflexiva, comprometida com o trabalho e disposta a trazer novas perspectivas. Ela apresentou importantes considerações nos debates acerca do comportamento de Fabiano com sua família (na seção 3.3), em comparação com o que ela vivencia, em seu contexto. Neste sentido, reforço minha percepção sobre a diferença entre os registros escritos, que são mais contidos e resumidos que os orais.

sala de aula, dando o acabamento necessário para suas construções discursivas.

Excerto 49 – D

Nancy: Neste dia (10/05) a professora tocou no assunto das enchentes no Rio Grande e relacionamos as dificuldades deles com os personagens do livro. **Mudou muito minha percepção**, pois, eu não imaginava o grau de dificuldade que as duas partes⁸³ estavam passando. Foi algo muito bom de ter se discutido porque **coube a mim me imaginar no lugar deles e perceber que devo ser muito grata por não estar passando por isso. Tive a iniciativa de rezar pelo Rio Grande e pedir para que Deus os ajude.**

Ao mencionar a interação com a professora e apontar a principal temática abordada em sala de aula, nota-se que a mediação docente favoreceu o engajamento dos participantes que expressaram seus posicionamentos relembando o que leram, viram e ouviram nas notícias. A reação da turma, durante as interações contribuiu para que Nancy elaborasse suas considerações. Pode-se dizer que o discurso dela “é pleno das palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância” (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p. 54). A produção de Nancy, em seu diário, reforça a perspectiva de que a construção discursiva se dá nas interações. Quando a aluna destacou que mudou muito sua percepção, é possível compreender que suas leituras, tanto da obra quanto a partir das mais diversificadas notícias lidas, ouvidas ou assistidas sobre as enchentes, e os debates ocorridos em sala de aula, contribuíram com seu entendimento. Este movimento possibilitou a ela se posicionar e, a partir de seu horizonte valorativo e dos elementos por ela interpretados, se colocar numa atitude responsiva ao mencionar que teve a iniciativa de rezar pelo Rio Grande e pedir a intercessão divina. No entanto, apesar destas indicações de reflexão e criticidade, ao pensar a transformação, nota-se que a aluna segue uma postura passiva diante das catástrofes, pedindo a Deus pelas pessoas e não se colocando ativamente como parte da mudança que o mundo precisa. Ao refletir sobre a temática levantada acerca das enchentes, uma nova enunciação ganhou destaque.

⁸³ Ao falar em duas partes a aluna se referiu aos personagens de *Vidas secas* que sofriam com as secas e aos moradores das regiões afetadas pelas enchentes no Rio Grande do Sul.

Excerto 50 – D

Bernardo: Hoje relacionamos a atual tragédia da enchente no Rio Grande do Sul com o meio em que vivem os personagens de “Vidas Secas”. Eu pensei várias vezes sobre o tema e **é evidente que o acúmulo de precipitação que está acontecendo é consequência de mudanças climáticas no planeta.** Todavia, fiquei me perguntando... **seria possível manter nosso atual modo de vida e, ao mesmo tempo, mitigar as causas deste fenômeno? Não sei, mas pessoalmente odeio a ideia de comprar produtos embalados e ensacados em plástico, de ter que comprar um carro à combustão porque é muito mais barato e de viver de modo insustentável para manter a forma original do meio ambiente. Me sinto incomodado, mas não renunciaria das comodidades e conveniências da contemporaneidade.**

Ao apresentar dois pontos de vista, Bernardo pontuou uma única possibilidade para o problema enfrentado pela população gaúcha: o acúmulo de precipitação como consequência de mudanças climáticas no planeta. Em seu posicionamento valorativo há o ecoar de vozes sociais quando ele afirma categoricamente ser *evidente* a relação que ele estabeleceu entre o acúmulo de precipitação que está acontecendo como consequência de mudanças climáticas que ocorrem no mundo. A partir do empreendimento bakhtiniano, depreende-se que “todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p. 57). O aluno construiu suas considerações a partir de seus conhecimentos prévios acerca do tema possivelmente reverberados em seu campo de interações sociais.

No entanto, apesar de parecer uma única possibilidade, ao introduzir o que se considera como um segundo ponto de vista, Bernardo estabeleceu uma ligação implícita com o primeiro, a partir desta esfera discursiva à qual participa. Ao confrontar sua visão, enquanto sujeito, com informações e recomendações possivelmente reverberada por ambientalistas, mais comprometidos com a coletividade, Bernardo demonstrou uma ampliação de sua visão. Ao propor o questionamento “seria possível manter nosso atual modo de vida e, ao mesmo tempo, mitigar as causas deste fenômeno?”, nota-se a bivocalidade (Bakhtin, 2015 [1930]) presente em sua fala – pensando na possível voz dos ambientalistas e a do estudante sendo confrontadas, o que Bakhtin conceitua

como vozes sociais (Bakhtin, 2015 [1930]), que refletem e refratam nos enunciados produzidos. Neste sentido, a partir dos preceitos bakhtinianos

todo discurso da prosa extraliterária – discurso do dia a dia, o retórico, o científico – não pode deixar de orientar-se “de dentro do que já foi dito”, “do conhecido”, “da opinião geral”, etc. A orientação dialógica do discurso é, evidentemente, um fenômeno próprio de qualquer discurso. É a diretriz natural de qualquer discurso vivo. Em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele (Bakhtin, 2015 [1930], p. 51).

A interação da voz de Bernardo pode ser confrontada com outras vozes sociais, nesta interlocução viva e tensa, como as de familiares, de amigos e de demais pessoas da sociedade, cujos enunciados projetam encontros e divergências com relação ao cuidado com o meio ambiente. Quando questões ecológicas são colocadas em evidência, reflexões sobre as ações humanas do passado, do presente e sobre as possibilidades que determinarão o futuro do planeta são também conjecturadas.

O ser humano pode tanto estabelecer meios de preservação das espécies, utilizando os recursos disponíveis de maneira sustentável, quanto comprometer a vida no planeta, ao se julgar superior aos demais e ao colocar os bens materiais e culturais ao seu dispor, sem se importar com as consequências decorrentes do descaso e da exploração ambiental. Há, ainda, no país e no mundo, por exemplo, reflexos da falta de comprometimento com a vida na pandemia mundial⁸⁴ de Covid 19 que perdurou por um longo e grave período, iniciado em 2019, mas com agravamento incomensurável em 2020⁸⁵. As sociedades ainda lidam, de alguma forma, com as consequências da tragédia: um problema que tem sido tratado, mas não foi solucionado. Trabalhar sob a perspectiva dos estudos de linguagem do Círculo de Bakhtin (2020 [1934~1935])

⁸⁴ Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa (tipo) de coronavírus que não havia sido identificada antes em seres humanos. Uma semana depois, em 7 de janeiro de 2020, as autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de coronavírus. Os coronavírus estão por toda parte. Eles são a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum. (Organização Pan-Americana de Saúde). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> Acesso em 27 out. 2024.

⁸⁵ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. (Organização Pan-Americana de Saúde). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> Acesso em 27 out. 2024.

e da PLSC (Tilio, 2019), permite ao professor organizar suas aulas de forma a possibilitar momentos nos quais os estudantes possam elaborar suas considerações e ter condições de repensar seu papel enquanto cidadão, recuperando conhecimentos, confrontando realidades e perspectivas e transformando sua prática. Numa nova perspectiva, ao participar do grupo de meninos que apresentou o capítulo *O mundo coberto de Penas*, Rodrigo ponderou:

Excerto 51 – A

Rodrigo: [...] A sinha Vitória tá junto do Fabiano e ela fala [...] vai vim a seca e... [...]: **“As aves vão matar o gado”** [...] E nesse contexto, o Fabiano, **como ele não tem muito estudo, ele entendeu isso de uma forma muito rasa, como se literalmente as aves fossem matar o gado**, só que [...] no diálogo seguinte, ele começa a pensar um pouco, ele tem um raciocínio, o que a sinha Vitória quis dizer é que na verdade, [...] quando chegavam as aves, isso significava que tá vindo [...] a seca, e os animais iam morrer em decorrência disso. [...] e a preocupação do Fabiano, [...] pensando que eles talvez, eles tenham que fugir de novo e vão passar por todo aquele sofrimento de novo.

A apresentação oral permitiu a Rodrigo expor seu posicionamento consistente acerca da forma com que Fabiano reage, em sua interação com a esposa. Como o sertanejo não entendeu o que sinha Vitória quis dizer quando afirmou que as aves matariam o gado, o aluno inferiu que a não compreensão, por parte do esposo era consequência da falta de estudo e de uma análise mais aprofundada do discurso construído por ela. A leitura que a personagem fez, de acordo com o posicionamento axiológico do estudante, foi *muito rasa*. Nota-se que o aluno se colocou no lugar do outro, ao tentar compreender os motivos pelos quais Fabiano não teve uma responsividade na interação discursiva. A partir de seu horizonte valorativo, que confere à escola a função de ampliação das condições de compreensão textual de forma mais efetiva, o estudante voltou para seu lugar e, num movimento exotópico, elaborou sua análise acerca da interação discursiva inconsistente realizada pelas personagens, de forma a buscar compreender os motivos pelos quais a incompreensão se deu, no contexto vivido pela personagem.

Outro aspecto se relaciona a uma das imagens visuais que compuseram os slides utilizados pelo grupo. Sua apresentação trouxe imagens bastante expressivas que contribuiriam para ilustrar o que imaginavam, visualmente, ao

ler o texto de Graciliano Ramos. O grupo de estudantes pesquisou em jogos de videogames o que acreditavam ser um cenário de seca e de deserto. Eles trouxeram recortes do jogo favorito. A imagem que o grupo apontou como tendo sido produzida por meio de inteligência artificial, para ilustrar o capítulo *O mundo coberto de penas*, ganhou destaque e apresenta alguns dos elementos descritos na obra, presentes na transcrição abaixo (que o aluno Bernardo leu em voz alta no momento da apresentação):

Desejou ver aquilo de perto, levantou-se, **botou o aió a tiracolo**, foi buscar **o chapéu de couro** e a **espingarda de pederneira**. Desceu o copiar, atravessou o pátio, avizinhou-se da ladeira pensando na cachorra Baleia. [...] Alargou o passo, desceu a ladeira, pisou a terra de aluvião, aproximou-se do bebedouro. Havia um bater doido de asas por cima da poça de água preta, a garrancheira do mulungu estava completamente invisível. [...] Levantou a espingarda, puxou o gatilho sem pontaria. Cinco ou seis aves caíram no chão, o resto se espantou, os galhos queimados surgiram nus (Ramos, 2024 [1938], p. 153-154).

Figura 7 — Imagem dos slides sobre o capítulo O mundo coberto de penas, criada por meio de IA



Fonte: Adaptado pela autora (2024).

O grupo de estudantes realizou um cuidadoso trabalho de pesquisa e de organização na elaboração do material visual que ilustrou sua apresentação. Os participantes refletiram sobre os principais aspectos que leram em *Vidas secas* e, a partir de suas vivências, optaram por produzir um material com o auxílio da

inteligência artificial, algo que tem feito parte da rotina de grande parte dos estudantes no contexto atual. Ao construir seu enunciado, os estudantes procuraram “defini-lo de maneira ativa” (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p. 63), colocando os elementos que fazem parte de seu cotidiano, no mundo virtual, para relacionar com o que leram. Nota-se, na imagem, os principais elementos narrados no excerto reproduzido acima, da obra de Graciliano Ramos.

No entanto, a imagem criada em inteligência artificial demonstra, com destaque para a figura masculina no centro, o quanto as referências apontam para o que se conhece popularizado como sendo um cowboy do norte global⁸⁶. Apesar dos elementos de vestimenta e de cenário serem parecidos ao descrito no trecho destacado por eles em *Vidas secas*, percebe-se que o traje apresenta nuances de distanciamento com o que se conhece do estilo de roupas utilizado pelo homem do sertão brasileiro. A forma de uso do lenço no pescoço, o modelo do chapéu de couro e o coldre não condizem com o que se convencionou ao cotidiano do homem do sertão nordestino. A espingarda de pederneira, descrita na narrativa de Graciliano Ramos (2024 [1938]) se difere do modelo de arma reproduzido na imagem. O aió que a personagem usa a tiracolo, tão característico da realidade do sertanejo, sequer apareceu na ilustração.

Além disso, a postura física da personagem criada para ilustrar a apresentação é visualmente orientada pelo que se infere a partir das nuances convencionadas nos padrões da filmografia norte-americana. Nota-se, na utilização da imagem, o que Bakhtin pondera sobre a reflexão do “processo do discurso, os enunciados do outro, e antes de tudo os elos precedentes da cadeia (às vezes os mais imediatos, e vez por outra até os muito distantes – os campos da comunicação cultural)” (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p. 60). São estes elos que o estudante, juntamente com seu grupo, buscou concretizar em suas produções, ao trazer para o debate as imagens às quais lhes eram familiares, ou por meio dos jogos de videogames ou pela manipulação de recursos produzidos por inteligência artificial. O que se percebe na imagem é mais próximo do que se vê reproduzido nos cinemas, com relação ao que um vaqueiro de uma região árida norte-americana, utiliza. Os meninos não problematizaram esta

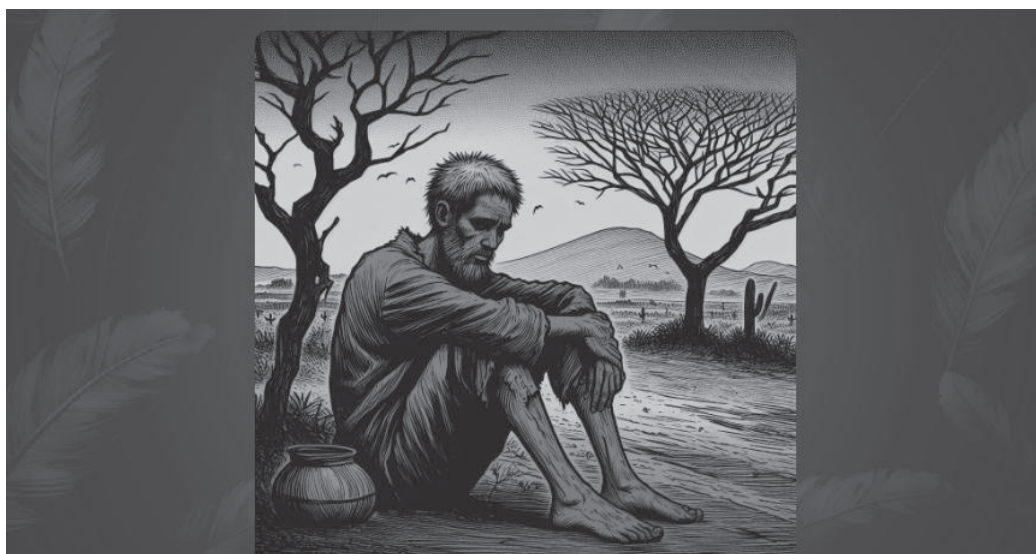
⁸⁶ A imagem de um cowboy norte-americano tem relação com nosso horizonte valorativo a partir do perfil de vestimenta, comportamento e postura que vemos divulgado nas mídias, principalmente em filmes hollywoodianos.

perspectiva. Possivelmente os bancos de dados que forneceram os elementos utilizados por eles para a composição da imagem, não consideraram o sertanejo do norte ou do nordeste do Brasil. Os alunos, por outro lado, acostumados a este padrão em suas vivências virtuais, não perceberam este atravessamento de sentidos.

Por ser o enunciado um elo na cadeia da comunicação discursiva (Bakhtin, 2020 [1934~1935]), ele “não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando neles atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p. 62). São essas ressonâncias dialógicas que se percebe, ao tentar compreender os elos precedentes às escolhas dos estudantes na elaboração do material visual que utilizaram. As características próprias do que se conhece como sendo o estilo de vestimenta e a utilização de outros acessórios presentes no cotidiano do homem destas regiões brasileiras não estiveram presentes na caracterização da personagem, neste momento do trabalho.

No entanto, apesar da discrepância observada, o trabalho foi bem produzido pelos estudantes, a partir de suas experiências e das conexões realizadas. Na sequência - para o trecho da obra: “Fabiano sentou-se desanimado na ribanceira do bebedouro [...]” (Ramos, 2024 [1938], p. 155) -, a imagem de um homem sentado, com aparência sofrida e reflexiva, organizada pelos estudantes, foi mais próxima da realidade que se estabelece à imagem disseminada acerca da parcela de moradores do sertão do Brasil que sofre com a seca. Ainda assim, nesta representação, o personagem ganha contornos de um mendigo, com roupas rasgadas e sem sapatos, e não de um vaqueiro do sertão. O bebedouro e a ribanceira não aparecem na imagem e talvez tenham sido materializados na cumbuca ao lado do personagem. Neste sentido, fica evidente que as interações produzidas a partir do texto literário em composição com outras mídias, oportunizaram aos estudantes um novo processo de produção de sentidos, (re)utilizados em novos contextos (Tilio, 2019). A próxima imagem apresenta o sertanejo, sob o horizonte valorativo deste grupo:

Figura 8 — Imagem dos slides sobre o capítulo O mundo coberto de penas, criada por meio de IA



Fonte: Adaptado pela autora (2024).

Os alunos produziram seu trabalho com base em suas experiências anteriores com o jogo, neste encontro de vivências, partilhadas pelo grupo e compartilhada com a turma. Vale observar abaixo outra imagem que ilustrou o capítulo *O mundo coberto de penas*, na qual se vê o ambiente projetado, na concepção deste grupo de alunos:

Figura 9 — Imagem dos slides sobre o capítulo O mundo coberto de penas



Fonte: Adaptado pela autora (2024).

Eles descreveram a cena dos tiros, nos slides produzidos a partir de IA, com base em sua compreensão do espaço, das características do meio

ambiente, segundo seu horizonte valorativo. Os estudantes experimentaram diversas formas de representação dos espaços sociais com os quais puderam fazer conexões, refletindo e refratando concepções de mundo, com referências a outros contextos, que, naturalizados entre os discursos próprios aos conhecedores do jogo de videogame por eles partilhado, colocam o espaço vivido pelo *cowboy* americano como análogo ao sertão do nordeste brasileiro. O leitor se constitui de um sujeito catalisador que produz novos sentidos.

A sensibilidade na seleção dos excertos e na organização da apresentação gráfica, marcaram suas leituras aliada à reflexão sobre o contexto da obra e à conexão com suas experiências de vida, o que trouxe elementos de novidade para a leitura de *Vidas secas*. O processo dialógico não acontece apenas verbalmente, nas interações discursivas, mas também nas relações com o texto, com as artes, com as imagens, com o acabamento estético produzido pelo autor da obra, seja ela textual ou visual. Pelo viés do círculo bakhtiniano, pode-se depreender que os enunciados demonstraram que não existe um sujeito isolado no mundo, não há alibi para a existência, ele não é alheio e autossuficiente quando da compreensão de um texto, uma vez que o sujeito, como leitor, não está fora da cadeia comunicativa e é, também, produtor de sentidos.

4.3 VIDAS SECAS E O CONTEXTO FAMILIAR: A AMPLIAÇÃO DO HORIZONTE VALORATIVO NUM ENFRENTAMENTO DE REALIDADES

Este terceiro eixo analítico apresenta a temática de maior impacto no percurso de leitura dos estudantes: as vivências em família. Neste terreno discursivo há reflexões muito significativas advindas do contexto de vida destes participantes. A princípio foi pensado que as questões na trama que envolvessem a natureza ambiental surgiriam com mais expressividade para discutir tanto o contexto da obra, quanto o contexto do município no qual o colégio está inserido, devido à configuração geográfica e ambiental da região. No entanto foi o confronto e a comparação de suas vivências com a vida e o comportamento da família de retirantes de *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, que suplantou as demais temáticas, com destaque para a postura da personagem Fabiano. Suas ações foram, por diversas vezes resgatadas pelos alunos. A maneira como o sertanejo tratava os filhos e a esposa foram

questionadas pelos participantes que repensaram o papel do homem, do pai, do provedor, tanto no contexto da obra, quanto no contexto atual.

De um modo ou de outro, os principais momentos nos quais Fabiano age na trama são revisitados pelos estudantes durante toda a leitura da obra e na entrevista, ao final das atividades. Há um retorno ao sertanejo, mesmo em alguns momentos nos quais as reflexões aconteciam a partir das atitudes de outras personagens. A todo momento, incentivei os participantes a trazer suas considerações para os debates. Cabe considerar que, ao pensar os conceitos bakhtinianos de exotopia e de excedente de visão, num desdobramento de olhares, a partir do seu lugar exterior, os participantes da pesquisa se envolveram com o que leram, cada um a seu modo, a depender se seus horizontes valorativos, trazendo, inclusive, suas experiências familiares para o debate, o que enriqueceu as interações e a construção de sentidos.

O aspecto mais marcante que os estudantes destacaram foi a questão do trato bruto e ríspido de Fabiano para com os filhos (a ponto de querer abandonar o menino mais velho à própria sorte, quando as coisas ficaram muito difíceis na caminhada). Eles apontaram também o descaso, as humilhações verbais e vexatórias promovidas pelo sertanejo para com a esposa (o que foi sendo superado, na visão deles como se fosse um amadurecimento do Fabiano, após “aprender” com os percalços que a vida dura promoveu), além da falta de equilíbrio e de argumentos para negociar as vendas dos produtos de seu trabalho. Os alunos destacaram, ainda, a dificuldade da personagem para se comunicar com quem é de fora do contexto familiar, devido, dentre outros aspectos, à falta de uma educação formal (acadêmica).

Esta construção de sentidos dos alunos contribuiu para problematizar, no debate em sala de aula, os saberes de Fabiano, confrontados com os da cultura letrada, que produzem ou aprofundam exclusões. Na mediação da temática, questionei os possíveis motivos para tais dificuldades encontradas pelo retirante e como os alunos entendiam as exclusões que ele sofria. Neste momento e em aulas posteriores, sempre que surgiam novas temáticas, eu os instigava a refletir. Bernardo trouxe para o debate a importância dos estudos para que o sujeito não seja *enganado*. No capítulo *Contas*, por exemplo, ao notar a forma com que sinha Vitória organizava as vendas dos produtos contando os valores com sementes, o aluno Rodrigo concordou com as palavras de Fabiano que apontava

para o quão *esperta* ela era e afirmou que seria importante o acesso aos estudos para ampliar as possibilidades de uma vida melhor.

Perguntei a eles o que seria necessário para que as personagens tivessem melhores condições de lidar com tais dificuldades. Os estudantes indicaram a necessidade de escolarização para que as personagens pudessem participar da vida em comunidade e se relacionar no comércio e na vida cidadã. Eles destacaram, por exemplo, o problema que Fabiano teve com o Soldado Amarelo, por não se sentir preparado para dialogar. O aluno Bernardo, mencionou a dificuldade que Fabiano apresentava em argumentar, em entender o vocabulário e que ele preferia ser enganado e ganhar um pouco de dinheiro que ficar sem nada, já que sabia que iria perder num debate, numa discussão. Neste momento, instiguei-os a refletir sobre o papel da formação do leitor na vida das pessoas e os estudantes foram discutindo o quanto algumas pessoas letradas excluem quem não tem estudos e a importância de todos terem acesso à educação formal para a vida em sociedade. De acordo com o Grupo Nova Londres (2021),

Se fosse possível definir, de forma geral, a missão da educação, poder-se-ia dizer que seu propósito fundamental é o de garantir que todos os alunos se beneficiem da aprendizagem de forma a participarem plenamente da vida pública, comunitária e econômica (Grupo Nova Londres, 2021, p. 102).

A formação do leitor crítico possibilita aos sujeitos a oportunidade de compreender melhor as relações e ter acesso à participação plena na vida da sociedade, discutida pelo Grupo Nova Londres (2021). Durante o percurso de trabalho com o texto literário, os estudantes apontaram para um amadurecimento de Fabiano, que foi sendo construído a partir da leitura individual e coletiva e foi ganhando novos contornos por meio do compartilhamento de diferentes impressões e de reflexões, nos debates promovidos, em sala de aula, inclusive no confronto com pontos de vista divergentes. Ao observar as temáticas levantadas pelos estudantes, foi possível aproveitar o potencial de sentidos de *Vidas secas* e observar o quanto a obra de Graciliano é riquíssima e não esgota as possibilidades de leitura e de releitura, mesmo com a distância de espaço e de tempo, em contextos diversos.

O principal aspecto mobilizado pelos estudantes nesta mediação entre as ações humanas e a realidade vivida por Fabiano, teve relação direta com a valorização de suas famílias, numa postura responsiva ativa. A obra possibilitou, aos alunos, voltarem-se para seu contexto familiar e refletir sobre as pessoas mais próximas, o que trouxe situações de resgate de memórias afetivas, de repensar o seu próprio contexto e de procurar entender as motivações para as atitudes de seus familiares, diante do confronto com as atitudes das personagens. Neste enfrentamento de realidades, é importante valorizar o processo envolvido nos enunciados concretos produzidos nas interações, neste caso, em sala de aula.

Segundo Bakhtin (2020 [1934~1935]), tanto a emoção, quanto o juízo de valor e a expressão não estão vinculados à palavra da língua, pois surgem unicamente em um enunciado concreto, vivo. Com base na leitura de *Vidas secas*, os estudantes conheceram outro contexto familiar e social e, a partir das enunciações concretas realizadas nas interações em sala de aula, se posicionaram, de forma mais reflexiva, diante do texto lido, o que foi pontuado nas análises. As histórias de vida, compartilhadas por eles, possibilitaram momentos únicos de interação, nos quais os discursos construídos permitiram o encontro de vozes – e os embates discursivos – nas relações estabelecidas em sala de aula. Ao ter em vista os pressupostos bakhtinianos, Geraldi apresenta sua ponderação acerca das relações e da condição do sujeito no campo da discursividade. Para o autor,

Como temos distintas histórias de relações com os outros – cujos “excedentes de visão” buscamos em nossos processos de constituição -, vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos. São estas histórias que nos fazem únicos e “irrepetíveis”. Unicidade incerta, pois se compreendemos com palavras que antes de serem nossas foram e são também dos outros, nunca teremos certeza se estamos falando ou se algo fala por nós (Geraldi, 2007, p. 51-52).

Na mediação das interações eu convocava os estudantes a analisar as motivações das personagens e a buscar compreender suas atitudes, afinal, “o conhecimento da língua envolve capacidades de letramentos, entendidos como modos culturais de construir significados: ver, descrever, explicar, entender e pensar (THE NEW LONDON GROUP, 1996)” (Tilio, 2021, p. 40), o que fez parte

de todo contexto interacional ocorrido em sala de aula. Num movimento exotópico e valendo-se do seu excedente de visão, os alunos tiveram suas vidas contrastadas com as das personagens e não ficaram passivos diante do que estavam lendo, buscando compreender tanto as ações das personagens quanto suas próprias vivências.

Os sujeitos leitores imprimiram suas considerações, a princípio ancoradas no texto, mas que foram se expandindo e se transformando a partir de uma leitura mais cuidadosa e orientada em minhas intervenções. As interações foram estimuladas em todos os encontros, afinal, segundo Bakhtin, “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros” (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p. 54), o que viabilizou possibilidades criativas e críticas do conhecimento construído coletivamente. Tendo a interação constante e contínua um papel fundamental na experiência discursiva do sujeito, ressalto o valor da presença participativa dos mesmos em sala de aula, afinal, “só um julgamento de valor pode torná-lo sujeito, veículo de sua vida autolegitimada que vivencia seu próprio destino” (Bakhtin, 2023 [1920~1924], p. 148). Ao professor cabe a mediação e a valorização da participação dos sujeitos, no contexto educativo.

Em concordância com hooks, este trabalho também entende que “o professor precisa valorizar de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica de sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos” (hooks, 2013, p. 18). A ampliação do olhar valorativo acerca do valor de cada sujeito na produção de sentidos precisa ser consolidada no ambiente educativo. A partir do acabamento estético, os sujeitos leitores tiveram elementos representativos das condições humanas e sociais e, a partir delas, foi possível confrontar com temas de interesse coletivo, com a oportunidade de ponderar sobre as ações e sobre os discursos dos seus familiares (com destaque para os dos pais e avós), dos seus antepassados, bem como do contexto da época no qual estas pessoas estavam inseridas.

Ao experienciar o conhecido e, ao trazer para a sala de aula os seus conhecimentos prévios, os estudantes presumiram, a partir de seus posicionamentos axiológicos, que possivelmente o conjunto de elementos

socioculturais aos quais seus familiares e as personagens de *Vidas secas* estavam expostos contribuiu para condicionar a forma mais séria e rígida com que agiam no trato com as pessoas, se comparado ao que vivenciam, em seus contextos da vida presente. Neste sentido, concordo com Bakhtin quando afirma que as “palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p. 54). A construção de sentidos que ocorreu a partir da leitura de *Vidas secas*, foi resultante do compartilhamento de saberes, do heterodiscurso e dos diferentes horizontes valorativos presentes tanto nas relações discursivas que ocorrem no romance quanto nas interações vivenciadas dentro e fora de sala de aula. Com o intuito de buscar os elementos de *Vidas secas*, suscitados pelos estudantes, que contribuíram para a reflexão acerca dos discursos naturalizados sobre as relações familiares, destaca-se o trecho da obra no qual a personagem Fabiano demonstra o desejo de abandono do filho mais velho, como o mais citado pelos sujeitos, como o que mais marcou o processo de leitura da obra e que foi retomado diversas vezes neste percurso, posteriormente transcrito.

4.3.1 Compreendendo axiologias nos discursos que impactam as relações em *Vidas secas*: um embate com a contemporaneidade

Para dar início a esta análise, muito embora o trecho a seguir seja um tanto quanto longo, foi necessário resgatá-lo, pois há nele muitos elementos que foram perscrutados pelos estudantes, em diferentes situações. Adiante, alguns pequenos excertos, retirados desta longa citação, serão recuperados, oportunamente, nesta análise. Eis o trecho de *Vidas secas*:

*[...] O menino mais velho pôs-se a chorar, sentou se no chão.
- Anda, condenado do diabo, gritou-lhe o pai.
Não obtendo resultado, fustigou-o com a bainha da faca de ponta. Mas o pequeno esperneou acuado, depois sossegou, deitou-se, fechou os olhos. Fabiano ainda lhe deu algumas pancadas e esperou que se levantasse. Como isto não acontecesse, **espionou os quatro cantos, zangado, praguejando baixo.**
A catinga estendia-se, de um vermelho indeciso salpicado de manchas brancas que eram ossadas. O voo negro dos urubus fazia círculos altos em redor de bichos moribundos.
- **Anda, excomungado.***

O pirralho não se mexeu, e **Fabiano desejou matá-lo**⁸⁷. **Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. A seca aparecia-lhe como um fato necessário – e a obstinação da criança irritava-o. Certamente esse obstáculo miúdo não era culpado, mas dificultava a marcha, e o vaqueiro precisava chegar, não sabia onde.**

Tinham deixado os caminhos, cheios de espinhos e seixos, fazia horas que pisavam a margem do rio, a lama seca e rachada que escaldava os pés.

Pelo **espírito atribulado do sertanejo passou a ideia de abandonar o filho naquele descampado. Pensou nos urubus, nas ossadas, coçou a barba ruiva e suja, irresoluto, examinou os arredores. Sinha Vitória estirou o beijo indicando vagamente uma direção e afirmou com alguns sons guturais que estavam perto. Fabiano meteu a faca na bainha, guardou-a no cinturão, acocorou-se, pegou no pulso do menino, que se encolhia, os joelhos encostados ao estômago, frio como um defunto. Aí a cólera desapareceu e Fabiano teve pena. Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato. Entregou a espingarda a sinha Vitória, pôs o filho no cangote, levantou-se, agarrou os bracinhos que lhe caíam sobre o peito, moles, finos como cambitos. Sinha Vitória aprovou esse arranjo, lançou de novo a interjeição gutural, designou os juazeiros invisíveis (Ramos 2024 [1938], p. 8- 10).**

O trecho foi lido em conjunto comigo na segunda aula e retomado também no terceiro encontro, pois, como os capítulos deveriam ser apresentados pelos participantes, este também foi organizado por uma dupla de alunas. Na apresentação do trabalho com o primeiro capítulo, Donna descreveu a cena do capítulo *Mudança*, no qual a cena transcrita acima, ocorre, com suas impressões:

Excerto 52 – A

Donna: [...] o filho mais velho, ele deita no chão e começa fazer **uma certa pirraça**. [...] Passou ali na cabeça do pai, que criou o filho até ali aquele ponto, de deixar o filho ali, **simplesmente porque ele poderia deixar a caminhada mais fácil**. Este é o meu ponto de vista, podem discordar – a aluna diz. Então a gente pensa que **tá tão difícil ao ponto de uma pessoa que ele conviveu, que ele criou**, ele deixaria simplesmente ali, **pros bichinhos se alimentarem** e seguiria a caminhada pensando que **seria algo mais fácil**, entre aspas. [...] Eu fico pensando... **Por que ele deixaria o filho ali para seguir uma caminhada que ele não sabia nem se teria um ganho, se acharia alguma coisa?** Então, essa é uma parte, que pra mim, **me deixou bem pensativa**.

Ao ser promovida a *prática situada* (Tilio, 2019) neste momento inicial da práxis pedagógica, a estudante se engajou na atividade e estabeleceu suas

⁸⁷ Destaques em negrito para os trechos nos quais os alunos mais demonstraram ter se sensibilizado.

primeiras impressões, com base em seus conhecimentos prévios, ao denominar a ação do menino como “pirraça”. Concordo com Tilio (2021) ao considerar que “a construção do conhecimento sempre faz mais sentido quando parte de experiências já conhecidas” (Tilio, 2021, p. 36), o que conferiu um espaço no qual Donna se sentiu segura para prosseguir com seu trabalho e apresentar suas considerações. Ao entender a ação do menino como “pirraça”, a estudante ainda não havia reconhecido na trama, elementos que a orientassem para outras possíveis motivações para que as personagens não continuassem a caminhada, frente ao sofrimento que a seca, a fome e o longo percurso sob o sol escaldante, oferecia às personagens.

Ao considerar a forma com que a estudante classifica a ação da criança, a partir do signo “pirraça”, nota-se que sua interlocução é concebida a partir de discursos que se entrecruzam (como toda enunciação). Este é um elemento que Donna já havia construído dialogicamente, em outros momentos, a partir de outras experiências de vida, de outras vozes sociais que possivelmente entendem a resistência de uma criança em seguir as orientações dos adultos, em diferentes situações, como teimosia. Dentre outros, Donna se valeu destes elementos discursivos para integrar suas interpretações.

Outro aspecto importante observado na enunciação de Donna, tem relação com o que ela inferiu, a partir da ação de Fabiano. A aluna refletiu sobre ter passado na cabeça do pai, deixar o filho ali, simplesmente para facilitar a caminhada. Donna demonstrou, por meio de sua entonação no momento da apresentação de suas considerações, um sentimento de indignação perante a postura do pai. Volóchinov, ao falar do mundo interior, expõe que “a personalidade falante, tomada por assim dizer de dentro, é inteiramente um produto das inter-relações sociais” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 211). São as inter-relações sociais, atravessadas por valores construídos socialmente, a partir de diferentes vozes sociais, que afetaram o discurso da estudante no sentido de compreender que um pai, que criou um filho por anos, deveria ter a responsabilidade de não deixá-lo à própria sorte, num ambiente hostil, no qual possivelmente não sobreviveria.

As produções analisadas neste momento são resultantes das primeiras interações dos estudantes, a partir da leitura do primeiro capítulo da obra. Donna, por exemplo, engajou-se na *prática situada* e demonstrou a tentativa de

compreender por que Fabiano abandonaria o filho sem saber se mais à frente encontraria uma situação melhor. Apesar de levantar um questionamento, a problematização a que ela se referiu se encontra na possibilidade de Fabiano ter (ou não) algum ganho ao deixar o menino para trás. A aluna concluiu que ficou *bem pensativa*. Apesar de se mostrar reflexiva, ela não problematizou para além das ações do enredo e não demonstrou aprofundamento para questões que pudessem levá-la a refletir outras motivações para as ações da personagem.

Nesta conjuntura, deve entrar o papel do professor, para propor um aprofundamento da temática. Ao considerar o momento de *instrução* (Tilio, 2019), levantei alguns questionamentos sobre a atitude de Fabiano para que os alunos se sentissem motivados a refletir sobre a postura da personagem, diante do que Donna destacou. Neste momento inicial de leitura da obra, ao serem questionados sobre a explanação da colega, eles demonstraram consternação com o que Fabiano empreendeu, mas ainda não construíram argumentos para confrontar com o que leram. Na sequência, outra observação da mesma aluna:

Excerto 53 – A

Donna: [...] mas, a cachorrinha baleia acaba caçando um bichinho, que é um **preá**, eu acho, **que eu não sabia o que era**, mas é **esse bichinho** (e, rindo, a aluna mostra a foto de um preá, no slide, no telão). **E ela caça ele e eles pensam que isso adiará a morte deles. Nossa! Nessa parte eu fiquei com o coração na mão**, porque é um bichinho muito pequenininho. Então, tipo, ele seria dividido em quatro. E do mesmo jeito **eles ficaram felizes com isso porque eles não iam morrer de fome, porque se eles não comessem isso, eles iriam morrer logo, e eles não queriam morrer**. Então eles comeram e mesmo que fosse pouco eles ficaram felizes com isso...

A estudante afirmou não saber o que era um preá. Diante do vocabulário desconhecido, no processo de *instrução* (Tilio, 2017), ela pesquisou na internet e, para ilustrar sua apresentação, inseriu uma imagem do animalzinho nos seus slides, para mostrar aos colegas de turma. Donna se engajou com sua própria aprendizagem e, ao conceber que possivelmente sua dúvida seria a de outros participantes, trouxe a imagem, para contribuir com seus interlocutores. Esta ação pode ser remetida à consideração de Volóchinov, sobre a *palavra*. Para o autor, “a *palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, para quem é esse interlocutor” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 204). O autor não se refere ao termo palavra como vocábulo, apenas, mas como construção discursiva. Neste

sentido, recorro também ao pensamento de hooks quando afirma que o trabalho do professor “deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado” (hooks, 2013, p. 22). O trabalho desenvolvido em sala de aula instigou a estudante a tornar-se parte ativa no próprio aprendizado, conforme preconiza a PLSC (Tilio, 2019), e a contribuir com os interlocutores, ao buscar os elementos necessários para a formulação de seu enunciado.

Notei uma manifestação de surpresa da aluna Donna, ao interpretar que a família se alimentaria de um pequeno preá, acreditando que adiaria a morte deles. Percebi que ela imprimiu um certo grau de comoção em sua entonação: “Nossa! Nessa parte eu fiquei com o coração na mão, [...] eles ficaram felizes com isso porque eles não iam morrer de fome, [...] eles não queriam morrer”. Mediante sua postura física compenetrada e suas expressões faciais que indicavam tristeza e preocupação, percebi o quão sensibilizadas ela e sua parceira na atividade ficaram. Ao voltar meu olhar sobre as impressões demonstradas pela estudante, compreendo, de forma abrangente, que nosso entendimento, enquanto docente, também é afetado e transformado nas interações. Nestes momentos vivenciados em sala de aula, a estudante se valeu de seu excedente de visão, para a composição de suas ponderações. Este movimento discursivo complexo, para Volóchinov, significa

entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, tendo retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que deste meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (Volóchinov, 2018 [1929], p. 69-70).

A estudante realizou, na prática, esse movimento abordado por Volóchinov e, ao retornar, realizou a atividade estética que “começa quanto retornamos a nós mesmos e ao nosso lugar fora da pessoa que sofre, quando enformamos e damos acabamento ao material da compenetração” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 71). Nesta ação, Donna buscou compreender atentamente o lugar da pessoa que sofre. A aluna se engajou responsivamente e, ao retornar a si, após observar “a situação vital do sofredor, efetivamente vivenciada de dentro” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 71), foi motivada para um ato ético, no caso,

uma reflexão cognitiva sensível à situação degradante pela qual as personagens de *Vidas secas* passavam. Na sequência, Donna contribuiu com mais este excerto:

Excerto 54 – A

Donna: [...] Fabiano tava com a sinha Vitória e eles se abraçaram e enxugavam as lágrimas, eles tavam chorando [...] **Eu acho que dá bem pra imaginar o que se passa na cabeça dos pais.** [...] porque você tem dois filhos e você não consegue dar comida pra eles e vê passando mal e o menino caído no chão, fraco, [...] **Não dá pra imaginar a dor que é, ainda mais a dor da fome, que eles também tavam com fome, vendo os filhos com fome,** [...] **Só o primeiro capítulo a gente já consegue ver o quão triste essa história vai ser. Eu sinceramente estou com medo [...] Nossa! Eu fiquei com o coração apertado!**

Em sua oralidade fluida e comprometida, ao mencionar que *dá bem pra imaginar o que se passa na cabeça dos pais*, há reflexos desse movimento exotópico. Ela se colocou no lugar do outro e retornou ao seu lugar, completando o horizonte deles – no caso, dos pais, personagens da trama – com seu excedente de visão e criou o ambiente concludente, mencionado por Volóchinov (2018 [1929]), ao vivenciá-lo esteticamente. Quando ponderou que “não dá pra imaginar a dor que é, ainda mais a dor da fome, que eles também tavam com fome, vendo os filhos com fome” (Donna), percebe-se que ela adotou “o horizonte vital concreto desse indivíduo (**representado pelos pais, grifo nosso**) tal como ele o vivencia” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 70) e preencheu o material de sua compenetração. Ao enunciar que “só o primeiro capítulo a gente já consegue ver o quão triste essa história vai ser, eu sinceramente estou com medo [...] Nossa! Eu fiquei com o coração apertado!” (Donna), é possível recuperar a noção de acabamento orientada por Volóchinov (2018 [1929]), que a estudante conferiu ao texto lido. Este acabamento estético permitiu a ela entrar em empatia com o sujeito representado no romance e imprimir suas avaliações, que são construídas socialmente, permeadas pelos atravessamentos de sentidos perpetuados social e culturalmente. Nas considerações de Le Breton (2020)

As percepções sensoriais, os sentimentos e a expressão das emoções parecem ser a emanção da intimidade mais secreta do sujeito, mas não deixam de ser social e culturalmente moldados, mesmo que reflitam uma apropriação pessoal (Le Breton, 2020, p. 17).

Em meio aos diálogos produzidos, mediante o contingente de elementos explicitados nas produções e observando o contexto das interações entende-se que há lugar para divergências. Ao contribuir com sua colega de trabalho, Awdrey tomou a palavra, discordou do ponto de vista de Donna e ponderou:

Excerto 55 – A

Awdrey: [...] **Eu tive uma opinião diferente** [...] Ela falou que eles estavam chorando com medo, [...] Eu tenho a percepção de que eles estavam chorando de felicidade por conta de que eles tinham visto as nuvens, [...] E esperança, pensando que poderiam ter chuvas.

Aproveito a interação de Awdrey para destacar que há um universo de possibilidades interpretativas para o mesmo objeto. Todavia, por mais que em torno do objeto analisado possam existir elementos discordantes, as interpretações não são ilimitadas. Pontuei isto para os estudantes, naquele momento da aula, pois deve haver um certo equilíbrio de sentidos possíveis por meio do qual os sujeitos são orientados, em suas ponderações, que precisam estar conectadas ao texto e às possibilidades existentes. Segundo Volóchinov, “o tema deve apoiar-se em alguma significação estável, caso contrário ele perderá a sua conexão com aquilo que veio antes e que veio depois, ou seja, perderá totalmente o seu sentido” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 229). Neste campo de interpretações divergentes, destaca-se o excerto da aluna Rebeca, cujas ponderações também diferem das dos demais colegas, desta vez, em seu diário:

Excerto 56 – D

Rebeca: O trecho que eu quero destacar é no primeiro capítulo quando a família chega na fazenda e isso começa a dar **esperança para Fabiano e um sentimento de recomeço**. Durante a aula todos destacavam trechos tristes, como a fome, o Fabiano que quis abandonar o filho... Mas o primeiro trecho que me veio à mente e eu quis destacar foi esse **pois é a única parte até agora que mostra todos se sentindo seguros e esperançosos e isso me marcou muito**.

Rebeca trouxe uma nova perspectiva, resultante de suas reflexões sustentadas por seu horizonte valorativo. Ao optar pela descrição de elementos que positivamente indicam esperança, percebe-se que a avaliação da estudante

foi complexificada por suas escolhas ao buscar elementos contrastantes. A aluna destacou a esperança e o recomeço, elementos que não haviam sido perscrutados até então. Neste sentido, nota-se, nos excertos da apresentação de Donna e de Awdrey e da produção escrita de Rebeca, sobre o capítulo *Mudança*, um movimento de exotopia e de excedente de visão. Elas trouxeram suas impressões, tanto no momento de *prática situada* realizada em sala de aula, quanto posteriormente à leitura, em casa, de modo a complementar suas interpretações.

Ao observar a postura das estudantes no momento da apresentação, a partir do meu horizonte valorativo e das conexões com as suas colocações, pude perceber que elas demonstraram-se sensibilizadas com os acontecimentos e com o sofrimento da família. Em diferentes momentos elas enfatizaram que os retirantes não queriam morrer, que “cinco estrelas no céu e poucos fiapos de nuvem traziam esperança” (Donna). Como professora da turma, observadora e pesquisadora, naquele momento inicial, relacionado às primeiras inserções de *prática situada*, percebi que mediar os trabalhos não seria uma tarefa simples, uma vez que a compreensão de *Vidas secas* permitiu tocar em temáticas que trariam uma carga de subjetividade potente. Durante as interações, pude notar o olhar aparentemente triste das estudantes, ao tratar com delicadeza a temática desenvolvida por elas, neste capítulo – o pensamento de um pai ao cogitar o abandono de um filho.

Ao longo deste primeiro dia de apresentação, as alunas estavam, ainda, ancoradas no enredo e nas percepções mais elementares. Enquanto Donna demonstrou maior participação na exposição oral, Awdrey emitiu apenas um breve comentário. As duas alunas se engajaram no momento da *prática situada* (Tilio, 2019), expressaram suas interpretações diante das dificuldades das personagens, mas permaneceram seguindo a história, sem arriscar problematizar a realidade na qual estão inseridas ou outras perspectivas. Elas observaram aspectos diferentes para o mesmo cenário apresentado, mesmo tendo realizado a mesma atividade, o que é algo próprio das interações, pois, segundo Bakhtin (2020 [1934~1935]), num embate discursivo há também espaço para as divergências. As alunas refletiram sobre o papel que um pai deveria ter com relação aos cuidados com os filhos e com a família, argumentaram que Fabiano não deveria abandonar o filho, mas não

questionaram as motivações para tais atitudes ou as condições de vida das personagens para chegar a tal ponto, de forma a oportunizar o pensamento crítico. Novas enunciações de outros estudantes surgiram neste momento no qual eles também se engajaram na *prática situada* (Tilio, 2019) proposta:

Excerto 57 – DB

Michele: eu imaginava que era, é..., um pai que tinha raiva do filho, sabe?

Notei que Michele se surpreendeu com os encaminhamentos da trama apresentados por Donna e por Awdrey, pois diferiam do que ela imaginava. Para buscar compreender esta mudança de sentidos, recorro a Volóchinov quando pontua que “é impossível traçar um limite absoluto e mecânico entre o tema e a significação” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 229), uma vez que cada leitor imprime suas interpretações ao texto lido. Além disso, “é fácil perceber que de um mesmo acontecimento pessoas diferentes fazem leituras diferentes” (Amorim *et al.*, 2022, p. 68). Michele demonstrou uma postura ainda mais reflexiva quando, a partir de seu posicionamento axiológico, numa *postura crítica*, reelaborou seu questionamento no sentido de tentar compreender sua nova constatação acerca do comportamento de Fabiano. Ela buscou ressignificar o que já havia concebido.

Os sentidos produzidos na cadeia dialógica são passíveis de modificação e de transformação, a depender do contexto no qual a interação ocorre, afinal, em concordância com Volóchinov, “não é possível nem mostrar a significação de alguma palavra isolada (por exemplo, no processo de ensino de uma língua estrangeira a outra pessoa) sem torná-la um elemento do tema, isto é, sem construir um enunciado” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 229). A construção de enunciados se dá em meio aos processos interativos, fruto das relações entre os sujeitos. Michele, por meio de seu horizonte valorativo, num movimento exotópico de ir ao encontro do outro e de retornar ao seu lugar de origem, teve seu posicionamento transformado nas interações realizadas no momento do debate em sala de aula, pois foi a partir do olhar valorativo das colegas, com as enunciações que elas empreenderam, que a estudante notou a diferença de sentidos por elas empreendido e que ela passou a considerar, dando um novo acabamento para a personagem. Michele reorganizou seu pensamento e suas

conclusões, ao compreender que sua interpretação diferiu do horizonte valorativo das demais alunas, construindo um novo olhar. Apesar da divergência, Michele reconsiderou sua compreensão e modificou seu ponto de vista, ao acreditar que as ponderações das outras estudantes estavam mais coerentes com as ações de Fabiano que as que ela empreendeu. Ao falar de autoria, Castro (2014) pondera que,

Há tempos venho aprendendo com os autores do Círculo de Bakhtin que o diálogo é uma troca responsiva entre quem diz ou escreve e quem ouve ou lê e que as respostas são movimentos complexos de sentido, e que justamente por isso podem se distanciar bastante do horizonte de expectativas de recepção que idealizamos na nossa cabeça (Castro, 2014, p. 28).

Estes movimentos complexos de sentido, que se distanciam do horizonte de expectativas de recepção, mencionados por Castro (2014), mesmo relacionados à autoria, são possíveis de se observar nas trocas responsivas entre Donna, Awdrey e Michele. De acordo com as formulações bakhtinianas, todas as práticas relacionadas à linguagem são mediadas e afetadas por aspectos ideológicos, históricos e sociais. Neste sentido, há noções, na construção de Michele, de interações partilhadas em suas vivências, cujas nuances de vozes sociais permitiu a ela inferir que um pai, que sente raiva do filho, desconta nele suas frustrações. Em outro momento ela ponderou essa temática ao buscar justificativas para suas escolhas:

Excerto 58 – DB

Michele: Eu acho que é assim, é normal o ser humano, ele descontar as frustrações [...] nas pessoas que estão ao redor dele, [...] isso é humano, entendeu? Tem vez que você tá irritado com alguma coisa e você acaba descontando em outras pessoas, o importante é você perceber isso e [...] procurar é... reparar aquela situação. Então, [...] não é justificado, mas é normal pela situação que eles estão ali. [...] Naquele ambiente, aquela família teve uma criação que era assim, e eles desenvolveram essa criação com a família, entendeu? Então [...] os filhos provavelmente vão crescer assim [...] Às vezes, pode ser um ciclo que eles podem quebrar, só que [...] se os pais cresceram assim, pode acontecer com os filhos também.

Neste excerto, Michele brevemente ponderou que as pessoas podem *quebrar um ciclo*, mas justificou as atitudes grosseiras de uma pessoa, com base na forma como foram criadas, inclusive considerando que os *filhos*

provavelmente vão crescer assim. Naquele momento, questionei este apontamento e os estudantes debateram sobre fazer escolhas. O grupo de alunos ponderou que é possível mudar. No entanto, a aluna Dorothy disse que “mesmo que o ambiente fosse outro, eles teriam outros problemas porque o ser humano é humano” (Dorothy), numa visão ainda ancorada em vozes sociais que apontam para a manutenção das estruturas sociais. As produções dos estudantes estavam pautadas nos conhecimentos prévios, nas informações observadas no enredo e, mesmo com interpretação e busca por novos sentidos, ainda não se encaminhavam para uma *prática transformadora* (Tilio, 2019), naquele momento, afinal era ainda o início do processo de leitura.

4.3.2 Ressignificando ações e relações familiares a partir de *Vidas secas*: confrontos entre diferentes posições axiológicas

À medida que a leitura avançava, houve indicativos que demonstraram um movimento dos estudantes em direção à *prática transformadora* (Tilio, 2019), por meio dos sentidos que circularam em sala de aula, a partir das interações. Os alunos do grupo responsável pelos capítulos, *Sinha Vitória*, *Menino Mais Novo* e *Menino Mais Velho*, trouxeram novas perspectivas, outras conexões. As problematizações passaram a ser mais consistentes e as reflexões mais aprofundadas se comparadas ao que tinha ocorrido nas apresentações até então. Todos os momentos de interação foram complementados pela intervenção docente no sentido de promover reflexão para além do texto, evidenciando as temáticas que surgiam nas interações, articulando as enunciações dos estudantes e estimulando-os a relacionar o que leram com outros contextos. Ao enunciar sobre o *Menino Mais Novo*, Bel trouxe sua perspectiva relacionada às ações das crianças para os debates:

Excerto 59 – A

Bel: Ele sentia admiração! Olhar pro pai dele conseguindo domar uma égua, **era a única representação que ele tinha de uma pessoa forte ali, porque ele não tinha acesso a outras pessoas** [...] Então a pessoa forte ali que ele tinha, que ele estava vendo, era o pai dele. Bom, aqui fala: “Naquele momento, Fabiano lhe causava grande

admiração”. **Porém, eu acredito que essa admiração seja uma admiração secreta.** [...] ele nunca ia chegar e falar pro pai dele que ele sentia admiração, aquilo era uma admiração secreta, né.

A estudante, num movimento exotópico, antecipou o que acreditava que poderia estar sentindo o filho de Fabiano. Ela afirmou que as ações do menino com relação ao pai se devem ao fato de que o patriarca da família “era a única representação que ele tinha de uma pessoa forte ali, porque ele não tinha acesso a outras pessoas” (Bel), o que justifica, a partir de seu horizonte valorativo, a admiração que a criança sentia pelo pai, naquele espaço social que valoriza essa demonstração de força. Ao concluir que “era uma admiração secreta” (Bel), percebe-se o envolvimento da estudante no processo de *instrução*, promovido em sala de aula, uma vez que houve “entendimento consciente, sistemático e analítico de conteúdos” (Tilio, 2019, p. 199). Neste caso, a postura da aluna foi analítica e, com seu excedente de visão, ela buscou compreender as diferentes manifestações de sentimentos da criança e construiu seus argumentos, pautados no texto, mas ampliados com sua percepção de mundo e com o movimento de retorno a si.

Outros alunos se posicionaram de forma mais reflexiva, conforme transcritos nos próximos três excertos. Vale ressaltar que, na perspectiva da PLSC (Tilio, 2019), ser reflexivo não é, necessariamente, ser crítico. Mas é um aspecto importante para a prática desenvolvida com estes participantes, uma vez que, ao refletir, os sujeitos podem compreender o texto para além da simples interpretação do enredo e com isto, podem suscitar novas perspectivas para o que leram e ampliar os sentidos. Refletir, sob a perspectiva desta tese, é um movimento necessário em direção à criticidade e a uma *prática transformadora* (Tilio, 2019). Os alunos demonstraram ter utilizado seus conhecimentos prévios possibilitados pela *prática situada*, promovida em sala de aula, para pensar a realidade na qual muitas pessoas que não estão inseridas num contexto educativo formal sofrem com os reflexos de uma vida desprovida de educação, que compromete a interação e as relações.

Excerto 60 – D

Dorothy: As visões sobre os últimos 3 capítulos, das meninas que apresentaram, esclareceram mais minha visão e percepção sobre os personagens. Pela falta de comunicação da família, eles acabam

não sabendo o que cada um sente, **Fabiano, por exemplo, não se acha um homem digno nem admirável, mas seu filho mais novo, nutre uma grande admiração e orgulho do pai, tem desejo de ser igual a ele quando crescer. Acho que uma conversa, uma declaração de sentimentos de cada um da família resolveria muitas coisas e faria com que eles fossem mais unidos e felizes.**

Excerto 61 – D

Robert: [...] **desenvolve a admiração que o menino mais novo tinha por seu pai e o desejo de parecer-se com ele. O que mostra que, por mais miserável que seja, um pai será sempre inspiração para seus filhos.**

Os alunos trouxeram o contexto de vivência familiar retratado em *Vidas secas*, relacionados ao Menino Mais Novo. No excerto produzido pela aluna Dorothy, o valor das interações pode ser evidenciado. Quando ela menciona que as visões sobre os últimos três capítulos, das meninas que apresentaram, esclareceram mais a sua visão e percepção sobre os personagens, é possível compreender o quanto os discursos são afetados e influenciados pelas proposições alheias, o que contribuiu para que Dorothy tivesse uma nova percepção acerca das vivências das personagens de Graciliano Ramos. Esse é um início importante do processo de letramento crítico. Por meio de possíveis conexões, a estudante poderá, ao final, talvez, se engajar em uma prática questionadora, transformadora.

Ao dizer que “Fabiano, por exemplo, não se acha um homem digno nem admirável, mas seu filho mais novo nutre uma grande admiração e orgulho do pai, tem desejo de ser igual a ele quando crescer” (Dorothy), nota-se uma aproximação de sentidos como os que foi produzido pela aluna Bel, no excerto nº 58. Dorothy refletiu sobre o que leu e afirmou que “uma conversa, uma declaração de sentimentos de cada um da família resolveria muitas coisas e faria com que eles fossem mais unidos e felizes” (Dorothy). A partir do horizonte valorativo da estudante, o diálogo entre as pessoas do círculo familiar seria um fator determinante para a resolução de problemas comuns a eles e promoveria a união e, conseqüentemente, a felicidade dos sujeitos. No entanto, numa situação extrema como a que se apresenta no texto de Graciliano Ramos, somente o diálogo entre os familiares não seria o suficiente para resolver os problemas. É preciso ponderar que a estudante não considerou a situação concreta e o entorno vivido pelos sujeitos, como o mais relevante para mudar a

situação. Ainda acerca do capítulo *O Menino Mais Novo*, outra estudante trouxe uma perspectiva diferente de análise. Dentre os diversos gêneros escolhidos para enunciar, a aluna Awdrey produziu algumas escritas poéticas, que serão consideradas como enunciados, de forma ampla. Sua produção está transcrita abaixo:

Excerto 62 – D

Ser mais novo

O admiro
mesmo o odiando
serei como você, ou melhor
terei o que tu não teve

Sem companhia
sozinho
só se vê vivendo

Te mostrarei
serei melhor
tu verá, baleia verá
cada conquista

verás

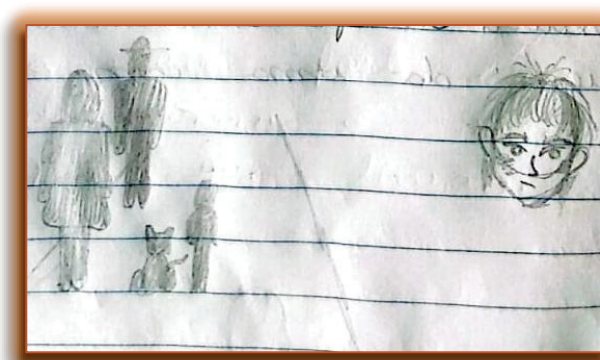
(Awdrey)

A aluna destaca a admiração da criança com relação ao pai. No entanto, Awdrey também aponta para um sentimento de ódio, por parte do menino. Logo após a escrita da poesia, na mesma página do diário, a estudante fez um pequeno desenho representando a família de retirantes. É possível observar como estando todos num movimento de caminhada, de ida, pois havia três personagens – possivelmente o pai, a mãe e um dos meninos – e a cachorrinha Baleia, todas de costas. Awdrey também desenhou um rosto que possivelmente se refere ao Menino Mais Novo, registrado num plano mais aproximado, de frente, com os olhos abertos. Ao observar a produção poética da aluna, destaco, como possivelmente relacionado à imagem, o seguinte trecho da poesia que ela produziu:

Excerto 63 – D

“Sem companhia
sozinho
só se vê vivendo”
(Awdrey)

Figura 10 — Desenho realizado pela aluna Awdrey, em seu diário, acerca do capítulo O Menino Mais Novo



Fonte: Adaptado pela autora (2024).

Há um distanciamento do Menino Mais Novo das demais personagens na imagem, possivelmente relacionado ao fato de o garoto se sentir sozinho – mediante o olhar valorativo na construção poética de Awdrey, destacada acima. A estudante preferiu organizar sua interpretação traduzindo poeticamente o que compreendeu do posicionamento do filho mais novo com relação ao seu lugar na família: um lugar de solidão. Em seu excedente de visão, possibilitado pela leitura do romance, ela interagiu com a narração que representa a voz do Menino Mais Novo, personagem da trama, ao compor suas impressões em forma de poesia e de desenho, neste encontro de vozes. Castro (2014, p. 41) enuncia que,

no dizer de Volóchinov, as formas que utilizamos para nos reportarmos e dialogarmos com as vozes alheias são ininterruptamente variáveis e plásticas, podendo deixar evidências formais mais ou menos explicitadas quando acontece o encontro entre vozes, como também podem operar com o *quase silêncio* da voz alheia na nossa construção linguística (Castro, 2014, p. 41).

Pode-se presumir que Awdrey interagiu com essa voz alheia, ao demonstrar uma mistura de sentimentos da criança, representada pelos termos escolhidos referentes à admiração e ao ódio, além do desejo de ser melhor e de provar isso para o pai e para a cachorra Baleia. Percebe-se o quão importante é, na visão da aluna, a “opinião” da cachorra para o menino, possivelmente resultante da importância que o olhar valorativo da estudante também pode ter conferido à personagem Baleia, na trama. Awdrey também ilustrou o capítulo “O

Menino Mais Velho". Ela desenhou um menino e um cachorro⁸⁸ e escreveu as próximas duas construções:

Excerto 64 – D

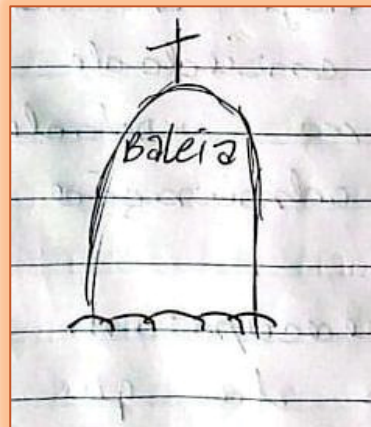
"Todos o abandonavam, a cadelinha era o único vivente que lhe mostrou simpatia"
(Awdrey).

Excerto 65 – D

"Que coisa triste! (emoji de tristeza)
Sinceramente, foi terrível ler isso, os meninos chorando, sinha Vitória tentando acudir eles.
A narrativa da baleia (emojis de tristeza)
Ai que pecado
To em shok, não tenho mais o que dizer"
(e desenhou um emoji de tristeza)
(Awdrey)

E termina suas considerações com o desenho de um túmulo com a inscrição "BALEIA".

Figura 11 — Desenho realizado pela aluna Awdrey indicando a morte da cachorra Baleia



Fonte: Adaptado pela autora (2024).

As construções poéticas e as imagens produzidas por Awdrey apresentam os resultados de sua interpretação, e o movimento exotópico por ela realizado, no sentido de buscar compreender os sentimentos das personagens. Na

⁸⁸ Optei por não inserir a imagem do cachorro, com o intuito de preservar a identidade da estudante, uma vez que a mesma escreveu a parte transcrita acima de forma que não foi possível recortar do desenho.

sequência, a estudante Bel trouxe sua experiência de vida com sua família, para o debate. Ela retomou o enredo para dar início a uma discussão acerca do comportamento do Menino Mais Novo, num confronto com as vivências do pai e do avô.

Excerto 66 – DB

Bel: Professora eu coloquei um negócio diferente que não tá aí. (*Sinalizei confirmando que a aluna poderia prosseguir*). [...] Eu falei da visão do menino mais novo, porque eu penso assim: o menino mais novo, é... ele viu tudo o que tava acontecendo, viu o pai dele sendo bruto com a mãe, eles discutindo, o pai dele tirava sarro pela roupa que a mãe dele usava, e... mesmo assim ele sentia admiração pelo pai dele. Então essa foi uma cena que me chamou a atenção. Porque, por mais que o pai dele fizesse coisas ruins [...] não conversava com ele, não escutava e também era um pai afastado, mesmo assim ele sentia admiração. Aí eu até achei estranho, né. [...] eu perguntei pro meu pai sobre a questão, como era a relação dele com os pais dele, porque eu sei que meu avô, [...] não tinha esse costume de chegar e conversar com o meu pai. E eu perguntei pra ele: **Pai, por que que você sentia admiração pelo meu avô?** Sendo que, eu senti que em algumas partes, o **Fabiano era um traço do meu avô, tinha traços, que meu avô é.** E ele falou bem assim: “Ah, por mais que... [...] não conversava, mesmo assim, ele era meu pai [...] eu sentia admiração por ele pelo menos é... **sustentar a gente**”, meu pai falava. Então, essa foi uma das cenas que me chamou atenção.

Ao apresentar o contexto familiar, Bel fez o movimento de levar o que interpretou para a própria consciência, questionar o comportamento da personagem, confrontar com o que conhece do relacionamento entre seus familiares, voltar a si e questionar o pai com o intuito de compreender melhor as atitudes sustentadas por ele e pelo avô. Na medida em que se observa a forma cuidadosa com que a aluna demonstrou tocar no assunto, nota-se que suas avaliações não tiveram um tom de julgamento. Ela problematizou as relações familiares e buscou compreender as atitudes das personagens, num confronto com o seu contexto familiar, de maneira comprometida. Ao exteriorizar o orgulho pela história de vida dos seus familiares, Bel deu acabamento ao texto lido, elaborando suas considerações, num movimento exotópico.

Em termos bakhtinianos, é possível depreender que emergiu, na construção da estudante, a capacidade do *eu* para se mover em direção ao *outro*, observando o mundo a partir da perspectiva deste *outro*. Assim, todo sujeito, ao observar o mundo a partir da perspectiva alheia, volta para sua posição, para si mesmo, para seu próprio olhar, para então construir novos

sentidos, pois, com base nos estudos de linguagem empreendidos pelo Círculo de Bakhtin, não é possível ao sujeito retornar a si sem que haja alguma transformação. A partir de seu lugar único, os sujeitos dão o acabamento para o que inferem criticamente. O ambiente formativo, mediado pela leitura literária e pela orientação docente, oportunizou à estudante um novo momento de aprendizagem, também promovido por meio das suas reflexões realizadas no ambiente externo à escola, na sua interação junto à família, ao tentar compreender as atitudes de seus familiares.

Este movimento realizado pela aluna, de trazer suas experiências familiares para partilhar com a turma, impulsionou os debates. Ao sentirem-se participantes ativos do próprio processo de aprendizagem, a partir deste posicionamento da aluna Bel, outros estudantes se engajaram em interações, inclusive quando outros sujeitos também trouxeram suas vivências para os debates. Pensar a própria realidade e refletir sobre suas experiências de vida passou a fazer parte do contexto de leitura dos estudantes de uma forma mais intensa. Neste olhar baseado em seu ponto de vista, fruto da interação, ela não esperou por respostas prontas, mas questionou comportamentos arraigados na sociedade que viu representados em sua família, cujo pai, na visão dela, quebrou o ciclo com relação ao comportamento do avô, mudando sua relação afetiva, com sua filha. Ao serem questionados sobre a atitude masculina descrita por Bel, os estudantes se engajaram no debate e, num movimento de construção de uma *prática transformadora* (Tilio, 2019), mencionaram que, aos poucos, a sociedade vem mudando, quebrando paradigmas com relação ao papel do homem e da mulher, mas que há muito a ser feito ainda e que eles precisam também fazer a diferença na sociedade, de maneira coletiva.

Por se tratar de uma visão pautada em sua base material concreta, é possível considerar que a estudante se colocou e completou a palavra, com suas experiências de vida, essa vida vivida, sem alibi (Bakhtin, 1997 [1979]). Ela buscou se colocar no lugar do outro e apresentou novos sentidos, a partir do ecoar de vozes sociais que, na contemporaneidade, integram, ou reconhecem que há famílias cujas ações rompem com os costumes de seus antepassados, num movimento de transformação do próprio contexto. É possível depreender o que o Círculo de Bakhtin entende ao postular que nós não somos quem somos

de forma pura, que as diferentes vozes sociais nos compõem e que refletimos e refratamos comportamentos e saberes, socialmente, na cadeia dialógica.

Além disso, “o acontecimento da vida do texto, isto é, da sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (Bakhtin, 2020 [1934~1935], p. 76), reforçando, assim, a noção de construção de sentidos possibilitada nas interações. As discussões promovidas pelo Círculo de Bakhtin acerca da linguagem, além dos conceitos da PLSC (Tilio, 2019), presentes no planejamento desta prática pedagógica, auxiliaram na compreensão sobre como alguns discursos são recebidos e transformados discursivamente, com destaque, neste momento, para as considerações da aluna Bel. Neste percurso interacional, os estudantes passaram a arriscar mais, argumentando e questionando. Divergências também surgiram. É importante destacar o poder das interações e em como os sujeitos constroem suas subjetividades. Souza esclarece que,

Num primeiro momento podemos constatar que a visibilidade do sujeito, em relação ao seu lugar espacial no mundo e a tomada de consciência em relação a si próprio, é determinada pelo olhar e pela linguagem do outro. Uma dada pessoa, do seu ângulo de visão, pode mediar, com o seu olhar, aquilo que em mim não pode ser visto por mim. Portanto, a construção da consciência de si é fruto do modo como compartilhamos nosso olhar com o olhar do outro, criando, desta forma, uma linguagem que permite decifrar mutuamente a consciência de si e do outro no contexto das relações socioculturais. Essa dimensão alteritária vivida pelo sujeito no âmbito das interações sociais serve como um espelho daquilo que em mim se esconde, e que só se revela a mim na relação com o outro. Nesta perspectiva, o outro ocupa o lugar da revelação daquilo que desconheço em mim (Jobim e Souza, 2007, p. 84).

Conforme as interações ocorreram, as temáticas acerca das relações familiares e a análise dos comportamentos dos membros da família passaram a fazer mais sentido para a turma que os assuntos anteriormente suscitados por eles. Consequentemente, houve um maior engajamento dos estudantes na produção oral, no momento dos debates. Eles sentiram-se motivados e instigados a trazer suas experiências de vida para as interações, o que enriqueceu os momentos de leitura orientada e dialogada. Outra estudante também trouxe as experiências de sua família para o debate em sala de aula:

Excerto 67 – DB

Michele: É, professora, [...] um exemplo [...], na minha casa né, igual ela tem o exemplo do pai dela, eu tenho exemplo com o meu, [...] ele se esforça muito, pra não passar a criação que ele teve, pra mim [...] se eu vi meu pai chorar três vezes, foi muito, então, quando ele chora, pra mim, na minha frente, eu sei que é uma coisa muito séria, entendeu? Porque o meu pai sempre passou essa imagem, assim, que eu tenho que ser forte, eu tenho que ser forte pela minha família, ele sempre falou que eu tenho que ser forte também. Só que...ele, às vezes, já teve muitos casos que ele [...], magoou meus sentimentos, foi muito complicado, só que eu superei isso e vi que ele procurava, é... se redimir pelo que ele fazia, entendeu? Ele: “Oh, filha, me desculpa, eu fui grosso com você aquela hora, eu fui ruim”. E eu entendia ele, mas, tipo, você vê que, **como essa criação ainda é enraizada e a pessoa luta para tipo, largar isso, e tipo, ter um relacionamento diferente com o filho**, entendeu?

Ao observar as enunciações das duas estudantes, foi possível perceber que elas não voltaram iguais de suas experiências com o texto literário. Os momentos de interação em sala de aula contribuíram para a construção de sentidos. Michele, ao dizer que Bel tinha o exemplo do pai dela, foi afetada e influenciada pela enunciação da colega, na interação em sala de aula e decidiu também falar das suas experiências. A aluna mencionou a atitude paterna, dizendo que seu pai se esforçava muito para não passar para ela a mesma criação que ele teve – e comentou ser incomum ver seu pai chorar a não ser por um motivo muito sério. Percebe-se, no momento da interação, que ela imprimiu, em sua fala, o estranhamento diante dos discursos naturalizados acerca da postura paterna que teve uma educação mais rígida. Ela enfatizou que seu pai tentou se desvencilhar deste comportamento mais fechado, ao se esforçar para se relacionar com ela de forma mais próxima. Um exemplo por ela suscitado se refere à atitude que o pai teve, de se dirigir a ela para pedir desculpas. Com base em conhecimentos partilhados socialmente, percebe-se o ecoar de vozes sociais que possibilitaram à estudante refletir sobre como as demonstrações de sentimentos – como chorar, por exemplo – ainda são complexas para o universo deste pai. Neste mesmo campo aperceptivo, o pai incentivou a filha a ser forte.

A aluna Michele, reforçou que a sociedade não permitia a um homem demonstrar sentimentos, chorar ou pedir desculpas e destacou o quanto isto ainda precisa ser mudado, afinal, todos os seres humanos têm fragilidades, sentimentos, valores. Comentei sobre o equilíbrio/desequilíbrio das relações humanas (Guattari). Outros alunos entraram no debate, num movimento em

direção a uma *prática transformadora*, trazendo as experiências dos seus familiares e refletindo sobre como a sociedade já mudou, e destacaram o quanto ainda precisa mudar, para que homens e mulheres tenham uma vida mais equilibrada. Interessa destacar que Michele apresentou seu entendimento, interpretando em diferentes modos de produção de sentidos e, ao se apropriar dos significados (Tilio, 2019), reutilizou-os numa nova contextualização, ao refletir e enunciar suas considerações sobre a forma de vivência por ela discutida, que ainda é enraizada socialmente. A estudante destacou como importante a luta paterna em direção a um relacionamento diferente com sua filha. Ao ter em vista a observação das enunciações das estudantes no sentido de procurar compreender os atravessamentos de sentidos que permeiam as interações, nota-se, em suas práticas enunciativas, o “estranhamento” atribuído aos discursos naturalizados socialmente, além do envolvimento na construção de *práticas transformadoras*. A partir de uma leitura cuidadosa e crítica, elas se sentiram desafiadas e impulsionadas a questionar o comportamento masculino e a buscar respostas para seus questionamentos com o intuito de compreender as relações, trazendo consigo, além de toda a problemática, uma carga emotiva baseada em seus horizontes axiológicos, para então elaborar suas conclusões.

As percepções de Bel e de Michele acerca de aspectos semelhantes ilustraram o quanto as interações em sala de aula contribuíram para as construções de sentidos. Os postulados delas foram construídos a partir da leitura da obra de Graciliano Ramos (2024 [1938]) e levados para o contexto familiar, o que provocou novos sentidos, e, com seu excedente de visão, novos questionamentos – que passaram por um movimento transformador e abriram uma nova *prática situada*, ao colocar em pauta as temáticas que serviram de mote para novos debates.

O empreendimento bakhtiniano considera que os discursos produzidos são mediados e afetados por outros, decorrentes de aspectos históricos, sociais e ideológicos, o que é perceptível, na convergência das enunciações das estudantes, marcada também pelas intercorrências enunciativas dos familiares que ambas destacaram. Percebe-se, portanto, o movimento que Tilio (2019) evidencia de não fechamento do processo, uma vez que uma aprendizagem se transforma em novas e as mesmas continuam a possibilitar novas *práticas situadas* e, a partir delas, novos conhecimentos serão construídos, num

processo contínuo. Cada sujeito é único e interage, portanto, de forma distinta, em cada produção enunciativa que empreende.

Enquanto professora pesquisadora participante deste processo, também num movimento exotópico, busquei compreender as subjetividades presentes nas enunciações das duas estudantes. Elas analisaram os laços familiares e inferiram que os homens das gerações anteriores eram mais fechados, mas não eram pessoas más. Dentre tantos outros, estes elementos deram o acabamento estético necessário para que as alunas compreendessem a obra e também proporcionaram “uma postura crítica em relação ao conhecimento, que é aproveitado e ressignificado em novos contextos (reais e relevantes) de uso” (Tilio, 2019, p.199), ao questionar o comportamento de seus familiares. Com a curiosidade alimentada e com as conexões que realizaram, no meio desta trajetória, os estudantes demonstraram compreender que os comportamentos dos sujeitos foram se modificando com o passar das gerações. Esta premissa se apresenta no próximo excerto. Quando questionados sobre o que mais gostariam de destacar, Awdrey trouxe para o debate seu contexto de vida e reforçou que o comportamento, principalmente dos homens, tem mudado com o tempo⁸⁹.

Excerto 68 – DB

Awdrey: Na minha família, **o meu cunhado, ele é muito cuidadoso com a minha sobrinha, a nenê.** E, tipo, qualquer coisa que ela pegue, ele pega, olha pra ver se tem algum perigo. [...] **Eu acredito que seja essa a sensação, tipo, de paternidade e maternidade, que foi o que a sinha Vitória sentiu,** [...] ela sentiu que tinha que proteger as crianças, [...] a hora que a **Bel** falou isso eu liguei com o que a **Mahie** falou. [...] Fabiano não sentiu isso, será que ele realmente queria ter tido aquelas crianças? Será que ele tinha a sensação de paternidade?

A estudante, com seu excedente de visão, trouxe a realidade que vivencia, na família e, ao confrontar o posicionamento de seu cunhado com o de Fabiano, questionou se o patriarca da família representada no romance de Graciliano Ramos (2024 [1938]) teria a sensação de paternidade, que foi um questionamento já levantado anteriormente, por outras alunas, com destaque para a enunciação da aluna Mahie, que trouxe o slide com a imagem da série

⁸⁹ Não há menção, na fala da aluna, à luta das mulheres. Faltou espaço para promover novos debates com vistas à criticidade para ampliar este posicionamento.

Anne Com E para os debates. A partir de então, a postura do sertanejo se destacou nas interações.

4.3.3 As ações da personagem Fabiano sob o olhar valorativo dos/das estudantes

Fabiano foi a personagem que mais interessou aos alunos, a que mais trouxe elementos de confronto com o contexto de vida dos mesmos e a que mais propiciou a eles voltar seu olhar para a diversidade de comportamentos presentes nas relações familiares. Os alunos questionaram, por exemplo, o fato de a personagem ter sido presa injustamente, no capítulo *Cadeia*. Notei, durante os momentos nos quais os estudantes abordaram este trecho da narrativa, uma sensibilização para com a postura de Fabiano, perante as quais os alunos se posicionaram responsivamente, com o intuito de tentar compreender as motivações para as principais ações da personagem. Eles destacaram aspectos nas atitudes de Fabiano que conduziram suas interpretações, a partir de seus horizontes valorativos, em direção a compreendê-lo como um homem mais centrado, mais preocupado com a família, que no início da narrativa.

Excerto 69 – D

Angela: “Pensou na mulher, nos filhos e na cachorra morta”. **Aqui conseguimos compreender e entender o lado de Fabiano.** O que ele estava sentindo com tudo que estava acontecendo e **ninguém merece passar por tudo isso, ninguém aguenta ficar sobrecarregado e muitas vezes não sabemos como resolver, como tirar esse peso das costas.**

Excerto 70 – D

Carol: Com toda certeza para mim a parte mais dolorida do livro foi a morte da Baleia, **eu entendo que Fabiano fez aquilo para ela não sofrer ou fazer sua família sofrer**, mas ainda dói muito pois penso que no lugar da baleia podia ser o meu cachorrinho.

Na busca por compreender o posicionamento do sertanejo, Angela e Carol avaliaram a postura da personagem e externaram suas percepções permeadas por termos cujos sentidos indicam um Fabiano sensível à sua dor e à de sua família. Carol se mostrou comovida com a morte da cachorrinha Baleia, mas não culpou Fabiano. Ao contrário, a estudante também recorreu ao seu excedente

de visão para dar completude à ação do retirante e buscar compreender as motivações que o conduziram a matar Baleia: evitar o sofrimento da cachorra e da família. Esta quinta aula foi muito significativa (talvez a de maior impacto), neste processo de leitura orientada e dialogada. Neste dia, o período de uma aula foi insuficiente para os debates, tamanho interesse dos estudantes e desejo em contribuir, na interação.

Ao dar início com uma conversa, os estudantes foram instigados a destacar, a partir do texto, os aspectos que gostariam de debater. Alguns pontos foram levantados pelos alunos, sobre pessoas que passam fome ao nosso redor. Propus uma reflexão sobre quantas vezes eles mesmos já contribuíram com doações de alimentos ou outro tipo de ajuda a quem necessita. Neste dia, apresentei o conceito de ecosofia. E foi também nesta aula que os alunos sugeriram que os encontros ocorressem em duas horas-aula, já que uma, apenas, não era suficiente para compartilhar as considerações de todos. Na perspectiva de abrir mais espaço para partilhar experiências, entende-se que “a importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande. Em sua essência, a palavra é um ato bilateral” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 205), por isto, o valor das interações. Para o autor, a palavra

é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades de mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (Voclóchinov, 2018 [1929], p. 205).

Sendo a palavra, como Volóchinov afirma, esta ponte que liga os interlocutores e o território comum entre eles, faz muito sentido que ela também traga a quota de humanidade a que Candido (2011) se refere. Trabalhar com a obra *Vidas secas* promoveu momentos de muito envolvimento. Os alunos não ficaram alheios ao sofrimento da família de retirantes. Embrenhar-se na trama significou pensar o lugar do outro, conforme os pressupostos bakhtinianos. Em outras palavras, eles foram estimulados a se posicionar e a interagir, dando completude estética ao objeto perscrutado.

O próximo excerto, fruto da interação em sala de aula, destaca o movimento estético e o acabamento que a estudante Rebeca conferiu ao texto e às personagens. A estudante citou, em seu diário, a mediação docente naquele momento da aula, ao tratar de um assunto que surgiu nas interações a partir do contato com *Vidas secas*. Inspirada na história de Fabiano, ainda no campo das relações familiares, Rebeca refletiu acerca de sua experiência de vida com sua bisavó. As interações mais significativas, foram justamente aquelas nas quais os alunos conseguiram se identificar com as personagens. Estes momentos compartilhados trouxeram o potencial de sentidos possibilitados nas relações que permeiam a constituição dos sujeitos. Dentre outros elementos, nota-se a parcela de humanização, preconizada por Candido (2011), presente no trecho a seguir:

Excerto 71 – D

Rebeca: Nessa aula a professora Jaque conversou um pouco com nós sobre o livro e teve um momento que começaram a falar sobre **conversar com pessoas mais idosas porque elas amam conversar e ter alguém que as escute**, nesse momento **eu cheguei a chorar porque me lembrei da minha bisa que sempre pedia para eu ir passa a tarde com ela mas eu não ia por vergonha e medo de atrapalhar, porém um dia eu fui lá na casa dela fazer um trabalho de Projeto de Vida e ela me contou as histórias dela e do meu bisavô na guerra com brilho nos olhos de tão feliz que ficou, essa foi a única vez que eu fui passar a tarde com ela e ela faleceu perto do meu aniversário desse ano e por esse motivo fiquei bem emotiva durante a aula.**

Percebe-se, pelo excerto, que Rebeca, por meio de seu posicionamento axiológico e assumindo uma *postura crítica*, buscou compreender seu contexto de vivência, com sua bisavó. Destaco a importância de a escola promover atividades, como a que a estudante mencionou ter realizado para a disciplina de Projeto de Vida. São as atividades pensadas na interação entre os sujeitos que promovem um movimento em direção à *prática transformadora* (Tilio, 2019) e trazem momentos únicos de reflexão sobre a própria vida e a de outras pessoas.

Ainda no campo das relações familiares, a apresentação de um grupo, formado apenas por meninos, ocorrida na oitava aula, ganhou destaque. Eles trouxeram suas considerações pautadas no entendimento de um Fabiano mais

humano, que ama a esposa, em detrimento do que fora antes enunciado, com relação ao mau comportamento e às ações rudes do sertanejo.

Excerto 72 – A

Rodrigo: Uma constatação que eu fiz sobre o que o Fabiano pensava da sinha Vitória. Porque **esse capítulo aqui, na verdade, é bem curto**. Mas, nesse capítulo, **ele fala pelo menos três vezes da sinha Vitória**. E, **como a aula passada, as meninas tinham falado que o Fabiano era...era muito ríspido...tinham basicamente, colocado ele na cruz lá e... fustigado ele, eu vou trazer [...] a ideia que... que aparece que o Fabiano ama muito a esposa dele mas ele tem aquele comportamento, porque ele tem a responsabilidade. Ele que tem que, basicamente, correr atrás de... de comida, tem que ter a preocupação de alimentar os filhos e tal**, e daí eu vou falar as passagens aqui que mostram a preocupação dele com a sinha Vitória.

Rodrigo destacou a preocupação de Fabiano para com a esposa. Até então, os grupos de meninas que apresentaram os capítulos anteriores, segundo o posicionamento deste grupo, encontraram muitos indícios de que Fabiano era individualista, era rígido com esposa e com as crianças e as tratava com rispidez. No entanto, neste dia, como resposta, este grupo de meninos trouxe elementos contrastantes. Num embate produzido nesta arena discursiva, eles demonstraram suas inquietações diante das reflexões das meninas e reuniram, em suas enunciações, elementos que deram sustentação aos seus posicionamentos. O trecho de *Vidas secas* a que o estudante se referiu está transcrito abaixo:

Esqueceu a infelicidade próxima, riu-se encantado com a esperteza de sinha Vitória. Uma pessoa como aquela valia ouro. Tinha idéias, sim senhor, tinha muita coisa no miolo. Nas situações difíceis encontrava saída. Então! Descobrir que as arrições matavam o gado! E matavam. Aquela hora o mulungu do bebedouro, sem folhas e sem flores, uma garrancheira pelada, enfeitava-se de penas (Ramos, 2024 [1938], p. 153).

Após a leitura deste trecho da obra, o estudante interagiu, construindo o que considerou como *constatações*. Ao pensar sobre as ideologias perpetuadas nas enunciações e o contraste entre as diferentes abordagens, há diferenças entre as leituras dos meninos se comparadas às interpretações das meninas. Para Volóchinov “toda palavra é ideológica” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 217), o que se percebe neste embate discursivo. Rodrigo ponderou que o capítulo era bem curto e que mesmo assim, Fabiano falou pelo menos três vezes sobre a

esposa. Com seu excedente de visão, o estudante compreendeu uma nova postura do sertanejo. Segundo seu horizonte valorativo, este espaço, dedicado aos elogios à sinha Vitória, representou a valorização que Fabiano empreendeu para com a esposa, o que reforçou os laços afetivos em família. Até então a maioria das meninas não tinha apresentado indícios de uma boa postura de Fabiano, a não ser quando foi mencionado um possível amadurecimento da personagem diante do que viveu na cidade, com sua prisão e o posterior encontro com o Soldado Amarelo. É também nesta atmosfera interativa promovida em sala de aula que o estudante entrou em defesa do sertanejo.

Para sustentar seu contraponto ao que um dos grupos de meninas havia enunciado, Rodrigo recuperou a análise das estudantes. De acordo com a observação do aluno, na “aula passada, as meninas tinham falado que o Fabiano era...era muito ríspido...tinham basicamente, colocado ele na cruz lá e... fustigado ele” (Rodrigo). Nesta prática discursiva, há um processo exotópico e empático que colocou o estudante em defesa de Fabiano, ao avaliar tanto o comportamento da personagem em questão quanto imprimir seu horizonte valorativo acerca das enunciações das meninas. Segundo Volóchinov, “*a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta* (Volóchinov, 2018 [1929], p. 220).

Castro (2014), sob uma concepção bakhtiniana, também entende o processo interpretativo como uma construção social, histórica e ideológica. Esta construção cujo caráter é variável e múltiplo se fez presente na enunciação de Rodrigo, em contraposição às avaliações das meninas que viram em Fabiano um homem de personalidade individualista e de comportamento hostil. Em sua *reação-resposta*, por meio dos atravessamentos de outras vozes sociais que perpetuam a ideia de que o homem deve ser o responsável pela família, – diferentes das vozes que imprimiram o olhar avaliativo das meninas – Rodrigo encontrou elementos na narrativa que possibilitaram sua avaliação, pautada nas noções de respeito e de dedicação de Fabiano para com os seus.

Nas palavras do estudante “Fabiano ama muito a esposa dele, mas ele tem aquele comportamento, porque ele tem a responsabilidade. Ele que tem que, basicamente, correr atrás de... de comida, tem que ter a preocupação de alimentar os filhos” (Rodrigo). O aluno demonstrou, a partir de seu olhar valorativo, que a personagem *ama* e *respeita* a esposa, o que pode ser reportado

à formulação de Volóchinov quando afirma que “a ampliação do horizonte valorativo se realiza de forma dialética” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 238). Neste movimento de ampliação do horizonte valorativo apresentado por Volóchinov, percebe-se, nas ponderações do estudante, suas interpretações sendo também ampliadas a partir do confronto de valores produzido nas interações. O aluno também leu o próximo trecho da obra transcrito abaixo para exemplificar sua constatação de que Fabiano *amava* a esposa e se preocupava com ela:

Coitada de sinha Vitória, novamente nos descampados, transportando o baú de folha. Uma pessoa de tanto juízo marchar na terra queimada, esfolar os pés nos seixos, era duro. As arribações matavam o gado. Como tinha sinha vitória descoberto aquilo? Difícil. Ele, Fabiano, espremendo os miolos, não diria semelhante frase. Sinha Vitória fazia contas direito: sentava-se na cozinha, consultava montes de sementes de várias espécies, correspondentes a mil-réis, tostões e vinténs. E acertava (Ramos, 2024 [1938], p. 159-160).

Ao ler este trecho da narrativa o aluno observou novas práticas discursivas de Fabiano no sentido de valorização da esposa. A partir de sua posição axiológica, que vê na personagem um homem que respeita a companheira, o estudante buscou no texto elementos para compor seu olhar valorativo:

Excerto 73 – A

Rodrigo: Aqui é outro elogio que ele faz e ele fala no começo: “Coitada de sinha Vitória, novamente nos descampados”. Então a preocupação dele, [...] **quando ele viu que eles, talvez tivessem que fugir de novo, era, principalmente e... primeiramente com a sinha Vitória. Ele não tá preocupado com ele, ele tá preocupado com a esposa e com os filhos também.**

Rodrigo trouxe elementos que sustentaram sua posição axiológica. Ao mencionar sobre a preocupação de Fabiano com a família, o aluno destacou que a personagem raciocinou sobre a possibilidade de fugir de novo e ponderou que o sertanejo está preocupado com a esposa e com os filhos. Este exemplo demonstra que, numa *postura crítica*, o estudante observou e avaliou o comportamento de Fabiano como sendo generoso e afetivo. A consideração do aluno está pautada em suas valorações, nos atravessamentos das diferentes vozes sociais que permearam sua construção, tanto mediada pelas interações

em sala de aula, quanto afetadas e influenciadas por suas vivências que sustentam a ideia de que o patriarca de uma família deve ter a preocupação com o bem estar dos seus.

Volóchinov pondera que “os novos aspectos da existência que passam a integrar o horizonte de interesses sociais e que são abordados pela palavra e pelo *páthos* humano não esquecem dos elementos integrados anteriormente” (Volóchinov, 2018 [1929], p. 238). Os elementos integrados anteriormente aliados aos novos aspectos da existência – relacionados ao comportamento masculino de pai e de esposo – que compuseram as formulações elaboradas por Rodrigo contribuíram para suas produções de sentidos. Ele pontuou, ainda, outro excerto para sustentar suas avaliações:

Excerto 74 – A

Rodrigo: O último trecho é aqui ó: “Sinha Vitória tinha razão: era atilada e percebia as coisas de longe. Fabiano arregalava os olhos e desejava continuar a admirá-la” (Ramos, 2024 [1938], p. 161). Então aqui fica claro, que ele ama ela e que ele só é mau, só parece mau porque ele tem todo aquele fardo, por exemplo, de ter que ter matado a cadela, de ter que correr atrás de comida, tudo isso...

Neste último trecho que Rodrigo destacou, nota-se que o estudante está defendendo Fabiano, apresentando elementos que, em seu horizonte valorativo, demonstram que a personagem *amava* a esposa, mas que só tinha a postura dura devido à necessidade que estava instalada. Durante a mediação das interações, lembrei que, na aula anterior a esta apresentação, os meninos me procuraram, ao término do encontro, para dizer que as análises realizadas até aquele momento giravam em torno da postura dura de Fabiano, sem coração, sem sentimento e que discordavam, em partes. Na tentativa de explicar essas vozes sociais que atribuem ao homem uma postura forte, sem demonstração de sentimentos, com o dever de ser o provedor da família, Robert W. Connell enuncia que,

Existe uma narrativa convencional sobre como as masculinidades são construídas. Nessa narrativa, toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade, compreendidas como o oposto. A pressão em favor da conformidade

vem das famílias, das escolas, dos grupos de colegas, da mídia e, finalmente, dos empregadores. A maior parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos, tendo como custo, freqüentemente, a repressão de seus sentimentos (Connell, 2017, p. 189-190).

Há, ainda, uma grande e importante luta travada em defesa da igualdade de gêneros, o que foi ponderado em sala de aula, nos debates, num movimento em direção a uma *prática transformadora*, ao considerarem a necessidade de a sociedade continuar a refletir e a propor mudanças. Em momentos anteriores, os alunos – na sua maioria, as meninas – discutiram a questão da repressão dos sentimentos em Fabiano, a partir de seus posicionamentos axiológicos de que os homens não conseguem expressar sentimentos. Esta temática foi mobilizada quando os debates promovidos versaram sobre a relação do patriarca com os filhos, com a esposa e até mesmo nas poucas interações fora do lar. Foi importante recuperar estes posicionamentos anteriormente abordados e, naquele momento, possibilitar novas interações na tentativa de compreender o posicionamento dos meninos, diante de suas inquietações, trazendo-as para o debate com a turma, uma vez que manifestaram a vontade de se expressar, com relação ao desconforto que demonstraram sentir.

Incentivei a interação deles e, aliado a isto, convoquei a reflexão de todo o grupo para que externassem suas observações. Afinal, num processo como este, era fundamental que todos tivessem espaço para suas considerações. A turma se envolveu nesta nova *prática situada* promovida de modo que todos que se manifestaram tiveram sua voz ouvida. Os participantes que interagiram, ao serem estimulados a expor suas considerações, reforçaram o quão importante têm sido as mudanças de paradigmas com relação ao papel de cada sujeito em seus núcleos familiares e que há muito a ser construído, ainda, coletivamente, para uma vida mais harmônica entre os sujeitos. Ao percorrer por estes novos elementos cuja produção de sentidos ocorrida nas interações esteve atrelada a uma nova postura de Fabiano, a aluna Patrícia complementou o apontamento de Rodrigo.

A estudante, anteriormente, havia concordado com a aluna Mary que Fabiano tinha a síndrome do protagonista e auxiliado sua colega na argumentação, encontrando elementos que justificassem seus posicionamentos.

A partir do relato de Rodrigo e das suas escolhas dos trechos que conduziram para um novo posicionamento axiológico no qual Fabiano se apresentava amoroso e preocupado com a família, Patrícia contribuiu, justificando seu olhar valorativo que foi parcialmente ampliado nesta cadeia discursiva, a partir deste embate, ao mencionar por exemplo que achava que Fabiano se encontrava mais estável.

Excerto 75 – DB

Patrícia: Eu acho [...] que o Fabiano, [...] como se ele tivesse amadurecido. Depois do que aconteceu lá do dia da festa, [...] e daí quando chega em *Contas*, ele começa a pensar antes de fazer alguma coisa [...] parece que [...] agora ele tá amadurecendo, como se desse, desse tópico que a gente leu na aula passada tivesse passado bastannnnnnnte⁹⁰ tempo até chegar [...] na leitura ali do capítulo, sabe? [...] Ele tá crescendo, sabe? [...] **Nesses capítulos ele tá sim, exaltando a sinha Vitória, mas nos outros, não era isso.** É como se, tipo, depois que ele foi e viu as burradas que ele fez, como beber, como perder o dinheiro lá, aí ele foi e parou: “*Calma, não dá pra ser assim sempre*”⁹¹. [...] **Eu acho que ele estava se encontrando mais estável.**

Sem deixar de ressaltar o que anteriormente havia considerado, ela retoma seu posicionamento anterior a este debate no seguinte trecho: “Nesses capítulos ele tá sim, exaltando a sinha Vitória, mas nos outros, não era isso (Patrícia)”. É possível depreender que houve uma construção de sentidos pautada numa mediação entre os sentidos já produzidos e os novos, possibilitados nas interações em sala de aula. A aluna não mudou de opinião, apenas, ela (re)elaborou os sentidos, demonstrou manter algumas das impressões que já havia construído e acrescentou uma nova camada interpretativa para a postura de Fabiano. A contribuição de Patrícia foi compartilhada por estudantes que comentaram sobre esta nova imagem de Fabiano. Bel lembrou que no capítulo *Festa* ele ainda era duro com a esposa e que ele só amadureceu a partir das “burradas⁹²” cometidas.

Os alunos demonstraram ter compreendido, a partir de seus horizontes valorativos, que o comportamento de Fabiano foi mudando devido ao fato de ele ter sofrido a partir de suas ações impensadas e inconsequentes e aprendido com

⁹⁰ Destaque para a ênfase na entonação que a aluna imprimiu à palavra “bastante”, para indicar um prolongamento temporal na ação da personagem Fabiano.

⁹¹ Frase atribuída pela estudante, a Fabiano, a partir do seu horizonte valorativo.

⁹² Termo compartilhado por Patrícia e Bel.

seus erros. As enunciações que surgiram com foco neste viés reverberam diferentes vozes sociais que consideram o aprendizado por meio do sofrimento como produtor de uma nova postura, mais madura e mais responsável. Apesar das interações produzidas naquele dia estarem pautadas nos capítulos *Contas*, *O soldado amarelo* e *O mundo coberto de Penas*, o aluno Bernardo recuperou o capítulo *Fabiano*, que é o segundo capítulo do livro e disse:

Excerto 76 – A

Bernardo: O Fabiano, ele lembra da época que ele era pequeno e fala aqui ó: “Tentou recordar seu tempo de infância, viu-se miúdo, enfezado, a camisinha encardida e rota, acompanhando o pai no serviço do campo, interrogando-o de balde” (Ramos, 2024 [1938], p. 26-27). Ou seja, **Fabiano era igualzinho os filhos dele**. Só que, o que acontece. **Ele conhece a dureza da vida, ele não quer que os filhos dele sofram, ou morram**. Daí tem uma parte que fala aqui também ó: Fabiano ensinava que “precisavam ser duros, virar tatus” (Ramos, 2024 [1938], p. 33). **A preocupação dele era a sobrevivência dos filhos antes de qualquer coisa. Ele achava que talvez fosse melhor eles serem do mesmo jeito que ele era, porque talvez eles fossem mais bem sucedidos para sobreviver. Semana passada ninguém tinha falado disso**, e daí depois também tem uma parte que fala: “Um dia... Sim, quando as secas desaparecerem e tudo andasse direito... [...] Livres daquele perigo, os meninos poderiam falar, perguntar, encher-se de caprichos” (Ramos, 2024 [1938], p. 33-34). Ou seja, tudo bem, só que agora, a preocupação dele era a sobrevivência dos filhos, pra eles aprenderem a serem como o Fabiano pelo menos, pra conseguirem sobreviver⁹³.

Numa negociação permanentemente mediada entre o grupo e os demais alunos, perguntei, então, aos meninos se as observações que trouxeram, após ler, analisar, e pontuar com referências no texto e com suas experiências vivenciadas socialmente, demonstraram que esta forma mais dura de encarar a vida foi o jeito que Fabiano compreendeu que deu certo para ele e que poderia ser a solução para o futuro dos filhos e da esposa. Eles balançaram, afirmativamente, a cabeça. A prática proposta nesta tese, pensada pelo viés da PLSC (Tilio, 2019), de não atribuir apenas questões prontas, ou fechadas e objetivas, mas abrir espaço de diálogo entre os pares e consigo mesmo,

⁹³ O aluno complementou sua construção que achei importante transcrever nesta nota de rodapé para nossa melhor compreensão da leitura que ele realizou: “Mas Fabiano era pé-no-chão e conhecia o mundo ao seu redor: “Se a seca chegasse, não ficaria planta verde. Arrepiou-se. Chegaria, naturalmente. SEMPRE TINHA SIDO ASSIM, desde que ele se entendera. E antes de se entender, antes de nascer, sucedera o mesmo... A desgraça estava em caminho, talvez andasse perto”. O pai temia pela vida dos filhos e, sem sombra de dúvidas, amava-os. QUE TRECHO ASSUSTADOR: “Ele marchando para casa, trepando a ladeira, espalhando seixos com as alpercatas - ela se avizinhandando a galope, com vontade de matá-lo. Quando eu dei conta de que “ela” era “a seca”, admirei a escrita” (Bernardo).

promoveu, em Bernardo, a possibilidade de escolher o que gostaria de discutir. Neste e em outros momentos, os estudantes debateram temáticas levantadas por eles, a partir do texto literário. Eles trouxeram suas inquietações tendo por base elementos que fazem parte de seu contexto de vivência para, a partir das interações discursivas, suscitar em reflexões. Tais reflexões podem concorrer com novas práticas, ou, ao menos, problematizar práticas arraigadas na sociedade, a partir da própria participação no contexto no qual estão inseridos.

4.4 O MOMENTO DA ENTREVISTA: (RE)PENSANDO A PRÁTICA E AS NOVAS POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS RESULTANTES DAS REFLEXÕES CONSTRUÍDAS NAS INTERAÇÕES

Freitas pontua que “a entrevista acontece entre duas ou mais pessoas: entrevistador e entrevistado(s) numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão” (Freitas, 2007, p. 34). Como um dos instrumentos de geração de dados da implementação prática era a entrevista, os participantes foram convidados a participar e a responder, oralmente, para que pudessem interagir com tranquilidade, nesta entrevista semiestruturada coletiva. Todos os estudantes que estavam presentes na aula, naquela manhã de 29 de maio de 2024, optaram por ficar em sala e participar da entrevista, que ocorreu de forma fluida. O momento foi gravado em áudio para posterior análise.

A autora entende a entrevista em termos bakhtinianos. Segundo Freitas (2007), ela não se trata de “uma compreensão passiva baseada no reconhecimento de um sinal, mas uma compreensão ativa que, no dizer de Bakhtin (1988), é responsiva, pois já contém em si mesma o gérmen de uma resposta” (Freitas, 2007, pp. 34-35). Neste sentido, ao reconhecer a responsividade dos entrevistados no momento da entrevista, foram valorizados cada depoimento, cada manifestação de concordância ou de discordância e de contribuição dos sujeitos para dar acabamento aos discursos produzidos, uma vez que o ouvinte, além de concordar ou de discordar, “completa, adapta, repensa e essa sua atitude está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso” (Freitas, 2007, p. 35). Toda elaboração e reelaboração realizada naquele momento da

entrevista fomentou reflexões que possibilitaram aos estudantes, recuperar as principais temáticas por eles suscitadas durante o trabalho com o texto de Graciliano Ramos, além de toda construção de sentidos propiciada pela obra literária e pelas diversas vozes que compuseram os momentos de leitura individual e coletiva.

Foi necessária muita atenção no momento da entrevista para que todos os estudantes que desejaram expressar suas considerações tivessem seu espaço respeitado e suas ponderações acolhidas. A entrevista aconteceu com todos os estudantes participando juntos, de forma engajada. Sendo o enunciado, para Bakhtin, uma “unidade real da comunicação discursiva, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes” (Freitas, 2007, p. 35), se fez necessário estabelecer um diálogo abrangente, com maior alcance das interações, valorizando a alternância dos sujeitos e suas enunciações. Em concordância com os preceitos bakhtinianos, Freitas afirma que

a compreensão desse enunciado vivo é sempre acompanhada, portanto de uma atitude responsiva ativa, “pois toda compreensão é prenhe de resposta, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor” (Bakhtin, 1992, p. 290). Só esse tipo de compreensão ativa é que permite a apreensão dos sentidos dos enunciados. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro da resposta do ouvinte. De fato o que constitui um enunciado é justamente o fato de dirigir-se a alguém e de estar voltado para o seu destinatário. Na situação de entrevista compreender ativamente o enunciado de outrem significa orientar-se para o outro (Freitas, 2007, p. 35).

Com a preocupação em compreender as produções a partir das interações no momento da entrevista, três questões foram elaboradas para auxiliar no processo. O espaço reservado para a entrevista não foi pensado para que os encaminhamentos previstos ao responder às questões fossem rigidamente seguidos à risca. Não houve a previsão de um momento específico para cada participante falar, com regras delimitadas com rigidez, por isto o caráter de entrevista semiestruturada coletiva. Os estudantes se engajaram responsivamente junto aos demais, numa construção coletiva de sentidos. Houve também, durante a entrevista, episódios de mediação docente, nas interações, assim como ocorreu em todos os momentos das aulas.

As questões elaboradas foram lidas e reelaboradas oralmente, no momento da conversa. Cada pergunta foi repetida, com entonação e com acréscimo de outros elementos linguísticos que pudessem auxiliar na compreensão e estimular a participação ativa dos estudantes, conforme apresentado mais à frente. Transcrevo abaixo as três questões. Na sequência, conforme as interações ocorreram, realizei algumas mediações orais durante a entrevista, que serão posteriormente esplanadas:

Quadro 11 — Entrevista com os alunos

Questões para a entrevista
1) Como você(s) se sentiu (sentiram) para além do que foi feito em sala de aula com a leitura do texto literário?
2) O que a metodologia de trabalho trouxe para sua percepção com relação à escola, à leitura literária e ao processo de trabalho com a obra em estudo?
3) O que você sentiu com relação ao ambiente descrito na obra e à possível relação com o seu ambiente de vivência?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Apesar de as questões acima transcritas parecerem técnicas, como se tratava de uma entrevista oral, pude mediar, complementando-as para que tivéssemos a possibilidade de maior fluidez nas respostas dos participantes. Após ler a primeira questão, reforcei o questionamento, complementando: “Além daquilo que a gente fez aqui, quando a gente se reuniu aqui, o que vocês sentiram? O que isso trouxe para vocês? Para a vida, para a visão de vocês enquanto aluno, enquanto leitor...”. Instiguei os participantes a pensar se eles consideravam que as questões propostas ao final de cada etapa promoveram possibilidades de leitura diferentes, para além do que imaginavam sobre o que estavam lendo. A aluna Michele trouxe suas percepções, com leveza e comprometimento, comparando sua vida com a das personagens de *Vidas secas*, num movimento exotópico que permitiu a ela contrapor as vivências, se colocando no lugar do outro e retornando com seu excedente de visão, por meio do qual ela avaliou as principais diferenças de contexto, de experiências, de vivências.

Excerto 77 – E

Michele: [...] Como a minha vida é mais fácil... mais fácil de viver do que a deles [...] Você vê o sofrimento que eles passavam, a fome que eles passavam [...] eu nunca passei por isso [...] eu não consigo imaginar como eles se sentiam, só que eu tentei de toda forma [...] sentir o que eles estavam passando e o sofrimento deles, conforme terminou o último capítulo que falaram que eles iam pra cidade eu fiquei com o pensamento assim [...] Como eu queria que as coisas dessem certo para eles. Como que eu queria que eles conseguissem ser felizes. Como eu queria que eles conseguissem é... realizar os planejamentos deles, que seria que os filhos deles crescessem, estudassem, tivessem uma vida melhor [...] Tem uma parte ali no livro que eles falam que eles queriam ficar velhos, cheio de cachorros igual à Baleia, então eu queria que isso se realizasse, queria que eles fossem felizes.

Em todo este enunciado é possível perceber o quanto a aluna Michele buscou compreender o lugar do outro. Numa perspectiva bakhtiniana, nota-se o movimento exotópico que a aluna realizou neste processo de envolvimento com o texto literário. Ao dar o acabamento estético para o que leu, a estudante saiu de seu lugar, buscou compreender o posicionamento do outro, refletiu e ponderou, com base em suas vivências, ao dizer, por exemplo que nunca tinha passado por aquilo. Michele ponderou que não conseguia imaginar como as personagens se sentiam, mas que tentou de toda forma compreender o que eles estavam sentindo e vivenciando. A associação de sensações e sentimentos promovidas por meio do movimento exotópico permitiu a ela um reposicionamento de sentidos, a partir do excedente de visão por ela empreendido. Este deslocamento, realizado por Michele permite ao leitor compreender o que Bakhtin pondera quando diz que “se no primeiro movimento de dentro para fora somos passivos, no movimento de fora para dentro somos ativos, criamos algo absolutamente novo, excedente” (Bakhtin, 2023 [1920~1924], p. 150). Michele recuperou o que sentiu quando pontuou que queria que as coisas dessem certo para as personagens, que eles fossem felizes e conseguissem realizar seus planos de ver os filhos crescer, estudar e ter uma vida melhor. Assim, pode-se compreender que “é esse encontro de dois movimentos na superfície do homem que dá consistência às suas fronteiras axiológicas, que acende a centelha do valor estético” (Bakhtin, 2023 [1920~1924], p. 150). A partir de suas valorações sobre o que considera uma vida feliz, a estudante apontou para os sonhos das personagens de ter uma vida melhor para dar o acabamento estético ao que leu.

À Michele, interessou ponderar sobre os sonhos das personagens por um futuro melhor. Ao demonstrar ter se sensibilizado com o sofrimento da família de Fabiano, a aluna, a partir de seu horizonte valorativo, evocou uma ação ético-cognitiva que possibilitou a ela voltar seu olhar para sua própria vida e, de acordo com suas próprias conclusões, entender que sua vida era mais fácil de viver do que a deles. Quando Michele terminou sua observação, a aluna Bel pediu para que eu repetisse a questão, o que atendi e destaquei, enfaticamente, que seria importante pensar para além de tudo o que havíamos discutido. Bel então interagiu de forma abrangente. Ela recuperou novamente a figura do pai e do avô, relacionou novamente as relações que estabeleceu entre seus familiares com Fabiano e construiu novos sentidos.

Excerto 78 – E

Bel: Bom, em várias partes do livro eu consegui ver bastante coisa no meu dia a dia [...] que já aconteceu [...] que eu já escutei histórias, que eu já vi muitos relatos. A principal parte que [...] me tocou assim foi a parte do Fabiano [...] Como eu já disse na sua aula, tinha o meu avô e [...] as características com o personagem com o meu avô eram muito parecidas, assim, na questão de ter uma personalidade forte, que é um pouco difícil de lidar. Também tem a parte da mudança do Fabiano que é uma coisa que [...] o meu pai é o único filho dele então, eu também sou a única neta, era a única, dele. E aí o meu pai falou que ele mudou muito quando eu nasci[...] a aproximação deles era muito diferente, sabe? Então, ele começou a me tratar de uma forma diferente como ele não tratava meu pai [...]. A forma como ele, tipo, tinha paciência, por mais que era uma criança e com o meu pai ele não tinha paciência pra conversar.

Em sua expressão, no momento da entrevista, notei o quanto a presença ativa do pai marcou positivamente o processo interpretativo desta aluna, ao ponderar sobre a narrativa do pai acerca da diferença no comportamento do avô, após o seu nascimento. São movimentos exotópicos, possibilitados pela leitura de *Vidas secas*, que fizeram parte também das interações familiares, quando o pai auxiliou a filha, tanto na compreensão do romance, quanto na observação do comportamento familiar, ponderando, refletindo, observando e dando o acabamento necessário para a construção de sentidos. A leitura do texto de Graciliano Ramos, não se restringiu aos bancos escolares, mas reverberou para além do contexto educativo. Estas construções da estudante produzidas em conjunto com as reflexões empreendidas por seu pai, ao trazer para a filha o que

entendia de sua relação com o avô, foram possibilitadas pelo embate discursivo que eles teceram a partir do texto literário.

Um novo elemento surgiu neste momento de interação. Bel recuperou as ações de sinhá Vitória e empregou novamente um exemplo familiar inserindo a figura de sua avó em seu discurso. Esta aluna, em diversos momentos contribuiu com suas experiências de vida, com destaque para as experiências do pai e do avô. Então, ao trazer a figura de sua avó para compor sua fala no momento da entrevista, como observadora participante e mediadora das interações, pude observar o quanto a aluna se comprometeu diante do processo de leitura e o quanto ela demonstrou se orgulhar da história de sua família. Nesta nova inserção enunciativa – e temática, ao introduzir as ações da avó – nota-se que, a partir das valorações de Bel, a atitude da avó foi crucial para a mudança de paradigmas e de vivência que modificou o futuro de toda a família.

Excerto 79 – E

Bel: [...] a parte da sinhá Vitória, dela imaginar que ela queria que os filhos dela estudassem [...] isso me lembrou uma parte que os meus avós, eles trabalhavam na roça [...] com colheita, com limpar lugares. A minha avó falava pra ele (o avô) bem assim: [...] a gente tem que dar um futuro melhor [...] pro Ricardo [...] Eu quero que ele estude, que ele se torne uma pessoa inteligente. [...] Meu pai tá na segunda faculdade dele e minha avó incentivou ele a fazer de novo. [...] Ela nunca desmereceu o serviço dela, só que ela falava que ela não queria aquilo pro meu pai. Eles moravam numa chácara que tinha tudo [...] E aí tem aquela parte que é quando você cuida da fazenda, sabe? Isso me lembrou muito o negócio do Fabiano, porque os meus avós [...] eles tinham a plantação, eles vendiam, só que metade do lucro ia pro [...] dono. [...] Não tinha ninguém ali, era só eles (*a aluna explicou que a fazenda ficava muito distante de vizinhos ou da cidade e que seu pai não teria condições de estudar se continuassem morando ali*). E aí a minha avó [...] falou pro meu avô assim: “ou você vem comigo pra gente ir pra cidade e o Ricardo estudar, ou você vai ficar pra trás e eu vou deixar você”. E aí nisso a minha avó arrumou tudo as coisas dela e pegou meu pai e foi, com uma mala e a vontade de ir... e com um pouco de comida [...] E daí o meu avô, acho que ele se arrependeu. [...] Ele falou pra dar um prazo de pelo menos dois dias pra ele que ele ia conversar. E em dois dias eles largaram tudo, tudo o que eles tinham [...] Eles tinham comida, eles tinham abrigo, tinham tudo pra morar e eles largaram tudo pra meu pai estudar. [...] Ele (*o pai*) fala muito que sente orgulho da minha avó, porque se não fosse pela minha avó, eles tinham continuado naquela vida [...] eu continuaria naquela vida (*a aluna pontua que a mudança proposta pela avó refletiu em sua vida atual, positivamente*) [...] meus avós foram dispostos a largar tudo, só pra ele estudar.

Por ser esta extensa enunciação, repleta de sentidos, não fiz recortes. Optei pela transcrição praticamente completa da construção da estudante. Como participante e observadora das interações, também estive engajada e fiquei sensibilizada com as histórias de vida que os alunos trouxeram para compartilhar em sala de aula. Percebi o quanto o pai de Bel esteve presente durante o processo de leitura de sua filha, acolhendo suas dúvidas, contribuindo com os esclarecimentos necessários para minimizar as dificuldades que ela oportunamente encontrou no vocabulário do livro e valorizando a obra e o trabalho. Também observei, a partir das interações de Bel, que seu pai a incentivou a querer saber sempre mais e a fazer relações que ele considerava importante entre o livro de Graciliano Ramos, e as suas vivências como filho de um homem rígido, trabalhador e responsável e de uma mulher também batalhadora e com muito desejo de proporcionar uma vida melhor para a família.

A história de vida da aluna e da avó demonstrou o movimento desta família em busca de uma vida melhor. No entanto, a estudante ainda associa a mudança de vida como resultado desta ação pessoal da avó. É assim que muitas pessoas também entendem este processo de mudança: como exclusivamente fruto do esforço pessoal. Seria importante refletir sobre o processo coletivo de pensar o papel da escola pública para a ampliação dos direitos de todos a uma vida digna, afinal, todos deveriam lutar contra a exploração. No entanto, não tivemos tempo hábil para introduzir novas perspectivas. Para que tais aprofundamentos fossem possíveis, seria importante realizar um trabalho mais sistemático de *instrução* (Tilio, 2019), para que outros questionamentos surgissem. Neste e em outros momentos, entendo, como professora da turma, que seria necessário um tempo maior de trabalho com a obra, para que, a cada temática que o grupo suscitasse, houvesse a possibilidade de propor aprofundamentos, pesquisas sobre os temas e novos compartilhamentos. Isto não invalida o movimento em direção a uma *prática transformadora*, no processo de leitura desta aluna. Muito pelo contrário, ao se referir ao pai, Bel nos mostrou como se deu seu percurso leitor, com o texto literário, em casa, que tanto contribuiu para que ela tivesse novos elementos para compartilhar com a turma, para refletir e interagir a partir de reflexões enriquecidas pelas vivências familiares, conforme demonstra o próximo excerto:

Excerto 80 – E

Bel: Quando eu desanimava (*da leitura*), ele falava: “Não, lê esse livro, que você vai lembrar de muita coisa! Não, lê esse livro que você vai lembrar de mim!” [...] Tinha umas partes que eu ia contar pra ele [...]. Ele falava assim [...] “Vamos fazer o seguinte, quando você ler, eu conto um pouco sobre mim”. Eu sou curiosa [...]. Toda vez que eu lia um pouco, ele falava um pouco sobre a vida dele. [...] Eu [...] acreditava que a vida do meu pai foi muito fácil, sabe? Quando ele falava que ele morava na roça, eu imaginava mil maravilhas, só que não era, entendeu? [...] Meu pai não estudava. [...] Eu acho que é muito pela questão da família influenciar, sabe? Acho que se minha avó não tivesse tido uma atitude assim, acho que nunca teria mudado, sabe?

A partir das valorações da estudante, a importância que o pai imprimiu à leitura literária pode ser compreendida também como elemento de valorização do papel da escola na formação do leitor. A escola, entendida como uma instituição que mudaria para melhor a vida desta família, foi mobilizada no debate em casa e, posteriormente, em sala de aula. A ação do pai, de incentivar a filha, muito contribuiu com o processo reflexivo, iniciado no ambiente escolar. Nem todos os alunos têm a possibilidade de interagir com os familiares. O papel da escola é, portanto, crucial para que todos tenham possibilidades equitativas de acesso à formação leitora. No entanto, é importante destacar que ter a família presente na formação dos estudantes, potencializa o trabalho dos educadores. As atividades, ao serem realizadas em casa, podem ampliar as possibilidades discursivas e promover maior engajamento. Nas interações há novas possibilidades de compartilhamento de experiências e de saberes. Quanto maior o campo discursivo e a diversidade presente nas interações, tanto maior serão as possibilidades para que o trabalho seja mais reflexivo, ampliado, aprofundado. Ao ouvir os relatos desta aluna, entendo que ela se aproximou de suas origens e compreendeu melhor algumas particularidades da história de vida de sua família.

Estes momentos nos quais ambos compartilharam suas experiências com *Vidas secas* foram importantes para a construção de sentidos acerca das vivências presentes no romance e acerca das suas próprias experiências familiares. Segundo Jobim e Souza “parafraseando Mikhail Bakhtin, podemos admitir que a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está na interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente” (Jobim e Souza, 2007, p. 92). Por perceber que as relações com outros contextos são parte integrante e marcante desta práxis pedagógica e, apesar de não

especificar quais relações estabeleceu, ainda com relação à mesma questão, o aluno Rodrigo, trouxe sua perspectiva para contribuir no momento da entrevista. Suas considerações demonstraram o que ele compreendeu da proposta de trabalho com o texto literário, que era fazer relações com a vida vivida, com suas experiências e com as mais diferentes realidades.

Excerto 81 – E

Rodrigo: Quando eu li o capítulo de Fabiano, principalmente este capítulo, eu consegui [...] estabelecer relações entre o comportamento e as relações da família de Fabiano e coisas da vida [...] o objetivo do trabalho era esse, ler o livro e relacionar com coisas da vida, coisas da nossa realidade [...] eu consegui fazer isso principalmente com o capítulo do Fabiano. [...] eu tinha uma certa resistência com literatura brasileira. Mas esse livro aqui, me mostrou que é até interessante, [...] tem bastante coisa pra ser explorada.

Ao ouvir sua enunciação, perguntei se ele já tinha lido algum outro clássico da literatura brasileira antes e ele disse que não. Na sequência, o aluno Tales tomou a palavra para concordar com o colega. Ele refletiu sobre a diferença linguística existente nos clássicos da literatura brasileira e sobre as dificuldades que fazem com que alguns leitores percam o interesse e abandonem um livro sem terminar a leitura. Assim como Rodrigo, o estudante Tales, convergindo para a importância de um trabalho como o que realizamos, que é organizado para contribuir com o percurso de letramento crítico, enunciou:

Excerto 82 – E

Tales: eu acho que bastante pessoas sentem o que o Rodrigo falou [...] não conseguir ler livros antigos, principalmente da literatura brasileira, porque tem muita linguagem arcaica, algumas pessoas acabam desistindo do livro, e não têm uma compreensão. Eu acho, que com você ficou mais fácil, porque, a leitura foi orientada, [...] a cada apresentação, o livro era explicado de uma forma que todo mundo conseguiu entender. Então acho que por isso que a gente conseguiu, meio que, agora sentir um apreço por... pela literatura antiga.

Promovi um novo espaço de interação, questionando acerca da explanação dos meninos. Alguns alunos disseram que se não fosse pela atividade prática com o texto, realizada em sala de aula, nem teriam lido. Donna, por exemplo, relatou que teria parado na primeira página. Michele ponderou que a capa do livro não sugeria um tema que a interessaria. Perguntei se eles

gostaram da história e Michele disse que sim. Ela pontuou que a história é *muito boa, interessante, que traz a realidade, faz o leitor sentir muita coisa*. Como fica explícito em sua colocação ao dizer que a obra: “faz você rir em alguns momentos [...] ou [...] chorar, sabe? Sentir a aflição deles, sentir a tristeza, sentir a dificuldade que eles estavam passando ali” (Michele). Em perspectiva bakhtiniana pode-se observar que essa dialogicidade é, pois, construída a partir do horizonte valorativo da estudante no confronto com outras vivências resultantes do engajamento em outras estruturas sociais.

Após os alunos concluírem esta etapa, li então, a segunda pergunta: 2) *O que a metodologia de trabalho trouxe para sua percepção com relação à escola, à leitura literária e ao processo de trabalho com a obra em estudo?* E, então, complementei, oralmente, reforçando que gostaria que eles ponderassem “essa forma de trabalhar, que a gente fez, de ler capítulo a capítulo, pensar em alguns detalhes orientados [...] quando eu falo com relação à escola e à leitura literária, pensem nas outras leituras, que outros professores pediram em outros momentos ou que não pediram, mas que vocês foram buscar na biblioteca. Leitura literária na escola. Não aqueles livros que vocês vão comprar [...] aqueles que vocês já gostam, mas, na escola: metodologia de trabalho com o livro literário aqui, dentro da escola”. Tentei usar uma abordagem mais provocativa, mais questionadora e direcionada para o processo de leitura literária que ocorre no e, a partir do ambiente escolar. Se os estudantes tivessem que responder à entrevista de forma escrita, seguindo apenas as três questões elaboradas, sem mediação, possivelmente as interações seriam diferentes, por isto a importância de aprofundar o questionamento para que a temática fosse explorada com maior amplitude. Os estudantes Rodrigo e Patrícia se sentiram motivados a falar:

Excerto 83 – E

Rodrigo: eu achei bem legal, porque, normalmente você lê um livro ali, e cê tá com a sua opinião, com a tua visão, o máximo você vai pesquisar é... a opinião de outras pessoas, artigos falando sobre, [...] mas esse formato de ler [...] junto, com essa progressão, com a mesma progressão, em toda aula discutir um pouco, eu achei bem legal. Ajuda a compreender o livro e você consegue ter visões diferentes.

Rodrigo pontuou a forma de leitura compartilhada, dialogada e orientada “com a mesma progressão” que os colegas como um ponto positivo do trabalho.

Para Paulo Freire, “estudar não é fácil porque estudar é criar e recriar é não repetir o que os outros dizem” (Freire, 1989, s/p). Há uma aproximação entre a visão do estudante de que, a partir das interações é possível ter visões diferentes, ao que Paulo Freire se referiu quanto afirmou que estudar não é repetir o que os outros dizem, mas criar e recriar. Numa perspectiva semelhante, a aluna Patrícia enunciou que:

Excerto 84 – E

Patrícia: Deveria de ter mais isso, [...] você vai ver questões de vestibular, Enem [...] esses dias atrás eu respondi uma questão⁹⁴, de literatura, que falava sobre *Vidas secas*. E eu fiquei tipo: Nossa, se eu não tivesse escutado, se eu não tivesse trabalhado esse livro com a professora Jaqueline eu nem ia saber que livro é esse! [...] Parece que faz uma falta, ter professores que trabalhem com a gente sobre obras literárias brasileiras e trazer dessa visão também, essa forma, de você ir e analisar da maneira como tem que ser analisado um livro, porque livro não é só você ler e pronto.

O texto literário não tem a função reducionista de servir a exames como vestibulares ou Enem. No entanto, entendo a preocupação desta aluna que vai participar destas avaliações no presente ano, uma vez que o texto literário está inserido nestes campos formais de ingresso à educação superior. Compreender-se a si mesma, enquanto aluna deste último ano da educação básica, permitiu a ela refletir sobre o que seria importante para sua formação. “A compreensão que o sujeito tem de si se constitui através do olhar e da palavra do outro” (Jobim e Souza, 2007, p. 83), por isto a importância de uma prática pedagógica pautada no compartilhamento de experiências. Os diversos olhares que permearam o percurso de leitura destes alunos, permitiu à estudante olhar para si e avaliar o que possivelmente poderia contribuir com seu percurso e com o dos colegas de sua turma. Para Amorim, *et al.*

No ensino médio, quando o ensino de literatura já é mais sistematizado, o nível de complexidade deveria acompanhar esse momento final da educação básica. Nesse sentido, tais propostas de atividades podem, com as devidas adequações, ser exploradas nessa etapa de ensino, mas passa a ser imprescindível também discutir com os alunos como diferentes autores e autoras reelaboram a linguagem em suas obras para tratar de determinadas temáticas e questões de grande relevância social (Amorim *et al.*, 2022, p. 28).

⁹⁴ A aluna estava se referindo a provas anteriores de Enem que ela estava analisando para se preparar para o seu exame. Ela estava estudando, na época, em casa e realizando cursos presenciais preparatórios para Enem e vestibular.

Além disso, de acordo com Amorim *et al.*, “faz toda a diferença na maneira como os alunos se relacionam com a aula quando percebem que o professor é também leitor e não apenas alguém reproduzindo o conhecimento já descrito no livro didático” (Amorim *et al.*, 2022, p. 35). Neste sentido, ao demonstrar reconhecer que eu, como professora, não apenas reproduzi o conhecimento descrito no livro didático, mas conduzi a aula de forma planejada, que preparei atividades pensadas para este grupo de alunos, a partir de um trabalho sustentado por teorias que valorizam o papel dos sujeitos, a estudante se sentiu motivada e comprometida com o trabalho. Aponto o posicionamento de Tilio (2021) quando enuncia que,

Uma teoria de letramento crítico procura conscientizar os/as alunos/as a assumir uma postura crítica perante a aprendizagem, entendendo que o conhecimento é ideológico, jamais natural ou neutro, e que a realidade e o significado não são dados de forma definitiva e única: são múltiplos, (re)construídos e (re)negociados com base em regras discursivas e práticas sociais imersas em relações de poder (Cervetti; Pardales; Damico, 2001 *apud* Tilio, 2021, pp. 40- 41).

Outro aspecto importante que ela ressaltou foi que não os abandonei na leitura os incentivei a todo momento. Neste sentido recorro à ponderação de bell hooks (2020) quando aponta para a importância do processo interativo, entre professor e alunos, na construção da criticidade. A aluna Michele também aproveitou o momento para observar uma nova vertente que não havíamos perscrutado. Ela afirmou ter o costume de só ler livro digital, e que ler um livro físico foi uma experiência que ela achou diferente e gostou. Ainda pensando no percurso metodológico adotado, Bel fala da sua percepção e da dos outros alunos sobre o desenvolvimento de Fabiano:

Excerto 85 – E

Bel: E daí eu fiquei pensando: “O Fabiano realmente mudou [...] não é só eu que percebi isso, sabe? [...] da visão dos meninos que eles falaram sobre o Fabiano.[...] essa parte de construir junto com a sala. Eu tinha uma opinião quando eu ouvi o da Mahie [...] e daí quando eu ouvi o dos meninos, eu pensei assim: “Cara eu sou muito ignorante, porque eu não tô vendo a parte do personagem, que é o Fabiano, do que ele passou, o que que ele tava sentindo!” E daí quando o Rodrigo começou a apresentar fatos que falavam que ele se preocupava com a família e depois eu realmente fui lá e peguei e li aquilo ali eu entendi. Poxa, é muito ignorante da minha parte pensar que o personagem em

si não teve mudança e tipo, o porquê que ele agia daquele jeito, entendeu? Tinha um motivo.

No fragmento acima, creio ficar claro a presença da heterodiscursividade ampliando os horizontes valorativos. Patrícia relacionou a perspectiva de análise apresentada por Mahie e depois trouxe para sua enunciação uma perspectiva diferente mediada por Rodrigo, como algo para ela novo, que ela não havia percebido. Há uma associação entre esta interferência discursiva, permeada pela interlocução com outros sujeitos no momento da entrevista, ao que Bakhtin entende quando afirma que “nós abrimos as fronteiras quando nos compenetramos da personagem por dentro e voltamos a fechá-las quando de fora lhes damos acabamento estético” (Bakhtin, 2023 [1920~1924], p. 150). O acabamento estético, acerca do patriarca da família de retirantes foi sendo modificado, ampliado e transformado a cada momento de interação, a cada novo enunciado, a cada perspectiva apresentada pelos sujeitos participantes. Na tentativa de ampliar a constituição das reflexões, perguntei, na sequência, se o compartilhamento dos resultados das leituras dos meninos auxiliou às meninas na construção de sentidos acerca da visão sobre Fabiano, ao que Bel ponderou:

Excerto 86 – E

Bel: o meu pensamento mudou bastante depois que eu escutei [...] não que deixou de eu perceber que ele tratava mal a mulher dele, porque ele tratava, nos capítulos, o que me incomodava bastante, mas [...] pelo menos pra mim, a diferença foi quando, os meninos falaram...

Nota-se que Bel demonstrou compreender que sua perspectiva mudou a partir da apresentação oral que o grupo de meninos realizou. Ela afirmou que nos primeiros capítulos, sua percepção primeira, de que a personagem maltratava a esposa ainda se mantinha. No entanto, a partir do confronto do seu horizonte valorativo com o dos meninos, que diferia, no entendimento da postura de Fabiano, a estudante afirmou ter lido novamente, confrontado o que leu com as enunciações dos meninos e ampliado sua avaliação, ao perceber um Fabiano mais preocupado com a família. Castro (2014), ao analisar as ideias do jovem Bakhtin, afirma que “na vida, de forma ininterrupta, nossa consciência é um contínuo inacabado que vai absorvendo o olhar valorativo e a voz do outro com

suas múltiplas avaliações (Castro, 2014, p. 64), o que notei nas construções de Bel e de outros estudantes. As experiências de leitura destes alunos são, portanto, resultantes de um amplo processo de interação e de atravessamentos valorativos.

A sala de aula está permeada por vozes diversas. Trazer o texto literário para o contexto educativo, de forma a promover momentos de interação para a produção de sentidos a partir do texto, promoveu um engajamento maior, com maior possibilidade de criticidade, com encontros e desencontros valorativos, com o (re)conhecimento de si e do outro. Afinal, numa perspectiva bakhtiniana, Souza pontua que “nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse” (Jobim e Souza, 2007, p. 83). Além disso, a autora reforça a concepção bakhtiniana ao sinalizar que

É com o olhar do outro que me comunico com o meu interior. Tudo o que diz respeito a mim chega a minha consciência através do olhar e da palavra do outro, ou seja, o despertar da minha consciência se realiza na interação com a consciência alheia. [...] Cada um de nós se encontra na fronteira do mundo que vê. Aproximando os conceitos de exotopia e dialogismo, ou seja, a experiência espacial do olhar com a experiência vivida na linguagem, Bakhtin dirá que do mesmo modo que a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar (Jobim e Souza, 2007, p. 83-84).

A próxima questão, no último percurso da entrevista, apresenta a temática do meio ambiente trazida para o debate: 3) *O que você sentiu com relação ao ambiente descrito na obra e à possível relação com o seu ambiente de vivência?* Novamente complementei, questionando sobre o que sentiram se quando eram incentivados a pensar a sua realidade, o seu lugar de vivência, o seu município e o seu país, com as vivências das personagens na obra.

Excerto 87 – E

Michele: Era um lugar de muita agonia. A gente aqui é acostumado com o frio [...] tem bastante água e bastante comida.

Ao ouvir a aluna, lembrei aos estudantes que estamos sobre o segundo maior lençol freático do país e que na obra, as personagens, quando procuravam água, muitas vezes encontravam lama. Ao que as estudantes pontuaram:

Excerto 88 – E

Michele: A água é tão essencial, a gente não consegue passar muitos dias sem água. [...] eles passavam por isso, dava um desespero.

Excerto 89 – E

Mahie: Lá no meu trabalho a gente tá procurando nascente [...] é muito fácil de encontrar nascente aqui, porque a gente foi encontrar a nascente, e tinha uma no meio da rua [...] brotando água, e lá (*no romance*) era muito difícil de achar [...] o ambiente deles é muito diferente [...] eu não sobreviveria.

Complementei a enunciação da aluna recordando que no município onde a turma está inserida há um pouco mais de equilíbrio ambiental, com relação a alguns aspectos relacionados à água, por exemplo. Mesmo assim, há lugares que são afetados por enchentes ou por problemas hídricos como a falta de água, em alguns períodos do ano, tanto em alguns pontos do nosso município como em Curitiba, ou as cidades vizinhas. Perguntei aos alunos quais seriam os motivos que eles poderiam destacar com relação a esta temática. Com relação às enchentes, os alunos falaram sobre os bueiros entupidos e sobre o lixo descartado de forma inadequada. Bel relatou também que existe a fama de que os curitibanos não jogam lixo no chão, mas ainda assim acontece de poluírem as ruas.

Conversamos sobre os rios que existem cortando as cidades, que em muitos municípios falta planejamento urbano para a organização dos bairros, que há lugares com terrenos irregulares (tanto com relação à documentação quanto geograficamente falando). Ressaltamos que, mesmo não sendo comum enchente na nossa cidade, existem alguns pontos nos quais os bueiros não vencem o volume de água em dias de chuva intensa e que o acesso principal ao centro da cidade, quando chove muito, fica intransitável, afetando, inclusive algumas residências. Relembramos os excessos, de chuva ou de sol, que discutimos em aulas anteriores. Os alunos recordaram que às vezes até chove bastante, mas em lugares que não propiciam a captação de água e que a população precisa se reorganizar com o racionamento de água, que também já fez parte de nosso contexto. Ao questionar se havia mais alguma coisa que queriam destacar, Michele disse:

Excerto 90 – E

Michele: A família era muito unida, eles passaram por tudo junto. [...] achei muito bonito que eles até o final do livro eles ficaram muito unidos não importa o que acontecesse e eles não abandonaram os filhos [...] a gente pode ver a realidade hoje que, passou uma dificuldade, tem mães e pais que abandonam os filhos, entendeu? A sua própria sorte.

Naquele momento, reforçamos o quão simbólico eram as atitudes desta família para as nossas construções de sentidos. Ao observar a enunciação de Michele, nós recuperamos alguns dos acontecimentos da trama e algumas das produções de sala de aula durante o percurso de leitura, naquele momento da entrevista. Perante as enunciações, este movimento aproximou os resultados das interações ocorridas aos preceitos que Volóchinov apresentou acerca dos processos de subjetivação. O autor “concebe a consciência, ou os processos de subjetivação, como resultado da interação, indissociável, portanto, da realidade objetiva, histórica e social” (Picanço, 2020, p. 116). Michele reforçou que, ao final do livro, as personagens voltaram a passar por dificuldades semelhantes às do início da narrativa, o que me motivou a instigá-los a discorrer sobre o que eles sentiram quando perceberam que no final da história eles passariam por tudo novamente. Michele disse que ficou triste, Mahie enunciou que é desanimador. Bel complementou pontuando que na cidade seria mais fácil para eles conseguirem emprego e comida, mas que teriam dificuldade em adaptação. Para Bakhtin “é necessário o acabamento para tornar possível uma reação ao enunciado” (Bakhtin, 1997 [1979], p. 299), o que foi percebido, em todos os momentos nos quais Bel e as demais alunas se manifestaram. A estudante ressaltou ainda, que a personagem que mais tem esperança é a sinha Vitória. Sob a perspectiva axiológica de Bel, a personagem acredita que ir pra cidade, oportunizará uma vida melhor para os filhos e que, desta vez, não estão caminhando rumo ao desconhecido, uma vez que já estiveram na cidade e já sabem, em teoria, o que vão encontrar.

Excerto 91 – E

Bel: A que mais está esperançosa pela questão de se mudar para a cidade é a Sinha Vitória. Acredito que agora [...] eles não tão tendo que pular de galho em galho pra encontrar um lugar que tenha água [...] agora eles têm um motivo, vai dar mais ânimo, assim, durante a caminhada, que é ir pra cidade, eles já sabem onde é, já foram.

No entanto num movimento em direção a uma prática transformadora Patrícia expôs que mesmo na cidade, os problemas da seca continuariam, que se a roça não produz a cidade não tem onde comprar alimento. Novamente, observei outros estudantes gesticulando de forma a concordar com o posicionamento de Patrícia. O percurso no qual se deu a entrevista, na perspectiva desta investigação empírica, se constituiu de mais um momento de interação. Este instrumento não foi rigorosamente formatado, as questões que nortearam a conversa foram complementadas, ampliadas e reorganizadas à medida em que as temáticas foram sendo recuperadas nas interações. Ao considerar o inacabamento e as diferentes possibilidades de compreender, de interpretar e de vivenciar o mundo, este contexto de entrevista serviu mais como um elemento de reflexão e de novos questionamentos do que como elemento fixo de geração de dados. Os dados foram gerados de forma fluida, compartilhada, dialogada e com liberdade de expressão.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de letramento literário dos estudantes, orientado pela *pedagogia de letramento sociointeracional crítico* (Tilio, 2019), envolve a capacidade de realizar interpretações diversificadas, de produzir sentidos, de construir uma postura crítica e sensível em relação ao mundo e aos sujeitos que dele compartilham e de agir de forma engajada. Este pressuposto direcionou a produção de conhecimento desta tese que teve como teoria de base a filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin e, para pensar a práxis, a PLSC (Tilio, 2019). Outras teorias do campo da educação também foram consideradas neste percurso.

Neste sentido, para construir um caminho coerente com o propósito deste trabalho, o texto literário foi explorado em sala de aula, como um elemento catalisador neste processo, pois às vezes o texto era difícil e desafiava os estudantes, que mobilizaram seus saberes e conhecimentos prévios na busca por novos sentidos. A obra escolhida para a leitura orientada e dialogada com os estudantes foi *Vidas secas*, de Graciliano Ramos. O pensamento inicial que orientou o interesse em buscar ampliar a formação do leitor crítico foi por observar, avaliar e compreender, após todos os anos de trabalho com estudantes do ensino médio que os mesmos, diante das mais diversificadas situações de leitura, de compreensão textual e de confronto de ideias, sentiam mais dificuldades em encontrar caminhos para ler de forma crítica e fazer novas perguntas, do que em localizar respostas prontas na materialidade do texto.

A pergunta que orientou este estudo foi: como o trabalho de letramento literário com a obra *Vidas secas* em uma turma do 3º ano do ensino médio em uma escola pública do interior do Paraná contribuiu para estimular a criticidade, de forma a provocar deslocamentos subjetivos e socioculturais que possibilitassem a transformação dos sujeitos? A partir deste questionamento, estabeleci como objetivo, o seguinte: construir entendimentos de como o trabalho de letramento literário com a obra *Vidas secas* em uma turma do 3º ano do ensino médio em uma escola pública do interior do Paraná contribuiu para estimular a criticidade, de forma a provocar deslocamentos subjetivos e socioculturais que possibilitassem a transformação dos sujeitos. Este estudo buscou promover, portanto, a formação cidadã, por meio de um constructo no

qual teoria e prática estiveram concatenadas, com vistas a contribuir com a inserção dos sujeitos em um ambiente formativo pautado na interação (Bakhtin, 2020 [1934~1935]) e na possibilidade de construção de *práticas transformadoras* (Tilio, 2019).

Na tentativa de responder à pergunta inicial e de atender ao objetivo proposto, foi necessário buscar por caminhos que pudessem ampliar as possibilidades de formação do cidadão crítico, mais participativo e agente de transformação (Tilio, 2019). O capítulo 2 desta tese se dedicou a este propósito e possibilitou pensar teoricamente o campo da educação. As relações sociointeracionais, a interação entre os sujeitos e a literatura foram pensadas como elementos de transformação e de formação cidadã. Este capítulo apresentou as bases teóricas deste percurso formativo e as contribuições de pesquisadores da educação acerca dos letramentos, da formação do leitor, além das reflexões sobre o texto literário e sua contribuição neste processo. Os estudos de linguagem do Círculo de Bakhtin, a PLSC (Tilio, 2019) e outras teorias que contemplam a formação do leitor crítico e os letramentos foram também contempladas. Além disso, este capítulo comportou a revisão bibliográfica, que auxiliou na reflexão sobre a prática pedagógica.

Construir um percurso teórico-metodológico que contribuísse com o ambiente formativo, com alternativas para um trabalho mais consistente de letramento crítico, coerente com as necessidades de produção de sentidos que ocorrem no contexto de leitura em sala de aula, no ensino médio, permeou o percurso desta tese. O capítulo 3 foi dedicado a este constructo. Nele, estão presentes a caracterização do perfil metodológico adotado, o perfil dos participantes da pesquisa, da docente, dos espaços de interação e da escola. Os principais conceitos bakhtinianos convocados foram abordados: o excedente de visão, os movimentos exotópicos, as vozes sociais, dentre outros elementos, destacaram-se, neste espaço. A PLSC (Tilio, 2019), foi amplamente discutida, com destaque para a *prática situada* e para a *postura crítica* que mais marcaram o processo de interação dos sujeitos e contribuíram para que as demais etapas desta pedagogia ocorressem, em menor ou maior grau.

O romance *Vidas secas*, de Graciliano Ramos (2024 [1938]), foi também perscrutado neste terceiro capítulo, com destaque para sua importância, neste trabalho que tencionou formar leitores mais críticos e mais participativos. Esta

obra foi selecionada por ser um romance da literatura brasileira que está no PNLD literário e que, portanto, passou por uma seleção e deveria compor os estudos dos alunos, participantes desta pesquisa. O texto de Graciliano Ramos é uma obra que trata da realidade vivida por muitas famílias na primeira metade do século XX e é permeada por questões ambientais.

Como professora pesquisadora participante, eu pretendia trabalhar com um romance que pudesse provocar o engajamento dos alunos considerando o bioma e o fato de que os participantes estão inseridos em um contexto escolar e de vivências que congrega o ambiente urbano e o rural. *Vidas secas* desafiou os leitores participantes deste estudo a questionar estereótipos e valores socialmente construídos. Além disso, a proposta metodológica de leitura orientada e dialogada também foi desenvolvida, neste capítulo, com a descrição dos recursos físicos e materiais utilizados na prática pedagógica, com a organização do trabalho prático com o texto literário escolhido, e com a apresentação da ecosofia, que contribuiu para pensar os espaços de seca e de enchentes no Brasil.

O capítulo 4 apresenta a análise dos dados gerados em sala de aula, neste processo de leitura orientada e dialogada. Ao refletir sobre como uma proposta de trabalho com o texto literário, pensada para a promoção da cidadania, poderia contribuir com outros professores em suas práticas, ao apontar caminhos possíveis e adaptáveis ao contexto de leitura literária em sala de aula corroboro o pensamento de Magda Soares (2008) quando afirma que a leitura literária tem o potencial de democratizar as relações humanas ao eliminar barreiras tanto de tempo quanto de espaço. Ao ter contato com o romance de Graciliano Ramos, por exemplo, os sujeitos sentiram-se motivados a interagir, tanto com a obra lida quanto com os demais interlocutores, a compreender outras realidades e a experienciar situações e sentimentos diversos, o que possibilitou, em certa medida, expandir sua capacidade de criar e de pensar em outras formas de ser e de estar no mundo a partir de práticas transformadoras, estas sim, com capacidade de mudar o mundo.

Os estudantes se engajaram no processo de leitura orientada e dialogada, leram *Vidas secas* de forma comprometida e participaram das atividades propostas. Ao demonstrarem estar sensibilizados com o enredo e motivados a participar de toda a proposta de trabalho, os alunos realizaram apresentações

em grupos, participaram dos debates promovidos em sala de aula, interagiram trazendo suas experiências de vida, suas dúvidas, questionamentos, inquietações e contribuindo com a produção de sentidos para o texto. As análises das produções foram orientadas com base nas principais temáticas mobilizadas pelos participantes da pesquisa a partir das leituras individuais e/ou coletivas e foram ponderadas e perscrutadas por meio das anotações em meu diário de campo, das produções dos sujeitos, em seus cadernos, nas apresentações orais, nos debates promovidos em sala de aula e na entrevista, que aconteceu com o grupo reunido e interagindo, ao final do processo.

As perspectivas dos estudos de linguagem do Círculo de Bakhtin que orientam a concepção de linguagem embasaram os trabalhos, juntamente com a PLSC (Tilio, 2019). Foram analisados, portanto, os discursos produzidos nas interações dentro e fora de sala de aula, sempre mediados pela leitura do romance *Vidas secas* e pela orientação docente. As principais reflexões dos estudantes versaram sobre o meio ambiente, a sociedade e a família, inclusive com exemplos advindos das suas experiências no contexto familiar. As análises dos excertos produzidos pelos estudantes demonstraram que o trabalho de letramento literário desenvolvido com esta turma de 3º ano do ensino médio, produziu nos sujeitos leitores, a oportunidade de interlocução e de produção de novos sentidos para a leitura que realizaram, de forma orientada e dialogada.

Os sujeitos leitores experienciaram momentos nos quais sua criticidade foi estimulada, tanto por meio das questões elaboradas por mim, enquanto docente que mediou as interações discursivas em sala de aula, quanto utilizando-se dos questionamentos construídos no ambiente escolar, quando surgiram dúvidas nas interações ou nas interpretações enunciadas nos espaços de compartilhamento referentes aos resultados das leituras com seus pares, amplamente discutidos nas análises dos dados gerados.

Ao observar os excertos produzidos pelos sujeitos leitores e destacados no espaço destinado às análises, foi possível perceber o engajamento dos estudantes nas *práticas situadas* por meio das quais eles demonstraram seus conhecimentos prévios e nos momentos de *instrução*, com a busca de outros discursos, em jornais, artigos e sites, além de suas (re)elaborações de sentidos, algumas mudanças de posicionamentos, a inserção de novas construções subjetivas e a participação engajada, tanto com a metodologia proposta quanto

com seus pares, nos momentos nos quais as principais temáticas foram trazidas para os debates. O ambiente formativo que acolheu as subjetividades permeadas pelos conceitos bakhtinianos de excedente de visão, de vozes sociais e de exotopia, contribuiu com a proposta de trabalho que se tencionava realizar com estes sujeitos leitores de forma a construir *práticas transformadoras* (Tilio, 2019).

As relações humanas, seus conflitos e as mais diferentes práticas sociointeracionais estiveram no cerne das questões mobilizadas pelos alunos. Eles se engajaram nas práticas pedagógicas promovidas e se utilizaram de suas valorações, das mais diferentes vozes sociais, de seus horizontes axiológicos permeados por movimentos exotópicos e pelo seu excedente de visão (Bakhtin, 2020 [1934~1935]) para interagir a partir do romance, sempre com a estimulação docente, pela busca por novas conexões com a vida vivida, com suas experiências prévias e com as novas produções de sentidos transformadas nas interações (Tilio, 2019). O romance promoveu questionamentos acerca das estruturas de poder, das relações entre os sujeitos, dentro e fora do contexto familiar, além de ter possibilitado a empatia e o entendimento de diferentes perspectivas socioculturais, ao contrastar as vivências das personagens com as suas ou as de outras pessoas, do passado e do presente, conforme foi possível observar nos excertos produzidos quando os estudantes trouxeram suas experiências familiares para os debates, por exemplo.

A obra provocou questionamentos profundos e promoveu reflexões acerca de temas pertinentes à realidade brasileira, presentes nas mais diferentes regiões do país, com características diversificadas, desde as agruras da seca no Nordeste à enchente no Sul do país, das condições precárias de sobrevivência, de um modo geral às mais desenvolvidas, dentre outros elementos socioculturais, como as relações familiares, por exemplo, tão importantes, aos sujeitos participantes.

O engajamento é parte essencial em todo processo de compartilhamento de saberes. É fundamental, portanto, que o ambiente educativo oportunize aos alunos utilizar inferências e conhecimentos prévios na produção de significados, que se sintam capazes de expor suas percepções, de trazer suas experiências para as interações e de compartilhá-las com seus pares, que possam dialogar e refletir sobre temas que envolvam questões caras a eles e à sociedade. Por esta

razão, esta tese compartilha do pensamento de bell hooks, quando pontua que “quando aos estudantes é oferecida a oportunidade de se engajar em um debate que ou se concentra em uma experiência pessoal ou inclui debatê-la, eles ficam menos relutantes em falar” (hooks, 2020, p. 100). A valorização de cada voz, de cada conhecimento compartilhado neste percurso foi imprescindível.

A proposta de implementação elaborada priorizou, portanto, momentos de compartilhamento de percepções nos quais os estudantes tiveram a possibilidade de ampliar suas considerações, de modo que os mesmos se entenderam participantes da sociedade, além de terem tido a oportunidade de conhecer outras realidades, num confronto de axiologias (Faraco, 2009), afinal, numa perspectiva bakhtiniana, Faraco (2009) recupera que os signos refletem e também refratam o mundo. Aos estudantes foi propiciada a possibilidade de buscar compreender como algumas relações sociais se estabelecem, como os valores são perpetuados e em como seus posicionamentos enquanto jovens que vivem neste município da região sul do Brasil são recebidos e/ou valorizados ou não e em que contextos ocorrem. A partir do texto do escritor alagoano eles refletiram sobre sua própria história, da sua família e da sociedade, confrontadas com outras vivências, num movimento exotópico.

No entanto, nem todas as temáticas mobilizadas pelos participantes tiveram a atenção e ações necessárias para se desenvolver. Por falta de tempo hábil e do contingente de leitura e de produção, alguns temas ficaram sem aprofundamento. Neste sentido, entendo como necessário, ao pensar em atividades como as que foram desenvolvidas, organizar no planejamento docente um tempo maior para a leitura e para os espaços de interação e de aprofundamento das temáticas. Mediante o tempo disponível e as demais questões que envolveram o processo pedagógico, optei por prescrutar, com os alunos, as principais temáticas de interesse deles. Deixo como sugestão para pesquisas/implementações futuras que, a cada novo tema que os estudantes possam mobilizar, que novos momentos de pesquisas, mais aprofundados, possam ocorrer. Assim, os participantes poderão buscar novas informações em outras fontes de pesquisa, a depender da necessidade de compreensão e de compartilhamento de saberes. A pluralidade existente pode ser ampliada, no contexto educativo. Outro aspecto a ser destacado é que não houve participação expressiva dos estudantes ao responderem as questões elaboradas pelos

grupos de alunos. As respostas foram incipientes e optei por não abarcá-las, já que as produções nos diários, com a escrita livre, foram mais produtivas.

Destaco, ainda, que, dentre os aspectos prescrutados nesta tese, um dos mais importantes, ao explorar o texto literário, foi o acesso, oportunizado aos leitores, a um vasto campo aperceptivo, que incluiu a promoção de diversas formas de expressão e do encontro de vozes sociais que, de acordo com os pressupostos bakhtinianos, se complementaram e se transformaram na cadeia enunciativa. O trabalho com *Vidas secas* possibilitou aos leitores, compreenderem-se enquanto sujeitos inseridos em uma pluralidade cultural e histórica, construída socialmente. Neste sentido, cada sujeito buscou a consolidação do respeito à diversidade, ampliando os questionamentos ao refletir sobre informações evidentes, mas também sobre outras tantas, que surgiram nas interações.

Trabalhar com os estudos de linguagem na perspectiva do Círculo de Bakhtin e com a *pedagogia de letramento sociointeracional crítico* (Tilio, 2019) pressupõe que os estudantes precisam debater temas que são caros a eles e que é possível ampliar o campo de sentidos. A proposta de trabalho realizada neste percurso não precisa se restringir ao contexto de um terceiro ano do ensino médio. Ela pode ser adaptada a outras realidades. É possível implementar a proposta pedagógica apresentada com outras séries, inclusive do ensino fundamental, desde que se realize um planejamento adequado ao contexto e à necessidade de cada turma, e que seja um projeto de formação assumido por toda a escola, não só pelo docente, de forma a concatenar os saberes dos estudantes e as teorias convocadas neste estudo, a partir de uma obra literária pensada para a formação leitora dos sujeitos envolvidos no processo.

Espera-se que o trabalho com o texto literário, como o realizado nesta pesquisa, possa contribuir para que os professores, das mais diferentes realidades, possam refletir o seu contexto e também levar o texto literário para a sala de aula, inspirados na perspectiva teórico-metodológica adotada nesta tese, fazendo as adaptações necessárias, com a obra de Graciliano Ramos (2024 [1938]) ou com outras, incorporando a literatura ao processo pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. B. de. **O romance Vidas secas em sala de aula: da leitura à apropriação do texto pela performance**. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2015.

AMORIM, A. dos S. M. **De retirantes, de Portinari, à Vidas secas, de Graciliano: o diálogo interartes e as possibilidades de desenvolver o multiletramento nas salas de aula do ensino médio**. 2022. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão, Imperatriz, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13565347. Acesso em: 20 ago. 2023.

AMORIM, M. A. *et al.* **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.

AMORIM, M. A.; SILVA, T. C. da. **O ensino de literaturas na BNCC: discursos e (re)existências possíveis**. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. São Paulo: Pontes Editores, 2019.

AMORIM, M. **A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica**. In: FREITAS, M. T.; JOBIM, S.; KRAEMER, S. (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. pp. 11–25.

AMORIM, M. **Cronotopo e exotopia**. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2020. p. 95–114.

ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. **Métodos qualitativos de pesquisa em educação no Brasil, origens e evolução**. In: *Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, 2008, Brasília. Anais [...]*. Brasília: [s.n.], 2008.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. **Tarefas da educação linguística no Brasil**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005.

BAKHTIN, M. M. **O autor e a personagem na atividade estética**. Trad., posfácio e notas de P. Bezerra; notas da ed. russa de S. Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2023 [1920–1924]. 312 p.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Trad. do francês por M. E. G. G. Pereira; rev. da tradução M. Appenzeller. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Org., trad., posfácio e notas de P. Bezerra; notas da ed. russa de S. Botcharov. 3. reimp. São Paulo: Editora 34, 2020 [1934–1935]. 176 p.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. Trad. de V. Miotello e C. A. Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017 [1920–1924].

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**. Trad. do russo por A. F. Bernardini *et al.*. São Paulo: Hucitec; Annablume, 2002 [1935–1973].

BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I: a estilística**. Trad., prefácio, notas e glossário de P. Bezerra; org. da ed. russa de S. Botcharov e V. Kójinov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015 [1930]. 256 p.

BATISTA, P. A. da S. **A representação da literatura em comunidades virtuais de leitores e o reflexo na leitura do cânone**. 2022. 238 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2022.

BEZERRA, P. **Posfácio**. *In*: BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. São Paulo: Editora 34, 2020 [1934–1935]. p. 151–170.

BÍBLIA ONLINE. São Marcos (9, 43–49). **Novo Testamento**. Disponível em: <https://www.bibliacatolica.com.br/>. Acesso em: 18 out. 2024.

BRAIT, B. **Análise e teoria do discurso**. *In*: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2020. p. 9–32.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. v. 1. Brasília, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 13 abril 2025

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988**. Senado Federal. Brasília, 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Português**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD**. Brasília, 1996.

CANDIDO, A. **O direito à literatura**. *In: Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2011. p. 169–193.

CAPRA, F. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Trad. N. R. Eichenberg. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1996.

CARA, D. **Contra a barbárie, o direito à educação**. *In: CÁSSIO, F. (org.)*. Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25–31.

CASTRO, G. de. **Discurso citado e memória: ensaio bakhtiniano sobre Infância e São Bernardo**. Chapecó: Argos, 2014. 158 p.

CONNELL, R. W. **Políticas da masculinidade. Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 185–206, 07 mar. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71725>. Acesso em: 19 out. 2024.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, M. I. S.; IANNI, A. M. Z. **O conceito de cidadania**. *In: Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica* [online]. São Bernardo do Campo, SP: Editora UFABC, 2018. p. 43–73. ISBN 978-85-68576-95-3. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788568576953.0003>.

CUSTÓDIO, V. dos A. **Letramento literário: a formação de leitores no ensino médio**. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2016.

DAMASIO, W. **Vidas secas: uma proposta de leitura e de letramento literário para alunos do ensino fundamental II**. 2019. 206 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Natal, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7642223. Acesso em: 20 ago. 2023.

DUARTE, M. J. S. **O silêncio retórico das personagens de Vidas secas**. 2018. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTr>

abalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6461301. Acesso em: 16 mar. 2025.

FARACO, C. A. Bakhtin e filosofia. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 45–56, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/31815/22646>. Acesso em: 14 abr. 2024.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 168 p.

FARIA, P. A. G. de. **Viagens entre silêncios e conversas: denúncia e resistência em Vidas secas**. *Conversazione in Sicilia*. 2019. 180 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7651736. Acesso em: 20 ago. 2023.

FIORIN, J. L. **Interdiscursividade e intertextualidade**. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

FREITAS, M. T. **A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento**. In: FREITAS, M. T.; JOBIM, S.; KRAEMER, S. (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26–38.

GERALDI, J. W. **A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética e estética**. In: FREITAS, M. T.; JOBIM, S.; KRAEMER, S. (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 39–56.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRILLO, S. **Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX**. In: VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929]. Trad. S. Grillo.

GRUPO NOVA LONDRES. **Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais**. Trad. D. N. de Moraes, G. C. Grande, R. S. B. Biazotti, R. K. Grando. *Revista Linguagem em Foco*, v. 13, n. 2, 2021, p. 101–145. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 18 ago. 2023.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Trad. M. C. F. Bittencourt. São Paulo: Papirus, 1990.

hooks, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. M. B. Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013. 283 p.

hooks, B. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Trad. B. Libanio. São Paulo: Elefante, 2020. 288 p.

INOCENTI, R. **Vidas secas: a interpretação não basta**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2019.

JOBIM E SOUZA, S. **Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas**. In: FREITAS, M. T.; JOBIM, S.; KRAEMER, S. (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 77–94.

JORNAL DA USP. **Vidas secas denuncia o descaso social e a exploração humana**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/vidas-secas-denuncia-o-descaso-social-e-a-exploracao-humana/>. Acesso em: 19 ago. 2024.

KRAMER, S. **Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas**. In: FREITAS, M. T.; JOBIM, S.; KRAEMER, S. (orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 57–76.

LE BRETON, D. **Aprender o impalpável: sobre o ensino do Yoga**. In: GONÇALVES, J. C.; GARANHANI, M. C.; GONÇALVES, M. B. (orgs.). *Linguagem, corpo e estética na educação*. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2020. p. 17–30.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, A. S.; MATTOS, C. E. de A. Notas dialógicas sobre as origens da ambivalência do conceito de inferno na cultura ocidental: a simultaneidade sagrado-prosaico. **Revista Bakhtiniana**. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/D8n6KcW4QnKBxyt9R7PLXWs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 18 out. 2024.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed., 3. reimp. São Paulo: Contexto, 2020. p. 115–131.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

MELO, E. de S. O.; OLIVEIRA, P. W. de M.; VALEZI, S. C. L. **Gêneros poéticos em interface com gêneros multimodais**. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MOITA LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85–107.

MONETTI, F. **Elementos para uma crítica à ideologia do atraso brasileiro**. 2011. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MORAES, A. L. C. **Síndrome do protagonista: uma abordagem cultural às personagens dos espetáculos de realidade da mídia**. 2008. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2268>. Acesso em: 08 set. 2024.

MUNDURUKU, D. **Índio é invenção total, folclore puro**. Geledés, 27 dez. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/daniel-munduruku-indio-e-invencao-total-folclore-puro/>. Acesso em: 09 set. 2024.

OLIVEIRA, A. M. de. **A construção da personagem Sinhá Vitória na tradução de Vidas secas para as telas**. 2013. 113 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=547289. Acesso em: 20 ago. 2023.

OLIVEIRA, G. S.; CUNHA, A. M. O.; CORDEIRO, E. M.; SAAD, N. S. GRUPO FOCAL: UMA TÉCNICA DE COLETA DE DADOS NUMA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA? **Cadernos da Fucamp**, v.19, n.41, p.1-13/2020. Disponível em https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2208/1365&ved=2ahUKEwiRzs3I79SMAxXolpUCHc05lh4QFnoECFEQAQ&usg=AOvVaw3GXi32s6fD_nMarhlkXhPo
Acesso em: 13 abril 2025

PARANÁ. Desenvolvimento regional do Vale do Ribeira. **Paraná Projetos**. Disponível em: <https://www.paranaprojetos.pr.gov.br/Pagina/DESENVOLVIMENTO-EGIONAL-DO-VALE-DO-RIBEIRA>. Acesso em: 10 mai. 2023.

PEDRO, J. M. A experiência com contraceptivos no Brasil: uma questão de geração. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 239–260, jul. 2003.

PICANÇO, D. C. de L. **Perspectivas contemporâneas de pesquisa em linguagem: processos de subjetivação, ideologias e instrumentos linguísticos**. In: GONÇALVES, J. C.; GARANHANI, M. C.; GONÇALVES, M. B. (orgs.). *Linguagem, corpo e estética na educação*. 1. ed. São Paulo: Hucitec, 2020.

PUBLISHNEWS. **IBGE aponta que no Brasil tem mais municípios com videolocadoras do que com livrarias**. Redação. 09 dez. 2019. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/materias/2019/12/09/ibge-aponta-que-no-brasil-tem-mais-municipios-com-videolocadoras-do-que-com-livrarias>. Acesso em: 15 out. 2024.

RAMOS, G. **Vidas secas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2024 [1938].

ROSA, P. R. da; SHARDOSIN, F. Z.; ALPERSTEDT, G. D.; FEUERSCHÜTTE, S. G. Estudo de caso e pesquisa-ação: semelhanças e distinções entre os métodos. **Revista de Ciências da Administração**, v. 25, n. 65, pp. 1–17, 2003.

RUIZ, A. L. **O papel da escola na formação do leitor: uma proposta de encaminhamento**. 2020. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

SALLA, T. M. **O fio da navalha: Graciliano Ramos e a revista Cultura Política**. 2010. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa em Comunicação) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_7eb1f362abe86d16709f7489080c1d80. Acesso em 08 abr. 2025.

SAMPAIO, B. L.; OLIVEIRA, E. da R. Os desafios do ensino de literatura em aulas de língua portuguesa. **Revista Linguagem, Ensino e Educação, Criciúma**, v. 4, n. 1, jan.–jul. 2020.

SANEPAR. **Karst Aquífero**. In: *Monitoramento Karst: Aquífero Karst*. Companhia de Saneamento do Paraná. Disponível em: <https://site.sanepar.com.br/sustentabilidade/monitoramento-karst>. Acesso em: 01 set. 2024.

SANTOS, C. de A. Educação à distância: tensões entre expansão e qualidade. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 53–58.

SANTOS, M. de L. D. **A poesia de Vidas secas**. 2021. 201 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2021. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTr>

abalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11481041. Acesso em: 20 ago. 2023.

SILVA, F. B. S. da. **Da subjetividade à reflexão crítica: leitura de Vidas secas no ensino fundamental**. 2018. 117 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – Linguagens e Letramentos) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2018.

SOARES, M. **Leitura e democracia cultural**. In: PAIVA, A. *et al.* (orgs.). Democratizando a leitura: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 17–32.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 54–67.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020b. p. 11–36.

SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em ciências humanas. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2020. p. 103–121.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, 2016, p. 1076–1094.

SOUZA, A. B. de. **Imagens da escrita: referências intermídiaicas entre literatura e cinema em Vidas secas**. 2023. 103 f. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14458247. Acesso em: 20 ago. 2023.

SOUZA, L. M. T. M. de. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (orgs.). **Formação “desformatada” – práticas com professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, Cambridge, MA, v. 66, n. 1, p. 60-92, Spring 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 15 maio 2022.

TILIO, R. (Re)interpretando e implementando criticamente a Pedagogia dos Multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, 2021, p. 33–42. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/556>. Acesso em: 22 jan. 2023.

TILIO, R. Ensino crítico de língua: afinal, o que é ensinar criticamente? *In*: JESUS, D. M.; ZOLIN-VESZ, F.; CARBONIERI, D. (orgs.). **Perspectivas críticas no ensino de línguas: novos sentidos para a escola**. Campinas: Pontes, 2017. p. 19–31.

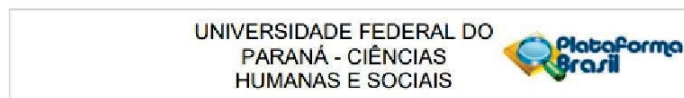
TILIO, R. Letramento sociointeracional crítico e formação inicial de professores: o CLAC – Inglês da UFRJ. *In*: TILIO, R.; SZUNDY, P. T. C. (orgs.). Letramento sociointeracional crítico na educação linguística em língua inglesa: práxis em um projeto de formação inicial de professoras(es). 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024. p. 19–65.

TILIO, R. Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática. *In*: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; VIDON, L. (orgs.). **Língua, discurso e política: desafios contemporâneos**. Campinas: Pontes, 2019. p. 187–210.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Org., trad., ensaio introdutório e notas de S. Grillo; E. V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1956], pp. 109–146.

APÊNDICE I : PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O LETRAMENTO LITERÁRIO NA FORMAÇÃO DO LEITOR: (RE)INTERPRETANDO A NATUREZA NA SALA DE AULA SOB AS PERSPECTIVAS DO LETRAMENTO SOCIOINTERACIONAL CRÍTICO E DA ECOCRÍTICA

Pesquisador: Deise Cristina de Lima Picanco

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 72939123.3.0000.0214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Paraná - Ciências Humanas e Sociais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.509.240

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "O letramento literário na formação do leitor: (re)interpretando a natureza na sala de aula sob as perspectivas do letramento sociointeracional crítico e da ecocrítica", tem como proponentes a Dra. Deise Cristina de Lima Picanco e a doutoranda Jaqueline Rodriguez da Silva Pereira, ambas ligadas ao PPGE-UFPR, da linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2155236.pdf	16/10/2023 13:45:31		Aceito
Outros	PROJETO_JaquelineRodriguesdaSilvaPereira_alteracao2.pdf	16/10/2023 13:30:17	JAQUELINE RODRIGUES DA SILVA PEREIRA	Aceito

Endereço: Rua General Carneiro, nº 480, Edifício D. Pedro I, 11º andar, sala 1121
Bairro: Centro **CEP:** 80.060-150
UF: PR **Município:** CURITIBA
Telefone: (41)3360-5094 **E-mail:** cep_chs@ufpr.br

Capturas de tela Parecer de aprovação – O Parecer não está completo e foi apresentado como recorte para preservação do anonimato dos/as participantes.

APÊNDICE II: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: O letramento literário na formação do leitor: (re)interpretando a natureza na sala de aula sob as perspectivas do letramento sociointeracional crítico e da ecocrítica

Pesquisador/a responsável: Deise Cristina de Lima Picanço

Pesquisador/a assistente: Jaqueline Rodrigues da Silva Pereira

Local da Pesquisa⁹⁵:

Endereço⁹⁶:

Você está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você é livre para decidir participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada *O letramento literário na formação do leitor: (re)interpretando a natureza na sala de aula sob as perspectivas do letramento sociointeracional crítico e da ecocrítica* tem como objetivo analisar como a prática pedagógica e o texto literário podem auxiliar na formação do leitor crítico.

Participando do estudo você está sendo convidado/a a: contribuir com a formulação de dados que serão utilizados para pesquisa mencionada acima. Para isso, serão necessários o preenchimento de um questionário sobre o perfil socioeconômico das/dos estudantes do terceiro ano do ensino médio matutino, gravações de áudios das/dos discentes participantes durante as discussões da aplicação das atividades propostas nesta pesquisa, também será necessário que a pesquisadora trabalhe com o instrumento da observação e anotações das interações e trocas das alunas e dos alunos em sala com a professora responsável pela disciplina Língua Portuguesa. Além disso, os materiais produzidos especificamente para este trabalho serão utilizados como base de análise documental.

Ressaltamos que nenhum(a) participante desta pesquisa terá sua identidade exposta conforme. Destacamos também que todas as gravações de áudio serão descartadas após a finalização dos estudos propostos nesta pesquisa.

Desconfortos e riscos: Conforme Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, toda pesquisa envolvendo seres humanos apresenta riscos. Esta pesquisa tem como foco analisar um grupo

⁹⁵ O nome do colégio está em branco para preservação do anonimato dos participantes da pesquisa.

⁹⁶ O endereço do colégio está em branco para preservação do anonimato dos participantes da pesquisa.

de estudantes de terceiro ano do ensino médio e algumas atividades de leitura e compreensão textual. Ainda que o risco seja mínimo, por se tratar de sujeitos com muitas histórias, ao apresentar alguns assuntos inerentes às abordagens sobre determinados temas que possam surgir no percurso de leitura da obra literária em estudo, algumas memórias podem ser reavivadas, uma vez que cada pessoa carrega consigo uma ampla bagagem de vivências e sonhos. Sendo um ambiente de sala de aula, o diálogo deverá ocorrer de maneira clara, sensível e atenta às necessidades de cada aluno(a) envolvido(a).

Seguindo o art. 3 da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, comprometemo-nos a garantir a não ampliação das situações de riscos e vulnerabilidade para os indivíduos, nem acentuar estigmas, preconceitos ou a discriminação. Ainda garantimos a confidencialidade das informações e da proteção de identidade, inclusive de sua imagem e voz, conforme parágrafo VII do art. 3 da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.

Conforme orientação do art. 17 da Resolução nº 510, no item V, em caso de necessidade de acolhimento aos participantes devido a alguma situação desencadeada durante o processo de pesquisa, serão tomadas todas as medidas cabíveis previstas ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, podendo incluir o encerramento desta pesquisa, informando o sistema CEP/CONEP.

Entre as medidas que nos propomos a adotar estão o uso de uma linguagem acolhedora e um ambiente colaborativo entre as pesquisadoras e participantes. Se houver algum tipo de constrangimento por alguns dos temas tratados, as pesquisadoras se comprometem a fazer uma escuta atenta, individualizada e, se necessário, com a suspensão das atividades para sua posterior retomada. Se não houver resolução dos conflitos a pesquisa, como já dito antes, poderá ser descontinuada.

Como as atividades ocorrerão em ambiente escolar é possível estabelecer um ambiente formativo que possa transformar os desconfortos em aprendizado por meio do incentivo à escuta e escrita sensível. Entendemos que é papel das pesquisadoras ajudar as/os participantes a expressarem sentimentos e potencializar suas habilidades afetivas para a vida, criando um espaço seguro de fala e escuta para ampliar a compreensão de si, do outro e do mundo. Falar, escutar, incentivar o entre si, com as/os demais participantes, e aprender a lidar melhor com o estresse e a ansiedade, aceitar erros, fraquezas e ajuda são as premissas aplicadas a esta pesquisa em cada etapa.

Assim, serão realizadas reuniões com os alunos/as participantes e seus responsáveis legais para explicar como pretendemos agir caso algum participante sinta-se desconfortável em algum momento da pesquisa.

Se ainda ocorrer a manifestação de desconforto pelas/os participantes, mesmo com todos esses cuidados, nos comprometemos a interromper as atividades para promover uma escuta sensível, coletiva ou individual, para acalmar as/os participantes, acolher seus sentimentos e buscar ajudá-las/os a compreender a situação. Para tanto, elencamos como elementos necessários para uma escuta qualificada: *liberdade, confiança, compreensão, paciência, prontidão para ajuda, atenção, abertura à fala para a fluência dos conteúdos mais profundos, não recriação, e sigilo.*

A escuta sensível pressupõe, como fermenta para minimizar o desconforto emocional, o uso da empatia, um modo de comunicação entre sujeitos que permite que se estabeleça um tipo de troca subjetiva com pouca intervenção na fala do outro. Como consequência do impacto desta troca, modificações na experiência dos sujeitos podem ocorrer. A relação manifesta-se como campo *transfereencial*, uma estratégia onde o sujeito sinta que tem sua palavra respeitada, seja escutado na sua singularidade, e possa também escutar e apropriar-se dos discursos dos demais.

Há componentes básicos para comunicação sensível, denominadas habilidades não seletivas de escuta, como comportamento verbal e não verbal de atenção plena ao sujeito; e habilidades seletivas, como realizar perguntas abertas, evitando reprimir o usuário com os

‘porquês’; parafrasear o conteúdo para se certificar de que esteja compreendendo a fala do outro; exprimir sentimentos de empatia.

Esta escuta fortalece os laços vinculares, na medida em que valoriza e permite a expressão do sofrimento, das necessidades, das dúvidas e dos afetos. Também produz alívio e a sensação de resolutividade diante das demandas, fundamental no processo formativo e interacional comprometido com a saúde mental dos participantes, quando se dá voz ao sofrimento do outro, propondo-se a auxiliá-lo na busca da resolução de seus problemas.

Benefícios: Esta pesquisa tem como intuito colaborar com outras pesquisadoras e outros pesquisadores e docentes da Educação Básica, promovendo um olhar mais sensível em relação aos sujeitos que buscam o caminho da ampliação do conhecimento escolar. Por se tratar de uma abordagem com foco no texto literário, a leitura literária busca analisar o contexto da obra, sua relação com o meio ambiente, com os conflitos vividos pelas personagens, de forma a contemplar uma análise humana, ambiental, social e da relação entre os seres humanos e entre este e os demais seres, bem como relacionar às histórias pessoais dos estudantes e a relação dos mesmos com a realidade vivida, com o intuito de valorização do espaço social dos/as estudantes. Em relação à prática pedagógica, esta pesquisa pode auxiliar nas aulas de compreensão e de produção textual, com destaque para as interações orais dos estudantes. As análises dos enunciados se darão por meio dos estudos dialógicos do discurso, preconizados por Bakhtin e o Círculo, afinal, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 11). E a linguagem é o elemento principal para as interações em sala de aula.

Os dados obtidos para este estudo serão utilizados unicamente para essa pesquisa e armazenados pelo período de cinco anos após o término da pesquisa, sob responsabilidade do (s) pesquisador (es) responsável (is) (Resol. 466/2012 e 510/2016).

Sigilo e privacidade: Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Inserir em caso de gravação:

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa e tenho ciência que a guarda dos dados são de responsabilidade do(s) pesquisador(es), que se compromete(m) em garantir o sigilo e privacidade dos dados.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Ressarcimento e Indenização: sendo a pesquisa realizada durante o período letivo, nas aulas de língua portuguesa e dentro das instalações da instituição de ensino na qual estão matriculadas (os), as(os) participantes não terão gastos financeiros durante o processo de pesquisa. Destacamos ainda que não haverá nenhum tipo de atividade com as pesquisadas/os pesquisados fora de suas rotinas da escola.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável Deise Cristina de Lima Picanço (pesquisadora responsável) no endereço Avenida Sete de Setembro, 2645, Curitiba, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Federal do Paraná, e-mail deisepicanco@gmail.com, telefone (41) 991736-8345. E também com a pesquisadora assistente Jaqueline Rodrigues da Silva Pereira, no endereço Avenida Sete de Setembro, 2645, Curitiba, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, e-mail jaquelinepde@gmail.com, telefone (41) 99672-0675.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothário Meissner, 632- Campus Jardim Botânico, (41)3360-4344, ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº -----e aprovada com o Parecer número ----- emitido em -----.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas informo que aceito participar.

Nome do/a participante da pesquisa:

(Assinatura do/a participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Data: ____/____/____.

APÊNCIDE III: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: *O letramento literário na formação do leitor: (re)interpretando a natureza na sala de aula sob as perspectivas do letramento sociointeracional crítico e da ecocrítica*

Pesquisador/a responsável: Profa. Dra. Deise Cristina de Lima Picanço

Pesquisador/a assistente: Jaqueline Rodrigues da Silva Pereira

Local da Pesquisa⁹⁷:

Endereço⁹⁸:

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa *O letramento literário na formação do leitor: (re)interpretando a natureza na sala de aula sob as perspectivas do letramento sociointeracional crítico e da ecocrítica*. Seus pais ou responsáveis legais permitiram que você participe. Queremos saber como a leitura literária pode contribuir com seu letramento crítico, estimulando a reflexão ecocrítica e a valorização da sua realidade, do seu contexto social e do local onde vive. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita no Colégio _____, com a realização da leitura dialogada e orientada de uma obra literária completa, com o intuito de promover a reflexão e a interação entre os estudantes. Haverá um questionário socioeconômico (para todas/todos os estudantes da turma participante da pesquisa, como forma de mapeamento de perfil) e também momentos de leitura e de realização de atividades a partir de uma obra literária com gravações de aulas específicas para posterior análise, com a utilização, pela professora pesquisadora, do diário de campo para que a mesma possa anotar suas observações, além de uma entrevista, após a realização das atividades, com os alunos que desejarem participar bem como a análise documental das produções escritas dos estudantes, também pela professora pesquisadora. Ao participar da pesquisa e ao surgir alguns assuntos inerentes às suas leituras, percepções e compreensão dos textos, você pode, ainda que o risco seja mínimo, ter algum desconforto diante de algumas memórias reavivadas, uma vez que você e seus colegas de turma são sujeitos com muitas histórias e cada um carrega consigo sua bagagem de vivências e de sonhos. Caso alguma situação destas aconteça, você pode nos procurar pelos telefones (41)99672-0675 da professora Jaqueline Rodrigues da Silva Pereira ou também pode entrar em contato com a professora Deise Cristina de Lima Picanço, no número (41) 99173-6835 para que possamos promover uma escuta sensível, coletiva ou individual, acolher seus sentimentos e buscar ajudá-las/os a compreender a situação. Mas há coisas boas que podem acontecer, como auxiliá-lo no seu processo de letramento literário. O letramento literário proposto neste estudo visa potencializar a formação cidadão e ética dos estudantes, numa participação mais ativa e agentiva na sociedade na qual se inserem e isto é uma significativa contribuição com seu percurso formativo. Se você morar longe do Colégio _____, nós contamos com transporte escolar que já atende a comunidade escolar, uma vez que a coleta

⁹⁷ O nome do colégio está em branco para preservação do anonimato dos participantes da pesquisa.

⁹⁸ O endereço do colégio está em branco para preservação do anonimato dos participantes da pesquisa.

de dados e os debates, atividades, exercícios e demais produções ocorrerão no ambiente de sala de aula. Não falaremos suas informações a outras pessoas de fora da nossa equipe de pesquisa. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas não será dito os nomes das pessoas que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, os resultados deste estudo serão publicados por meio da Tese de Doutorado, que será defendida conforme Normas Internas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná – UFPR, especificamente na linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação – LiCorEs e divulgados no site oficial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, no Portal Dia a Dia Educação, em campo específico para tal. Além disso, ficará disponível nos ambientes virtuais da Universidade Federal do Paraná, na página do Programa De Pós-Graduação Em Educação – PPGÉ. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou ao/à pesquisadora Deise Cristina de Lima Picanço. O telefone de contato do/a pesquisador/a está na parte de cima deste texto.

() Permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos unicamente para esta pesquisa.

() Não permito a gravação de imagem, som de voz e/ou depoimentos para esta pesquisa.

Eu, _____ aceito participar da pesquisa *O letramento literário na formação do leitor: (re)interpretando a natureza na sala de aula sob as perspectivas do letramento sociointeracional crítico e da ecocrítica*, que tem como objetivo a realização da leitura dialogada e orientada de uma obra literária completa, com o intuito de promover a reflexão crítica e a interação entre os estudantes, com a prática individual ou coletiva de atividades de compreensão da obra lida. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar zangado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do/a participante

Assinatura do/a pesquisador/a

Data: ____/____/____.

APÊNDICE IV: CAPAS DOS VOLUMES IMPRESSOS DE VIDAS SECAS UTILIZADOS COM OS ALUNOS

 <p>Capa nº 1 – Editora Record (2024)</p>	 <p>Capa nº 2 – Editora Record (2009)</p>
 <p>Capa nº 3 – Editora Principis, 2024</p>	 <p>Capa nº 4 – Editora Record, 2019</p>
 <p>Capa nº 5 – Editora Record, 1986</p>	

Fonte: elaboração própria

APÊNDICE V: ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Carta de abertura dos diários dos estudantes⁹⁹

Prezado(a) estudante,

Você está recebendo a obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, aprovada pelo PNLD literário, que já está em domínio público, em língua portuguesa, para apreciação e também para realizar atividades de leitura individual ou coletiva, pensadas para a promoção do letramento sociointeracional crítico.

Considerado um dos melhores livros da nossa literatura brasileira de todos os tempos, ***Vidas secas*** vem marcando presença nos vestibulares por muitos anos.

Este material de estudo da obra busca considerar tanto os indivíduos quanto o seu espaço de vivência. As questões que você será convocado(a) a responder versam tanto sobre a compreensão do texto lido, pensando na sua formação leitora, quanto com relação ao seu próprio contexto, ao seu espaço cotidiano. Neste sentido, é importante que você se posicione e compartilhe as suas experiências de vida com seus pares e suas percepções sobre o livro.

Você precisará refletir sobre a obra que vai ler e sobre o que ocorre no mundo para que possa debater com consciência considerando os diferentes âmbitos: social, pessoal, profissional e ambiental.

Desejo a você um ótimo percurso de leitura! Conte comigo!

⁹⁹ Este texto foi impresso e colado na abertura de todos os cadernos (diários) dos alunos. Assim como todo material direcionado aos alunos, que está presente neste anexo.

DINÂMICA DO PRESENTE PARA O PRIMEIRO DIA DE AULA¹⁰⁰: SENSIBILIZAÇÃO PARA A LEITURA



Esta dinâmica do presente foi organizada para possibilitar o debate sobre as aparências (e sensibilizar para o interesse ou não por uma obra da literatura brasileira), além de preparar os estudantes para a valorização do humano.

Deve-se colocar dois “presentes”, um com uma embalagem grande, bem preparada, bonita e chamativa e outra pequena embalada em papel *craft*. O conteúdo, porém, precisa ser o mesmo, para estimular a reflexão e o debate sobre as aparências e sobre o que cada um pode (ou não) trazer dentro de si, independente do seu exterior ou do seu contexto.

A próxima atividade foi realizada, em casa, a título de reflexão¹⁰¹:

Leia os seguintes trechos retirados do primeiro capítulo da obra e observe a incidência da natureza na literatura de Graciliano Ramos.



“Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos” (p. 09).

¹⁰⁰ Esta explicação da dinâmica de grupo poderá servir de inspiração a outros professores que queiram adaptar a proposta à sua realidade.

¹⁰¹ Os alunos receberam estes trechos, impressos e os colaram em seus cadernos. Na aula seguinte retomei-os, em sala, para que os alunos fossem estimulados a debater sobre suas impressões acerca das agruras da natureza, em *Vidas secas*.

“Os juazeiros aproximaram-se, recuaram, sumiram-se. O menino mais velho pôs-se a chorar, sentou-se no chão” (p. 09).

“O pirralho não se mexeu, e Fabiano desejou mata-lo. Tinha o coração grosso, queria responsabilizar alguém pela sua desgraça. A seca aparecia-lhe como um fato necessário – e a obstinação das crianças irritava-o. Certamente esse obstáculo miúdo não era culpado, mas dificultava a marcha, e o vaqueiro precisava chegar, não sabia onde” (p. 10).

“Pelo espírito atribulado do sertanejo passou a ideia de abandonar o filho naquele descampado. Pensou nos urubus, nas ossadas, coçou a barba ruiva e suja, irresoluto, examinou os arredores [...] meteu a faca na bainha, guardou-a no cinturão, acocorou-se, pegou no pulso do menino, que se encolhia, os joelhos encostados ao estômago, frio como um defunto. Aí a cólera desapareceu e Fabiano teve pena. Impossível abandonar o anjinho aos bichos do mato. Entregou a espingarda a sinhá Vitória, pôs o filho no cangote, levantou-se, agarrou os bracinhos que lhe caíam sobre o peito, moles, finos como cambitos” [...] (p. 10-11)

“Ausente do companheiro, a cachorra Baleia tomou a frente do grupo. Arqueada, as costelas à mostra, corria ofegando, a língua fora da boca. E de quando em quando se detinha, esperando as pessoas, que se retardavam” (p. 11).

“Ainda na véspera eram seis viventes, contando com o papagaio. Coitado, morrera na areia do rio, onde haviam descansado, à beira de uma poça: a fome apertara demais os retirantes e por ali não existia sinal de comida. Baleia jantara os pés, a cabeça, os ossos do amigo, e não guardava lembrança disso” (p. 11).

“Miudinhos, perdidos no deserto queimado, os fugitivos agarraram-se, somaram as suas desgraças e os seus pavores. O coração de Fabiano bateu junto do coração de sinhá Vitória, um abraço cansado aproximou os farrapos que os cobriam. Resistiram à fraqueza, afastaram-se envergonhados, sem ânimo de afrontar de novo a luz dura, receosos de perder a esperança que os alentava” (p. 14).

“Iam-se amodorrando e foram despertados por Baleia, que trazida nos dentes um preá. Levantaram-se todos gritando. O menino mais velho esfregou as

pálpebras, afastando pedaços de sonho. Sinha Vitória beijava o focinho de Baleia, e como o focinho estava ensanguentado, lambia o sangue e tirava proveito do beijo” (p. 14).

“Aquilo era caça bem mesquinha, mas adiaria a morte do grupo. E Fabiano queria viver. Olhou o céu com resolução. A nuvem tinha crescido, agora cobria o morro inteiro. Fabiano pisou com segurança, esquecendo as rachaduras que lhe estragavam os dedos e os calcanhares” (p. 14).

“A aragem morna sacudia os xiquexiques e os mandacarus. Uma palpitação nova. Sentiu um arrepio na catinga, uma ressurreição de garranchos e folhas secas” (p. 15).

“Eram todos felizes. Sinha Vitória vestiria uma saia larga de ramagens. A cara murcha de sinhá Vitória remocharia, as nádegas bambas de sinhá Vitória engrossariam, a roupa encarnada de sinhá Vitória provocaria a inveja das outras caboclas” (p. 16).

“A fazenda renasceria – e ele, Fabiano, seria o vaqueiro, para bem dizer seria dono daquele mundo” (p. 16).

“Uma ressurreição. As cores da saúde voltariam à cara triste de sinhá Vitória. Os meninos se espojariam na terra fofa do chiqueiro das cabras. Chocalhos tilintariam pelos arredores. A catinga ficaria verde” (p. 16).

ETAPA PERMANENTE DE LEITURA¹⁰²

Para compor seu diário hoje, a partir do(s) capítulo(s) lido(s), escreva, no formato que você quiser, suas percepções acerca do que você leu. Não se preocupe em tentar moldar suas reflexões com o que você acha que deve ou não escrever para atender às expectativas das outras pessoas. O mais importante neste momento é o seu compromisso com o texto, com o que você realmente compreendeu, sentiu e refletiu a partir do enredo. Pense amplamente, para além do texto lido. Você pode refletir sobre a obra e sobre seu contexto pessoal, suas

¹⁰² Os alunos receberam este excerto, impresso para colar nos cadernos (diários), no momento da distribuição dos materiais, com as devidas orientações.

impressões e suas vivências. Não esqueça de anotar o(s) título(s) do(s) capítulo(s).

Questões de sugestão: Todos receberam as questões abaixo, como sugestão para seu trabalho de apresentação do(s) capítulo(s) sob a responsabilidade dos grupos. Elas não deveriam ser respondidas, mas poderiam auxiliar na condução da organização das apresentações. E, após a apresentação de cada grupo, houve espaço para que todos pudessem argumentar, questionar, debater.

Refleta sobre os detalhes que possam ser significativos para as decisões das personagens, para a forma com que interagem entre si e com o que esperam do futuro.

- 1) Como você vê a natureza no trecho lido?
- 2) Como os seres humanos se relacionam entre si? E entre os mesmos e a natureza (e animais, se houver no trecho em pauta)?
- 3) Como os elementos narrados influenciam nas ações das personagens?
- 4) Como você compararia a natureza descrita por Graciliano Ramos no trecho em estudo, com a natureza que você conhece e convive em sua localidade?
- 5) Quais os principais aspectos que você gostaria de evidenciar que possam inspirar os leitores a contribuir para a preservação ambiental do seu local de convívio social?
- 6) Como seria possível refletir a sua realidade a partir da realidade do outro (das personagens apresentadas)?
- 7) O que mais você gostaria de destacar neste capítulo?
- 8) Agora faça uma reflexão sobre sua realidade, sobre o contexto de natureza presente no seu município, sobre os costumes, enfim... Pense na forma como as pessoas interagem com o meio ambiente, pense nas atividades laborais presentes no município. Destaque os pontos positivos e os pontos de fragilidade que você gostaria que fossem minimizadas ou solucionadas.

APÊNDICE VI: QUESTÕES ELABORADAS PELOS GRUPOS DE ALUNOS A PARTIR DO(S) CAPÍTULO(S) SOB A RESPONSABILIDADE DO GRUPO

QUADRO COM AS QUESTÕES ELABORADAS PELOS ALUNOS¹⁰³
<p>Grupo 1:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Quais são os sentimentos de Sinha Vitória no capítulo Sinha Vitória? 2) Como o menino mais novo se sentiu ao ver o pai domando a égua? 3) Como a criação de Fabiano afetou o menino mais novo e o menino mais velho?
<p>Grupo 2:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Após a leitura do segundo capítulo, o que você entende ser o motivo de Fabiano viver calado? 2) Sobre o terceiro capítulo, por que Fabiano foi preso? 3) Qual é o principal objetivo de Fabiano e sua família durante a migração nos capítulos dois e três?
<p>Grupo 3:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Você notou alguma mudança em relação ao clima do primeiro capítulo para o capítulo Inverno? 2) Qual a relação deles com as roupas que usam na festa? 3) Qual foi a sua reação ao descobrir que Fabiano iria sacrificar Baleia?
<p>Grupo 4:</p> <p>Contas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Como Fabiano foi enganado? 2) O que Fabiano estava negociando? 3) Por que Fabiano decidiu de não ir beber?
<p>Grupo 5:</p> <p>Fuga</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Quais as expectativas e incertezas que pairam sobre o futuro da família após a fuga? 2) Como a desesperança e o cansaço influenciam a decisão de Fabiano de abandonar o sítio? 3) Segundo o autor, o sertão tende a mandar qual tipo de pessoas para a cidade?

Fonte: elaboração própria

¹⁰³ Como as questões organizadas pelos grupos suscitaram respostas muito objetivas, resumidas e sem aprofundamento, optei por analisar as que mais poderiam contribuir com o trabalho proposto. No entanto, entendi como necessário trazer as perguntas elaboradas pelos estudantes para demonstrar o comprometimento dos sujeitos em realizar as atividades.

APÊNDICE VII: ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS DISCENTES

Após as aulas dialogadas, fiz o convite para a entrevista. Os participantes que optaram em participar da entrevista, estiveram reunidos comigo e com seus pares, em uma roda de conversa. As seguintes proposições foram apresentadas foram estimulados a olhar retrospectivamente para o trabalho pedagógico que foi realizado. Eles dialogaram e comentaram sobre suas impressões. Li, em voz alta, as seguintes questões:

- 1) Como você(s) se sentiu (sentiram) para além do que foi feito em sala de aula com a leitura do texto literário?
- 2) O que a metodologia de trabalho trouxe para sua percepção com relação à escola, à leitura literária e ao processo de trabalho com a obra em estudo?
- 3) O que você sentiu com relação ao ambiente descrito na obra e à possível relação com o seu ambiente de vivência?

Abaixo, algumas questões que não foram lidas em voz alta, mas que me auxiliaram a re(compor) minha fala, de forma mais fluida, no momento da entrevista. Elas foram pensadas para complementar as questões acima, no momento desta interação final:

- 1) Após estes meses de trabalho com a obra literária, você percebeu alguma modificação na sua rotina pessoal de leitura? Explique como era antes e como está agora:
- 2) Qual a sua percepção sobre fazer uma leitura individualizada, sozinho e fazer uma leitura que possa ser discutida, debatida com os colegas? Discorra sobre isto:
- 3) Com relação ao trabalho desenvolvido de compreensão e leitura crítica da obra, como você analisa o debate com seus pares?
- 4) De que forma as discussões contribuíram (ou não) para uma leitura mais reflexiva?
- 5) Você considera que as questões propostas ao final de cada etapa de leitura promoveram possibilidades de leitura para além do que você imaginava sobre o que estava lendo? Explique:

- 6) Quando você era convocado a pensar na sua realidade, no seu lugar de vivência, no seu município, no seu país, com as vivências das personagens na obra? O que você sentiu?

APÊNDICE VIII: QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS**QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO**

Questionário socioeconômico destinado aos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio como parte do processo de pesquisa de Doutorado das pesquisadoras Deise Cristina de Lima Picanço e Jaqueline Rodrigues da Silva Pereira.

Instituição de ensino: _____

Turma: _____ Turno: _____ Data: ____/____/____

01. Gênero:

Feminino

Masculino

Outros. Qual? _____

02. Qual é a sua idade? _____

03. Cor/raça:

Branco

Pardo

Negro

Amarelo (oriental)

Vermelho (indígena)

Prefiro não declarar

04. Nacionalidade:

brasileira

Outra. Qual? _____

05. Cidade e Estado de nascimento: _____

06. RESIDÊNCIA ATUAL:

Bairro (para quem reside na sede do município): _____ OU

Localidade rural: _____

Município: _____

07. A residência da sua família está localizada em:

- Zona Urbana Zona Rural Comunidade Indígena Comunidade Quilombola
 Outro. Qual? _____

08. Com quem você mora?

- Sozinho(a)
 Família
 Parentes
 Amigos
 Outros

09. Quantas pessoas moram na sua casa (incluindo você)?

- 1 pessoa 2 pessoas 3 pessoas 4 ou mais

10. Atualmente você:

- Apenas estuda.
 Estuda e trabalha.
 Está desempregado(a).
 Estuda e trabalha em casa no cuidado da família.

11. Quantas pessoas contribuem na renda familiar da sua casa? (incluindo você, se for o caso)

- Uma. Duas. Três. Quatro. Cinco ou mais.

12. Somando as contribuições financeiras de todos os integrantes da família, qual é a faixa de rendimento na sua casa?

- até 1.000 (hum mil) reais
 até 5.000 reais
 até 10.000 reais
 Acima de 10.000 reais
 Não sei afirmar

13. Com que idade você ingressou na escola pela primeira vez? _____

14. Você precisou parar de estudar?

- Sim. Não.

15. Se você respondeu na questão anterior SIM, assinale o(s) motivos que o/a levaram a parar de frequentar a escola (pode marcar mais de uma opção).

- Trabalhar para ajudar a família.
 Falta de interesse.
 Afazeres domésticos.

- Filhos.
- Impedimento de algum familiar.
- Dificuldade de acesso à escola.
- Outros: _____

Caso você queira explicar com mais detalhes a resposta da pergunta 17, pode utilizar o espaço _____ abaixo:

16. Que tipos de coisas você lê no seu cotidiano?

- revistas
- textos e posts nas redes sociais
- livros didáticos ou de estudo
- textos ou livros religiosos
- livros de literatura
- outros

17. Livros em casa:

- tem
- não tem

18. Internet em casa:

- tem
- não tem

19. Ao ler, por exemplo, uma revista ou um conto, um romance, poemas, etc, você costuma:

- ficar no início
- parar na metade
- ir até o final
- só olhar a capa e as figuras

20. Qual sua média de leitura anual (leitura obrigatória, por interesse próprio, hobby ou lazer):

- até 1 livro por ano
- até 2 livros por ano
- até 3 livros por ano
- até 4 ou mais livros por ano

INDIQUE duas alternativas que mostram o seu jeito de ler:

21. Você procura um livro para ler:

- por iniciativa própria
- por indicação do professor
- por indicação de um amigo
- pelo título ou nome do livro
- pela capa e figuras
- quando ganha de presente
- quando o vê na biblioteca
- outro jeito: _____

RESPONDER

22. Que livro você mais gostou de ter lido até hoje? Por quê?

R.:

23. Escreva três assuntos ou temas sobre os quais você mais prefere ler:

R. _____

24. Muita gente acredita que a leitura é importante, tanto no trabalho quanto na vida pessoal. O que você pensa sobre isso?

25. Você teve boas experiências com a leitura de livros? Poderia citar ao menos uma?

26. Qual foi o último livro que você leu inteiro ou parcialmente?

Muito obrigada!