

A produção de sentido de texto literário em sala de aula por  
estudantes portugueses do 2º ano do 1º Ciclo da Escola Básica:  
uma proposta de análise da dinamicidade das vozes nas fronteiras  
dos enunciados

The production of meaning of literary texts in classroom by  
Portuguese students of the 2nd grade of Elementary School: an  
analysis proposal for the dynamics of voices in the boundaries of  
enunciations

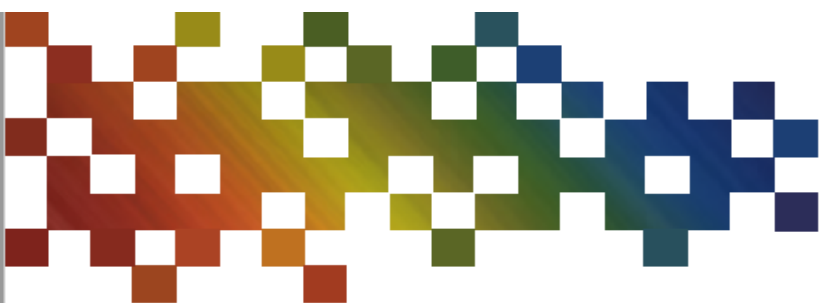
La producción de sentido del texto literário en clase por  
estudiantes portugueses del 2º año del 1º ciclo de la Escuela  
Básica: Una propuesta de análisis de la dinamicidad de las voces  
en las fronteras de los enunciados

Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (UFPE)  
tandaa@terra.com.br

#### Resumo

Assume-se a leitura como compreensão responsiva que acontece na/pela dinamicidade de vozes sociais, que faz emergir diferentes sentidos. Assim, objetivou-se apresentar uma proposta de análise da leitura em contexto de sala de aula, em uma perspectiva enunciativa, pautada nas teias dialógicas que se materializam nas fronteiras dos enunciados. Para tal, foi realizada uma observação em sala de aula do 2º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de Portugal, de uma escola pública de Lisboa, em situação de ensino e aprendizagem do domínio da Educação Literária; bem como analisado o documento de política pública na área do ensino do Português que orienta as ações dos professores nesse nível de ensino. Foi realizada uma análise qualitativa que privilegiou a integração dos domínios ideológicos do dialogismo bakhtiniano e da psicologia histórico-cultural de Vigotski, com ênfase, em especial, nas categorias teóricas de arquitetura dialogizada e de significado da palavra, respectivamente. Os resultados indicam que a professora responde ao enunciado dos documentos oficiais de prescrição e os alunos respondem ao enunciado da autora do texto literário, indicando que eles reconceptualizam o que foi prescrito pela professora para o trabalho de aprendizagem de leitura.

**Palavras-chave:** compreensão responsiva, arquitetura dialogizada, significado da palavra.



#### Abstract

We assume that reading is an answerable comprehension that happens in/by the dynamics of social voices that give rise to different meanings. Thus, our objective was to present a proposal for analysis of the act of reading in the classroom context, in an enunciative perspective, based on the dialogic webs that materialize in the boundaries of enunciations. In order to achieve this, an observation was made in the 2nd year of the 1st Cycle of Basic Education in Portugal, from a public school in Lisbon, contemplating teaching and learning of Literary Education; as well as the analysis of the public policy document for the area of Portuguese teaching, which guides the actions of teachers at this level of education. A qualitative analysis was conducted, which privileged the integration of the ideological domains of bakhtinian dialogism and Vygotsky's historical-cultural psychology, with emphasis, in particular, on the theoretical categories of dialogical architecture and word meaning, respectively. The results indicate that the teacher answers to statements of the official prescription documents, while the students answer to the statement of the author of the literary text, indicating that they reconceptualize what was prescribed by the teacher towards their learning of reading.

**Keywords:** answerable understanding, dialogized architecture, meaning of the words.

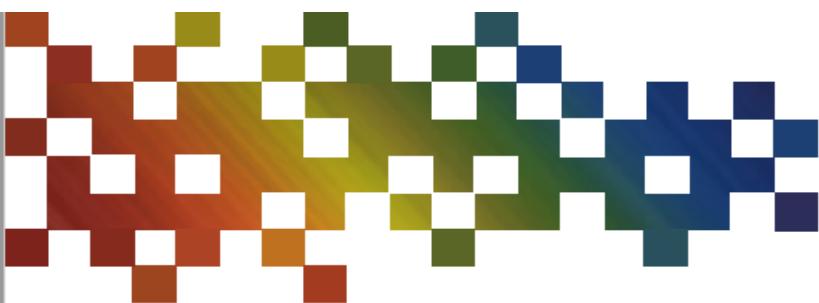
#### Resumen

Se asume la lectura como comprensión responsiva que ocurre en la/por la dinámica de voces sociales que hace emerger diferentes sentidos. Así, se objetó presentar una propuesta de análisis de la lectura en el contexto de aula, en una perspectiva enunciativa, pautada en las telas dialógicas que se materializan en la frontera de los enunciados. Para ello, se realizó una observación en clase del 2º año del 1º Ciclo de la Escuela Primária de Portugal, de una escuela pública de Lisboa, en situación de enseñanza y aprendizaje en el ámbito de la Educación Literária, así como analizado el documento de política pública en el área de la enseñanza del portugués que orientan las acciones de los profesores en ese nivel de enseñanza. Se realizó un análisis cualitativo que privilegió la integración de los ámbitos ideológicos del diálogo bakhtiniano y de la psicología histórico-cultural de Vigotski, con énfasis, en particular, en las categorías teóricas de arquitectónica dialogizada y de significado de la palabra, respectivamente. Los resultados indican que la profesora responde al enunciado de los documentos oficiales de prescripción y los alumnos responden al enunciado de la autora del texto literário, indicando que éstos reconceptualizan lo que fué prescrito por la profesora para el trabajo de aprendizaje de la lectura.

**Palabras-clave:** comprensión responsiva, arquitectónica dialogizada, significado de la palabra.

## 1. Introdução

Neste trabalho, assume-se a noção de que a leitura está para além da decodificação do sistema de escrita alfabética, entendendo-a como produção de sentido caracterizada pelas relações dialógicas entre o leitor e o autor do texto em contexto específico. Além disso, defende-se que a leitura não é uma atividade dada *a priori*, mas ensinada e

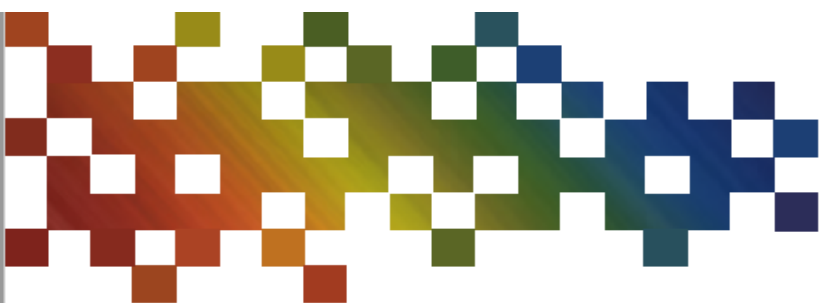


aprendida, sendo a escola um contexto privilegiado dessa aprendizagem. Também se acredita que a capacidade de leitura (re)configura-se ao longo do desenvolvimento do sujeito (FERREIRA; LIMA; GONÇALVES, 2011) por meio de diferentes experiências e da inserção do leitor em diversos contextos, necessitando da mediação de outros (pais, professores) para que essa atividade se realize e se atualize.

Desse modo, ampara-se na concepção de linguagem como produção, como trabalho simbólico, constitutivo do homem e da sua história. Assim, abandona-se a ideia de transparência da linguagem para assumi-la como fenômeno que se realiza nas situações de interação verbal, em distintas formações sociais (BRONCKART, 1997; VIGOTSKI, 2001). Alia-se, ainda, às considerações de Bakhtin (2003) quando este, ao discutir sobre os gêneros de discurso, afirma que todos os campos de atividade humana são ligados pela linguagem e que o caráter e as formas desse uso são multiformes, tais como são os vários campos de atuação humana, o que, ao mesmo tempo, não contradiz a unidade de uma língua. Nas palavras deste autor:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo seu estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros de discurso*. (BAKHTIN, 2013, p. 261-262, grifos do autor).

Sendo assim, Bakhtin (2003) põe a função comunicativa da linguagem no centro da discussão, sendo ela entendida como relação com o outro enquanto relação necessária. Nesse âmbito, o enunciado é tomado como unidade real da comunicação discursiva e não como unidade convencional. Portanto, na comunicação discursiva, além de se considerar a multiplicidade de falantes, assume-se que falante e ouvinte têm papel ativo no processo da comunicação. Dizendo de outro modo, o ouvinte assume uma posição ativa e responsiva em relação ao falante porque ele pressupõe não apenas a existência do sistema



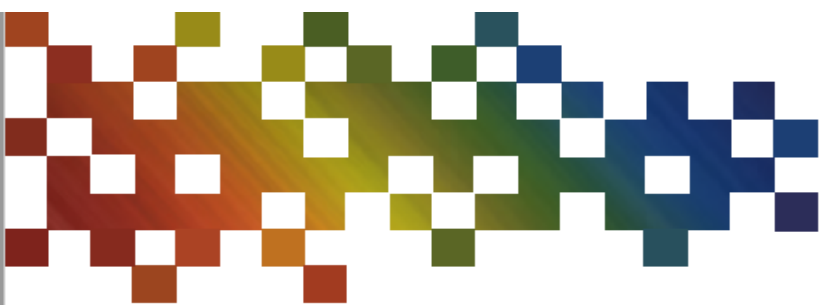
da língua, mas também de enunciados antecedentes (seus e de outros) com os quais os seus enunciados se relacionam. Para Bakhtin (2003, p. 271):

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz alta.

Como ativamente responsiva, segundo o autor, a compreensão do ouvinte pode se realizar em voz alta logo após o pronunciamento do enunciado acontecer, imediatamente na ação do ouvinte (no cumprimento da ordem ou comando entendido para execução, por exemplo) ou pode permanecer responsiva silenciosa (como no gênero lírico). Esta última é tomada como uma compreensão responsiva de efeito retardado, respondida cedo ou tarde em discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte, como é característico da maioria dos gêneros da complexa comunicação cultural, seja em discurso escrito ou oral.

Disso decorre que, como ressalta Faraco (2007), a língua enquanto língua não era de interesse de Bakhtin. O seu interesse estava nas manifestações verbais concretas, entendidas não como atualizações do sistema da língua, mas como manifestações da heteroglossia, ou seja, “da estratificação socioaxiológica da língua em vozes sociais” (FARACO, 2007, p. 47). As vozes sociais são complexos verbo-axiológicos originárias das relações estabelecidas com o mundo, as quais não somente o refletem, mas o refratam. Dizendo de outro modo, por ser nossa cognição historicizada e semiotizada, a nossa relação com o mundo não é direta e pura, mas ele nos é apropriado a partir dos horizontes sociais de valores: um mundo não representado, mas trabalhado pela cognição (FRIEDRICH, 2012).

De acordo ainda com Faraco (2007), a heterogeneidade axiológica se materializa nas vozes sociais e torna os signos linguísticos polissêmicos, não porque as palavras têm mais de um sentido, mas porque a semântica dos enunciados remete a diferentes formas refratadas de se relacionar e de dizer o mundo. Portanto, os signos significam em relação às vozes sociais, pois, conforme Bakhtin (2003, p. 323), as relações semânticas são



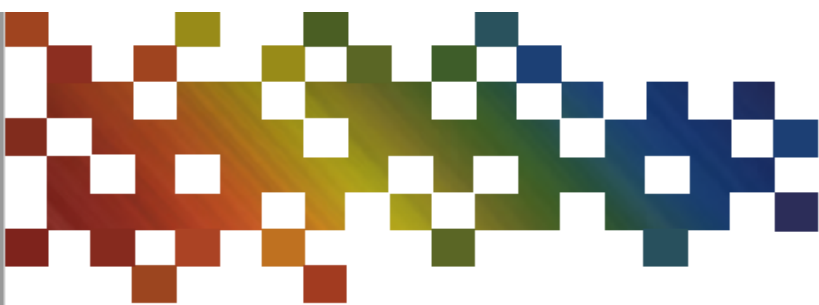
definidas como relações dialógicas, as quais não podem ser reduzidas a relações meramente lógicas ou meramente linguísticas porque “[...] só são possíveis entre enunciados integrais de diferentes sujeitos do discurso [...]”, as quais pressupõem a linguagem, embora não existam no sistema da língua. Na comunicação discursiva, as relações dialógicas são relações entre todas as espécies de enunciado, sendo este um conjunto de sentidos expresso por índices sociais de valor.

Portanto, de acordo ainda com Faraco (2007), o interesse de Bakhtin não é propriamente a heteroglossia, mas a sua dialogização, a teia dialógica constituída pelos múltiplos e contínuos contatos das vozes sociais, o embate de vozes sociais que dá dinamicidade à língua enquanto realidade social vivida, sendo assim chamada de heteroglossia dialogizada. E nessa dinamicidade de vozes o enunciado tem realidade, expressa o correto (ou incorreto), o verdadeiro, o verídico (ou mentiroso), o belo, ou seja, o axiológico. Como afirma Bakhtin (2003, p. 351):

[...] o enunciado se determina não só por sua relação com o objeto e com o sujeito-“autor” falante (e pela relação deste com a língua como sistema de potencialidades e como dado), mas também, sendo isso que nos interessa, por sua relação imediata com os outros enunciados dentro dos limites de uma esfera de comunicação.

Então, é na/pela dinamicidade das vozes e das fronteiras dos enunciados que se identifica o que há de individual, único e irreproduzível na criação de um sujeito real, o qual constrói sentidos na relação com o enunciado do outro, em uma teia dialógica. Essa teia é passível de ser evidenciada pela arquitetônica do mundo real do ato realizado (BAKHTIN, 1993/1919-21), ou seja, pela interconexão de vários centros de valores concretos em constante construção, na condição de estar-por-vir, de algo que não se repete, é único. Segundo as palavras do autor: “Tudo que é realmente experimentado é experimentado como algo dado e como algo-ainda-a-ser-determinado, é entoado, tem um tom emocional-volitivo e entra em relação efetiva comigo dentro da unidade do evento em processo que nos abrange” (p. 50-51).

Na arquitetônica, os mundos concretamente individuais, irrepetíveis, incluem momentos comuns, não no sentido de conceitos universais ou leis, mas de “momentos ou de constituintes comuns em suas várias arquitetônicas concretas” (BAKHTIN, 1919-



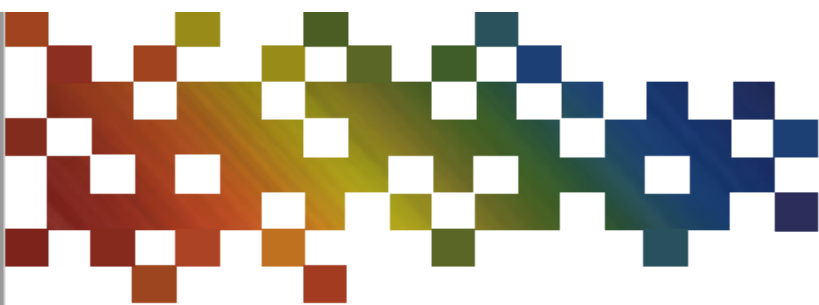
21/1993, p. 71). Além disso, a arquitetônica concreta do mundo real é construída nos momentos básicos centrais das relações entre o eu-para-mim, o outro-para-mim e o eu-para-o-outro, que dispõem em torno de si e em torno do ato realizado todos os valores da vida e da cultura:

valores científicos, valores estéticos, valores políticos (incluindo tanto os éticos como os sociais), e, finalmente, valores religiosos. Todos os valores espaço-temporais e todos os valores de conteúdo são atraídos para e concretados em torno desses momentos centrais emocionais-volitivos: eu, o outro e eu para o outro. (BAKHTIN, 1993/1919-21, p. 54).

Disso, depreende-se que, ao analisar a arquitetônica concreta de um mundo individual concreto, do ser-evento real, analisa-se, conseqüentemente, a totalidade de valores válidos para toda a espécie humana, assegurado quando o ser afirma a própria unicidade – dever para o qual não tem alibi. Afinal, “[...] o dever concreto é um dever arquitetônico: o dever de realizar o lugar único no ser-evento único. E ele é determinado antes e acima de tudo como uma contraposição entre o eu e o outro” (BAKHTIN, 1919-21/1993, p. 92).

Neste caso, o leitor, ouvinte ativo, também falante, constrói o seu produto verbal mobilizando enunciados heterogêneos, oriundos de diferentes vozes sociais que serão implícita ou explicitamente ressoadas no texto que produz mediante a compreensão responsiva ativa e dialógica (BAKHTIN, 2003). Essa compreensão ativa, por conseguinte, expressa um modo valorativo de dizer o mundo na relação com outro sujeito porque “ver e compreender o autor de uma obra significa ver e compreender outra consciência, a consciência do outro e seu mundo, isto é, outro sujeito [pois] na compreensão [existem] duas consciências, dois sujeitos” (p. 316).

Ao assumir o leitor como ouvinte/falante/autor ativo, produtor um novo texto na relação com o autor, entende-se, como o faz Bakhtin, que é na “*fronteira de duas consciências, de dois sujeitos*” (BAKHTIN, 2003, p. 311, grifos do autor) onde o acontecimento da vida do texto, sua essência, desenvolve-se. Afinal, como adverte Faraco (2007), o texto na perspectiva bakhtiniana é assumido menos como artefato, como objeto em si, e mais como um complexo de relações do qual o texto participa. Ou ainda “[...] a



vida do texto está nas relações dialógicas que ele condensa e no diálogo que ele suscita, diálogo que não conhece acabamento” (FARACO, 2007, p. 49).

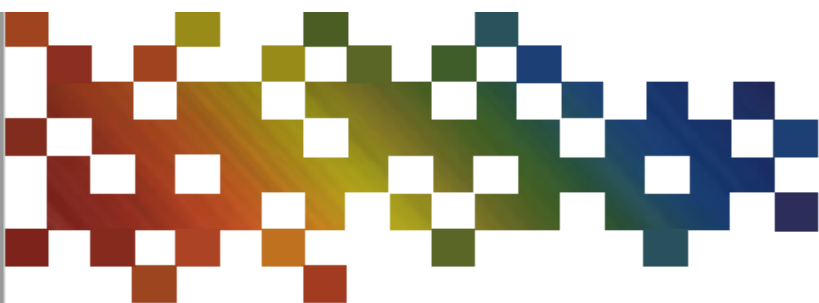
Defende-se ainda, afiliando-se às ideias de Bakhtin (2003), que, no engajamento dialógico dos alunos promovido em situação de sala de aula, mediada pelo professor em situação do ensino e aprendizagem da leitura, estabelece-se um ilimitado contexto dialógico entre o falante/autor e o ouvinte/leitor na relação com os sentidos heterogêneos próprios do processo de desenvolvimento do diálogo, que entrelaça passado, presente e futuro (MACHADO, 2010). Nessa “festa de renovação” dos sentidos, novos textos (provisórios) são produzidos na relação entre as duas consciências, para além do linguístico porque incide sobre posições axiológicas.

Tendo em vista o que foi discutido até aqui, questiona-se: de que maneira a confrontação eu-outro na produção de sentidos de um texto pode ser explicitada quando se pensa a situação concreta da sala de aula? Diante disso, buscou-se apresentar uma proposta de análise da leitura em contexto de sala de aula, em uma perspectiva enunciativa, pautada nas teias dialógicas que se materializam nas fronteiras dos enunciados. Em última instância, pretendeu-se descrever o engajamento do professor e dos alunos em uma situação de leitura de um texto literário em sala de aula, considerando as diferentes posições axiológicas.

Sendo assim, com a finalidade última de se levar em consideração que o texto, como “um complexo de relações”, possibilita diferentes sentidos a depender dos possíveis diálogos estabelecidos, é necessário ouvir essas diferentes vozes quando se ensina e se aprende a ler na escola, notadamente, fazendo-se ouvir a voz do aluno na interconexão com as diferentes vozes sociais.

## 2. Caminhos metodológicos

Foi realizado um estudo qualitativo, que, conforme Flick (2009), busca a análise dos significados subjetivos e das práticas cotidianas nas diferentes esferas sociais por meio de estratégias indutivas. Para tal, este trabalho fundamenta-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, notadamente, no método indireto, baseado no materialismo



dialético, que favorece a análise do processo de mudança, da explicação e da gênese do fenômeno em investigação (VIGOTSKI, 1991; 2001); e no dialogismo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; FARACO, 2007) para compreensão da interação verbal na esfera dialógica do ensino e da aprendizagem da leitura.

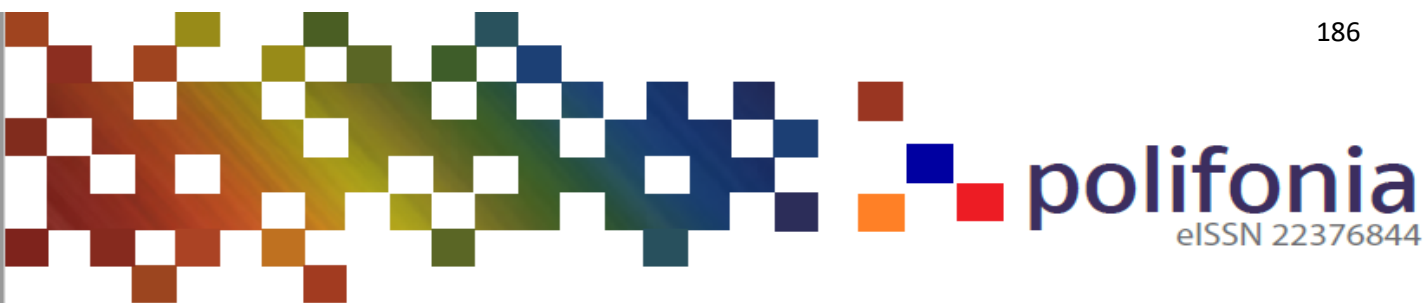
Como delineamento de pesquisa, foi realizado o estudo de caso (YIN, 2001), adotando-se como técnicas de construção de dados a análise documental, a entrevista individual e a observação em sala de aula. Participaram da pesquisa uma professora do 2º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico de Portugal, que atua em uma escola pública situada na cidade de Lisboa, e a turma de alunos na qual a professora atuou no ano letivo de 2018/2019, segundo o calendário europeu.

Para este artigo, foram levadas em consideração a análise documental das Aprendizagens Essenciais (AE) do 2º Ano do 1º Ciclo da Escola Básica de Portugal, publicadas em 2018, bem como a situação de observação em sala de aula, que aconteceu no dia 14 de janeiro de 2019. A análise documental teve por objetivo fazer a apreciação das prescrições sobre o ensino e a aprendizagem da leitura que orientam as ações/atividades dos professores da escola básica, especialmente, do 2º Ano do 1º Ciclo. A observação em sala de aula, por sua vez, teve por objetivo acompanhar o engajamento dialógico dos alunos, promovido pela mediação da professora em situação do ensino e aprendizagem da leitura do livro de literatura-infantil *A manta*.

O livro *A manta – uma história aos quadradinhos (de tecido)* é de autoria de Isabel Minhós Martins e tem ilustração de Yara Kono, foi publicado em Portugal pela Editora Planeta Tangerina, com primeira edição em 2010. O livro, apresentado em capa dura e sem paginação, discorre sobre a relação de uma avó e seus netos em torno da contação da história da família por meio de uma manta confeccionada com tecidos que fizeram parte das experiências e enredos familiares. A narrativa acontece sem a presença da avó, já falecida, no transcorrer do enredo.

Para o registro da situação de observação realizada, foi utilizado um diário de campo no qual se realizou a descrição dos recursos, materiais e estratégias usados pela professora, bem como dos diálogos entre professora-aluno(a)/aluno(a)-autora na mediação do texto discutido em sala de aula.





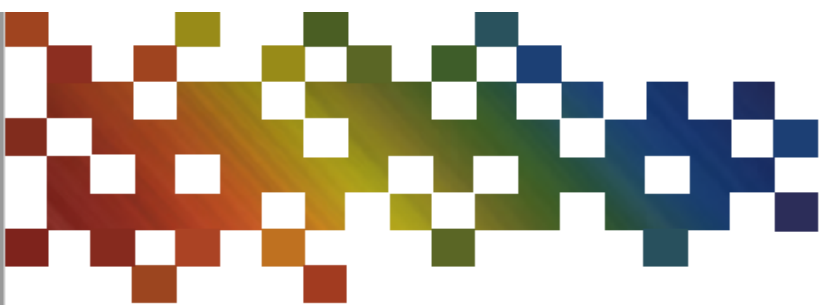
No que se refere à proposta de análise da produção de sentidos dos alunos sobre o texto em situação de mediação docente em sala de aula, buscou-se a integração entre os domínios ideológicos do dialogismo bakhtiniano e da psicologia histórico-cultural de Vigotski. Desse modo, no que se alude à primeira perspectiva, foram exploradas as categorias teóricas de enunciado, arquitetura dialogizada e movimentos centrípeto e centrífugo, buscando os sentidos que centralizam e aqueles que descentralizam os discursos oficiais; e da segunda abordagem, focaram-se as categorias teóricas de significado da palavra (ou conceito) e de sentido. Em termos de procedimento, esta proposta está organizada em quatro momentos inter-relacionados e não lineares: a) identificação do significado da palavra (conceito ou já-dito); b) identificação da resposta (o que ou para quem o enunciado responde); c) identificação da intersecção de vozes nas fronteiras entre os enunciados (relação de textos que estão em diferentes esferas ideológicas, alternância de vozes, antecipação de uma resposta, oposição; aglutinação dos sentidos); d) inferência da voz social na qual o enunciado se ancora e sua reformulação (mudança de sentido).

### 3. Resultados e discussão

#### 3.1 Breve descrição do contexto da pesquisa

O Agrupamento Escolar onde aconteceu a pesquisa é o segundo maior de Portugal, composto de 4.000 estudantes, com escolas que atendem do Pré-escolar à Secundária e ao Curso Profissional. A professora exerce suas atividades docentes na escola básica de 1º Ciclo situada em um bairro de classe média e média alta de Lisboa, relativamente periférico ao centro, mas com fácil acessibilidade de transporte. É um bairro bem planejado, com arquitetura moderna, ruas arborizadas, grandes espaços verdes e comércio diversificado.

A escola também é ladeada por um espaço verde e pela biblioteca municipal, que se encontra no bairro, além de exibir um pátio externo espaçoso, uma biblioteca, um refeitório e um pátio interno central, a partir do qual parece se organizar toda a estrutura



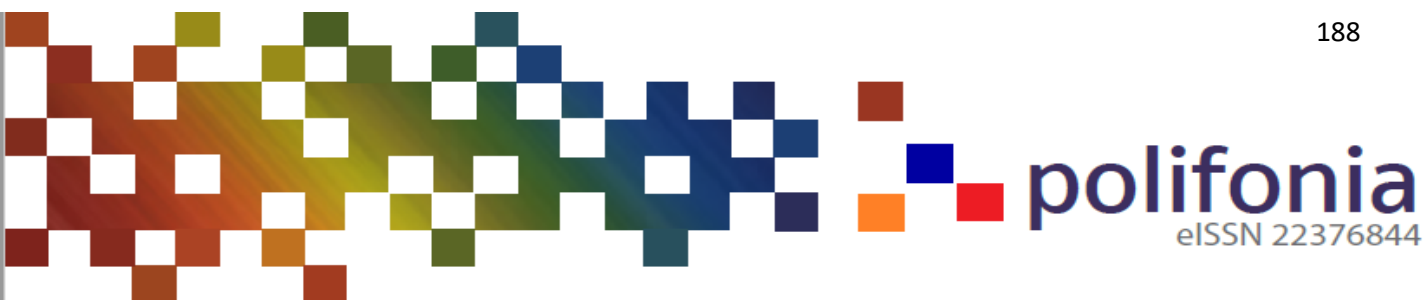
arquitetônica. Assim como a escola, a sala de aula do 2º Ano do 1º Ciclo, onde a professora atua, é colorida, naturalmente bem iluminada, exibindo nos quadros de parede cartazes e materiais produzidos pelos alunos, além de livros infantis nas estantes. As carteiras escolares são adaptadas às crianças e podem ser organizadas de acordo com a atividade proposta pela professora, a qual tem como apoio duas mesas para a realização de suas atividades de ensino.

Esta professora é a mesma que acompanhou a turma durante o 1º Ano do 1º Ciclo no ano letivo 2017-2018. Durante esse período, precisamente do mês de fevereiro ao final do mês de maio do ano de 2018, os alunos participaram de um projeto de leitura proposto pelas famílias em articulação com a professora, caracterizado pelo empréstimo de livros aos alunos nos finais de semana, os quais deveriam ser lidos com a mediação dos pais ou responsáveis. Os exemplares eram acompanhados por fichas de leituras e devolvidos no início da outra semana, juntamente com a ficha, que também foi confeccionada pelos pais.

A lista inicial de livros era composta de 26 obras, que foram lidas segundo o ritmo de cada aluno/família. Não havia restrição de obra por ano ou idade, já que foi algo proposto pelos pais/responsáveis. A orientação da professora era que estes, nos momentos de leitura realizada com os filhos, buscassem realizar as relações de intertextualidade entre as diferentes obras lidas por seus filhos, de modo a ajudá-los a construir seu repertório de leitura, conforme orientação das Aprendizagens Essenciais (AE) do 2º Ano do 1º Ciclo da Escola Básica de Portugal.

No final do projeto, houve alunos que leram quinze obras e outros, cinco livros da lista inicial. Esse mesmo projeto estava previsto para ser realizado no ano letivo de 2018/2019, ou seja, no 2º Ano do 1º Ciclo, mas até janeiro de 2019 isso não havia sido efetivado, embora a professora contemplasse em seu programa, no eixo de Educação literária/Leitura, o trabalho com obras da literatura infanto-juvenil, como está previsto no documento oficial que orienta o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa em Portugal, a exemplo d'*A manta*, texto explorado neste artigo quanto à produção de sentidos em sala de aula.

### 3.2 A produção de sentido em situação de leitura em sala de aula



A análise da produção de sentidos dos alunos em interação com a obra *A manta*, mediada pela professora na sala de aula de Educação literária/Leitura, foi considerada com bases nas relações entre a obra, a autora e os locutores/leitores, neste caso em particular, a professora e os alunos.

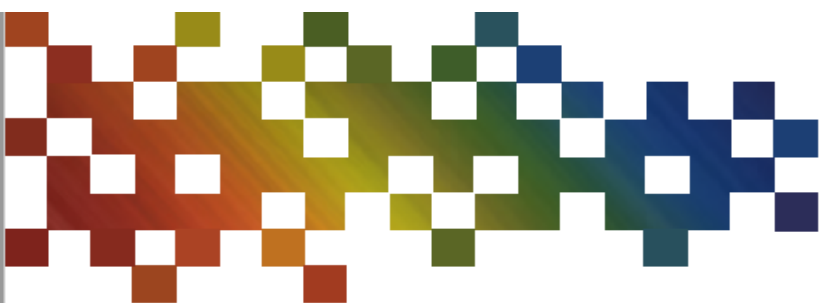
Assim, primeiramente, leu-se a obra *A manta* na tentativa de identificar os conceitos ou já-ditos, a responsividade e a voz social e, depois, leu-se a descrição da situação da aula observada, fazendo-se o mesmo movimento analítico. Por fim, foram feitas as relações entre esses dois textos, em interconexão com o documento prescrito das Aprendizagens Essenciais (2018), no sentido de realizar a descrição das esferas ideológicas e da intersecção das diferentes vozes para entender o movimento do sentido nas fronteiras dos enunciados, de modo a torná-las visíveis (MACHADO, 2010), como é descrito a seguir.

### 3.2.1 *A manta*: interpenetração e distinção de contextos valorativos

*A manta: uma história aos quadradinhos (de tecido)*, de autoria de Isabel Minhós Martins e ilustração de Yara Kono, tem como personagens a avó, as tias e os netos. A história, narrada por uma das netas, tem como temática principal “a manta”, uma herança da avó para a família.

A minha avó tinha dois palácios,  
três quadros de pintores famosos,  
terras grandes e pequenas  
e algumas jóias de rainha.  
Mas não foi por nenhuma dessas coisas  
que as minhas tias quase se zangaram,  
quando a minha avó morreu.  
[...]  
Quando minha avó morreu, todas as minhas tias queriam *a manta*,  
*mais valiosa que tudo o resto....* (Grifos meus)

Na história, são três contextos valorativos em interpenetração cujo tom emotivo-volitivo (BAKHTIN, 1919-21/1990) torna “a manta” um objeto de mais alto valor. Esses contextos, na situação analisada, são abrangidos pelo contexto valorativo da autora da



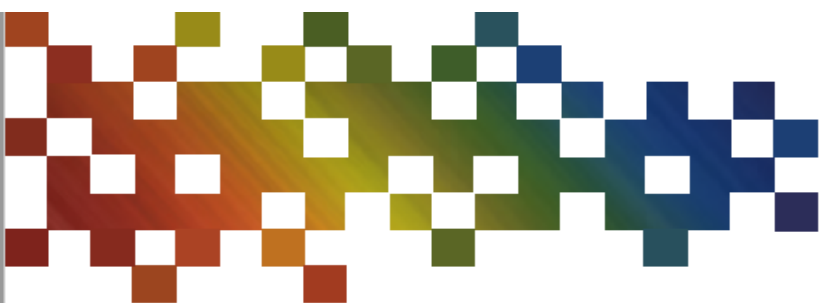
obra e de seus contempladores (professora e alunos), existentes do lado de fora da arquitetônica artístico-literária e participantes da arquitetônica educacional e escolar, respectivamente. Portanto, o contexto dos personagens é abrangido pelo tom emotivo-volitivo da autora que descentraliza, em um movimento centrífugo, para fora, para o encontro com o outro e suas diferentes referências, o sentido de *valioso*, afastando-se do conceito capitalista de alto preço e de utilidade, para assumir o tom emotivo-volitivo de afeto, proteção e aconchego.

“A manta”, então, traduz esse conceito ou o já-dito, pois se define não apenas como um objeto de tecido feito para cobrir a cama, mas também como abrigo e, portanto, como lugar destinado a proteger, amparar e/ou esconder. Este conceito, no contexto valorativo da autora, é aglutinado ao conceito de “cama”, também definido como ninho, acolhimento ou abrigo, assumido, na história, como a “cama da avó” em simultaneidade com a expressão social “casa da avó”, em um movimento de mudança da palavra pelo sentido (VIGOTSKI, 2001).

Na cama-casa-da-avó, vivenciada do ponto de referência da autora, “a manta” protege os netos e ampara a avó, revelando uma resposta à voz que enuncia o forte valor afetivo desse tipo de relação familiar, o qual remete ao sentido de lar.

A minha avó dormia numa cama enorme.  
 Apesar de ser uma mulher pequenina  
 e muito magra, apesar de ter ficado viúva  
 há muitos anos (e de dormir muitas vezes  
 sozinha), a cama da minha avó  
 era realmente grande.  
*Uma vez experimentámos e nela cabiam:*  
*quatro raparigas, três rapazes,*  
*dois gatos gordíssimos*  
*e um cão mais-ou-menos-pequeno.*  
 Coubemos todos sem esforço,  
 à larga mesmo.  
 A minha avó também lá estava  
 e diz que dormiu como uma santa. (Grifos meus)

Uma cama grande que abriga a todos e permite o encontro com o corpo-casa do outro, aquecendo-o. Este sentido é aglutinado pela professora ao conceito de “quente” e indica a interpenetração valorativa do contexto da autora com o da professora, assumindo o tom emotivo-volitivo “da manta” no seu sentido de abrigo, de aconchego, de proteção,



de relação afetiva; e afirmando o valor social positivo da relação entre avó e netos. Isso é demonstrado no relato de observação de sala de aula da docente no momento de introdução do tema da obra, na fase “antes da leitura”, na mediação com os alunos.

A professora mostra a manta colocada em sua mesa minutos antes. Diz aos alunos que a manta é usada em seu sofá e gosta dela porque é muito quente (fazendo referência à proteção que ela oferece em dias de frio). Um aluno pergunta como se chama o conjunto de fios pendentes da manta. A professora, então, nomeia, afirmando que aquela parte da manta se denomina franja.

Professora (P): [a professora mostra uma bolsa e pergunta] O que é? Uma mala. É feita de quê?

Aluno 1: De tecido.

P: Do que mais?

A1: Não faço ideia!

P: Retalhinhos.

(Extrato de observação em sala de aula, em 14 jan. 2019).

A cama-manta-casa-corpo-quente é o lugar onde também são contadas histórias, sendo “a manta” ainda significada, conceituada, no contexto valorativo da autora, como memória e, portanto, como vida, existência e presença, ou seja, a cama-manta-casa-história-memória, que [nós] os netos:

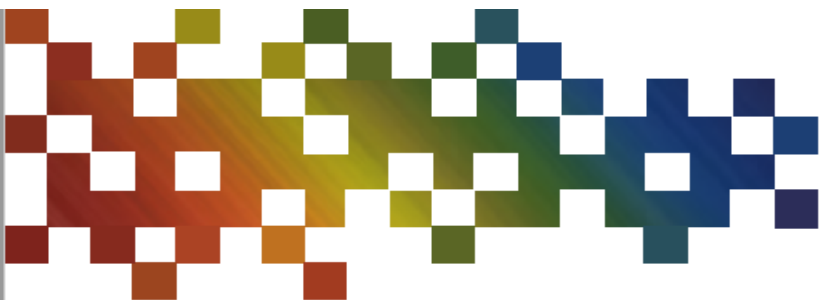
A princípio, estranhávamos o colchão duro e os cobertores pesados, mas, passados alguns minutos, não havia no mundo melhor lugar para adormecer.

A minha avó aquecia-nos os pés e contava-nos histórias antigas até o sono nos vencer.

*Não contava histórias de um livro porque não precisava.*

*Tínhamos a manta. (Grifos meus)*

Novamente, em um movimento de descentralização, de encontro com o outro, a autora desloca o sentido da atividade social de leitura e o amplia, respondendo ao enunciado sobre a possibilidade de ler o mundo antes de ser capaz de ler as palavras (FREIRE, 1990), como fica patente na relação avó-netos representada na obra. Distanciando-se do contexto valorativo da autora, em um movimento de centralização do sentido, um aluno participante da situação de mediação de leitura em sala de aula, desde seu ponto de referência e de sua experiência vivida como aluno em processo de alfabetização, expressa o tom emotivo-volitivo da vivência escolar em forma de dúvida,



questionando a possibilidade de ler “a manta” e não os livros, em resposta ao enunciado de que apenas a palavra pode ser lida, como demonstra o extrato do relato de observação em sala de aula.

P: *Do que fala o livro?*

A9: *De uma manta com retalhos.*

P: Leiam silenciosamente. Vocês precisam ler isso (refere-se ao roteiro) para saber o que irão responder.

Alunos: (Leem)

P: Hoje é uma leitura orientada.

P: Vamos fazer assim: eu vou ler a primeira vez e depois dou 4 livros que tenho a vocês.

P: (Começa a ler. A fala é mansa, com entonação. Não mostra as imagens aos alunos enquanto lê)

Alunos: (Prestam atenção e riem com algumas passagens da história, demonstrando compreensão)

P: (Enfatiza a palavra “manta”, quando fala que a avó a usa para ler para os netos)

A2: *Como a avó lê apenas com a manta?*

P: És um leitor atento. Vamos ver!

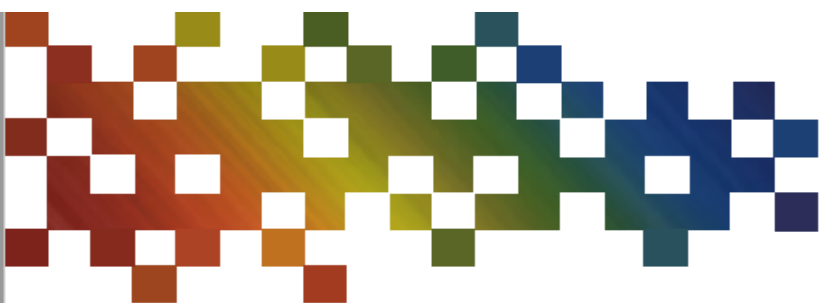
Alunos: (Prestam atenção. Riem muito quando fala da louca da tia Bárbara, indicando concentração e compreensão)

P: (Segue a leitura do livro) Para e pergunta: *Se a neta que conta a história diz: “Um quadradinho, outro quadradinho... Quando a leitura acaba?*

Alunos: *Nunca. São muitas histórias.*

(Extrato de observação em sala de aula, em 14 jan. 2019).

Também envolvida na arquitetônica escolar, a aluna (A9) responde ao enunciado inicialmente produzido pela professora, quando do momento de apresentação da obra em sala de aula, e à pergunta “Do que fala o livro?”, gerando o sentido de “uma manta com retalhos”, afastando-se do centro valorativo da autora, que a concebe não como objeto utilitário, mas como abrigo. Por outro lado, o processo de mediação da professora leva os alunos a ampliarem o sentido produzido por A9 e a se aproximarem do contexto valorativo da autora, significando “a manta” como história, e antecipando-o quando respondem ao enunciado da história como um processo que envolve passado, presente e futuro. Deste modo, os alunos produzem o sentido d’*A manta* – o livro – e enunciam o conceito/sentido das relações entre ascendência-e-descendência, realçadas textualmente pela autora: “Eu e a minha avó [...] e novas histórias [que] chegarem a essa manta”; e materializa a voz social na qual o enunciado, o sentido do livro, se ancora: a interrupção-continuidade de cada história no tempo.



Nos meses que cá está [na casa da neta-narradora], vem cobrir a minha cama,  
e é como se voltasse a estar com a minha avó  
e com todas as suas histórias.

Há pouco tempo reparámos que alguns retalhos

Começam a precisar de substituição.

É por isso que já está um quadradinho

do meu pijama às riscas e outro dos cortinados da sala

(que o gato rasgou de alto a baixo no dia em que lhe deu uma fúria)

(Já agora: o quadradinho do meu pijama também tem uma história.

Foi a minha tia que mo ofereceu há uns anos

Porque o acho parecido com um pijama antigo da avó.)

*Procurei-o na manta e ele lá estava.*

*Realmente é quase igual ao meu.*

*Eu e minha avó, as duas dormindo lado a lado,*

*Até os tecidos se gastarem*

*e novas histórias chegarem a esta manta. (Grifo da autora)*

Em contrapartida, na continuação do diálogo em sala de aula, a professora, de dentro da arquitetura educacional e como leitora que contempla de fora a arquitetura artístico-literária, continua a mediação pedagógica para favorecer a construção, por parte dos alunos, de uma síntese do livro *A manta* que se distancia do centro de referência da autora para responder à voz do editor do livro, que excede a sua visão e a ajuda a gerar o sentido da avó como uma contadora de histórias.

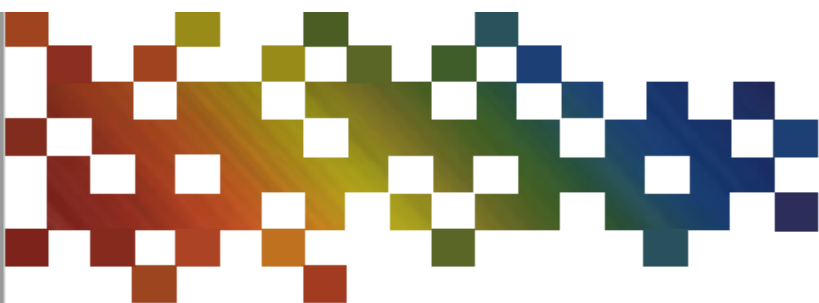
Nos livros aos quadradinhos, cada quadrado conta um pedaço de uma história. Neste livro, que não é um livro de banda desenhada em nada assim parecido, cada quadradinho (de tecido) tem também uma história para contar.

Há uma manta de retalhos, uma avó com boa memória

e muitos netos de ouvido atento. *A noite, ao deitar, não são precisos livros: basta a avó olhar a manta e todos os personagens e enredos que lá moram, para a sessão começar...* (Texto da contracapa. Grifos meus)

Em sala de aula, então, o tom emocional-volitivo expressado pela professora evoca os documentos oficiais no que se refere à necessidade de trabalhar a interdisciplinaridade, em um tempo-espço onde esse princípio é tomado pelos sistemas educacionais como um valor positivo. No caso específico da obra *A manta*, a interdisciplinaridade buscada envolve a leitura e a oralidade, como é encaminhado pelo documento das Aprendizagens Essenciais aos professores, no tópico “Ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos”, ao guiar para:

- produção de discursos preparados, sobre temas e questões intra e interdisciplinares, para apresentação a público restrito (por exemplo, à turma,



a colegas de outras turmas) com diferentes finalidades: - recontar histórias lidas em livros para diferentes finalidades (por exemplo, recomendar um livro)... (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 1º Ciclo, 2º Ano, 2018, p. 7).

Assim, o contexto valorativo da professora afasta-se do centro de referência da autora da obra para interpenetrar no contexto de valores das vozes indeterminadas e expressas nos documentos de políticas educacionais prescritos em Portugal, bem como no da voz do editor da obra. Em um movimento centrípeto, caracterizado pela oposição e/ou pela negação dos enunciados ou sentidos do outro, a professora centraliza o sentido educacional e editorial da obra: a avó como contadora de histórias, como quem “encarna” a oralidade pretendida “na produção dos discursos preparados”. Portanto, na direção desse sentido/conceito, a professora busca aproximar o contexto valorativo dos alunos ao seu próprio contexto de referência, situado no espaço-tempo de relações provisórias da arquitetônica educacional.

P: O que Isabel [Minhós] precisou para escrever essa história? (No roteiro. Fase depois da leitura. Pergunta 7. Uma opção: “*A autora usou neste álbum: uma manta, uma avó com boa memória e netos muito atentos*”)

A14: Cores.

P: Quem precisou das cores foi a ilustradora.

A15: Os personagens.

P: Quem são os personagens?

A16: A avó, as tias...

P: Quem são as personagens importantes?

Alunos: Os netos e as netas.

Alunos: O cachorro e o gato.

P: O que ela mais precisou para fazer a história?

Rita: Uma manta, os personagens...

P: O que a avó faz para ler? O que ela precisava?

A17: O cérebro.

A18: Ser organizada.

P: A avó não se embaralhava...

A19: Memória? (é possível que tenha lido no roteiro e buscou confirmar com a professora)

P: Muito bem! Boa memória!

P: E os netos/netas como estavam?

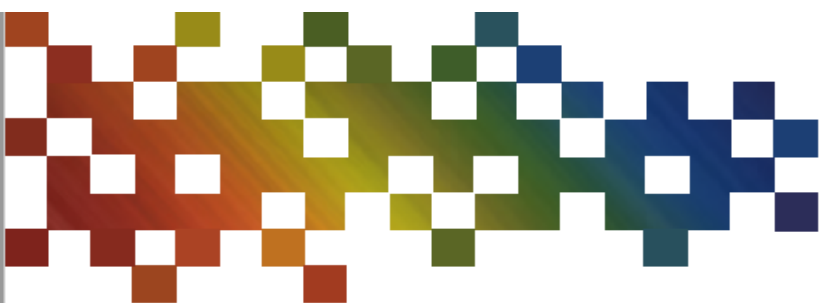
Rita: Os netos estavam atentos.

P: *Isso! Só precisa disso: uma manta, uma avó com boa memória e netos e netas muito atentos (refere-se à resposta no roteiro e escreve no quadro enquanto faz as perguntas, sintetizando).*

(Extrato de observação em sala de aula, em 14 jan. 2019).

É ainda situada na arquitetônica educacional, a qual afirma, no tempo-espaço atual e em processo, o valor da interdisciplinaridade, que a professora contrapõe valor e preço





para dialogar sobre o significado da “manta”, levando em consideração as relações da educação literária com a matemática, como fica explicitado no documento das Aprendizagens Essenciais, 1º Ciclo, 2º Ano, que orienta aos professores a: “- realização de percursos pedagógicos, didáticos e interdisciplinares, com Matemática, Estudo do Meio e Expressões, tendo por base obras literárias e textos de tradição popular” (APRENDIZAGENS ESSENCIAIS, 1º Ciclo, 2º Ano, 2018, p. 11).

Nesse caso, o sentido/conceito da “manta” como “importância e relevância” é retomado e contraposto ao sentido/conceito de preço atribuído aos “palácios, quadros e joias”, em um movimento centrífugo de descentralização de um discurso corrente de que só tem valor algo com alto preço; e, ao mesmo tempo, promove a unidade de eventos, a interpenetração dos contextos valorativos da autora – caracterizando o espaço-tempo da arquitetura artístico-literária – e dos alunos e da professora, contempladores de fora, os quais, respectivamente, falam do tempo-lugar das arquitetônicas escolar e educacional, e são por eles vivenciadas de dentro.

P: *O que a avó deixou?* [Refere-se à herança da avó que se fala na história]

Alunos: *A manta*

P: No início! (Parece se referir ao início do Guião). Foi só a manta?

P: Está logo no início do livro!

A18: Palácios.

P: Isso! (Lê o que diz no texto). “A minha avó tinha dois palácios, três quadros de pintores famosos, terras grandes e pequenas e algumas joias de rainha. Mas não foi por nenhuma destas coisas que minhas tias quase se zangaram, quando a minha avó morreu”.

P: O que é mais caro?

A19: As joias, os palácios.

P: *O que tem mais valor?*

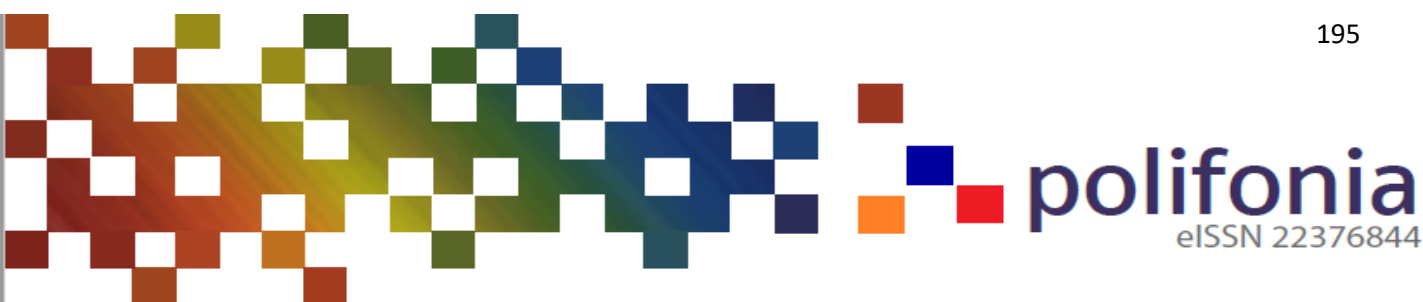
A20: *A manta.*

P: *Por quê?*

A21: *Porque tinha história.*

(Extrato de observação em sala de aula, em 14 jan. 2019).

Nesse movimento, mais uma vez, percebe-se que o contexto valorativo do estudante-leitor/a (A21) interpenetra o contexto de referência da autora da obra, a qual se ancora na voz social das relações entre ascendência-e-descendência. Portanto, expressa o tom emotivo-volitivo da “cama-manta-casa-história-memória”, vivenciado no espaço-tempo das relações com os/as netos/as, distanciando-se assim do contexto valorativo da professora, que gera o sentido-conceito da obra *A manta* como evento da “avó contadora



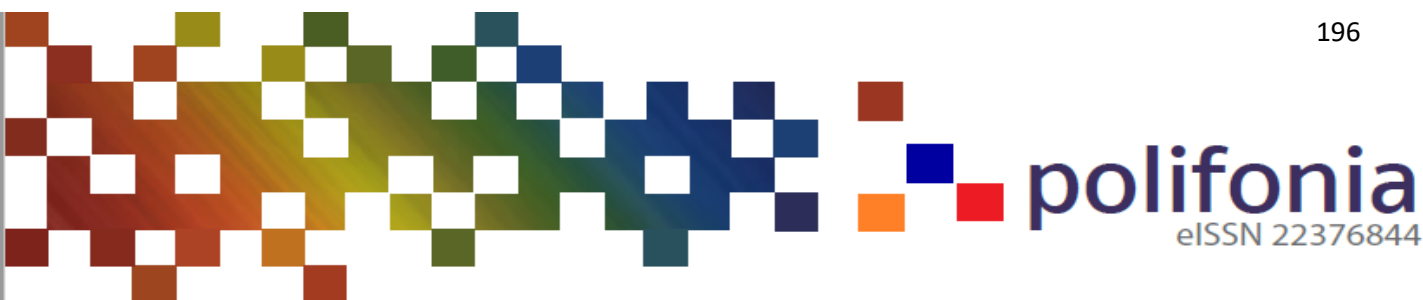
de história”, vivenciado no seu espaço-tempo como educadora em uma escola e uma sociedade em rápida transformação, o que responde ao enunciado oficial dos documentos prescritivos da política educacional.

Como se revela nesse movimento de alternância de vozes e de sentidos no processo de mediação da obra *A manta*, mesmo que, eventual e/ou aparentemente, os alunos-leitores se apropriem da voz da professora, observa-se que, no engajamento realizado em sala de aula de leitura, eles reconceptualizam aquilo que foi inicialmente prescrito pela professora (AMIGUES, 2004), produzindo sentidos/conceitos que simultaneamente se distanciam e se aproximam da arquitetura artístico-literária da autora da obra, em um jogo de temporalidades próprias das relações espaciais.

#### 4. Considerações finais

Tendo em vista o objetivo pretendido, constatou-se que, na atividade de reconceptualização realizada pelos alunos diante do planejado pela professora para a atividade de leitura de *A manta*, aqueles, no processo de produção de sentidos, afastaram-se do centro de referência da professora e aproximaram-se do centro valorativo da autora do texto. Assim, assumiram o conceito da “manta” como cama-casa-memória-história e responderam, do centro das suas referências como netos, ao enunciado da continuidade-descontinuidade da existência, de onde também se posiciona a autora, isto é, de dentro da arquitetura artístico-literária. Assim, pode-se inferir, em consonância com os pressupostos de Bakhtin (1919-21/1993), que, no contexto específico do ensino e da aprendizagem da leitura, há uma simultaneidade de vozes em correlação e, no caso particular da sala de aula, necessitam ser ouvidas em um movimento que torne visíveis as relações desencadeadas pelas arquitetônicas (MACHADO, 2010) e permitam ao aluno falar.

Portanto, foi na perspectiva de dar voz aos alunos que se elaborou uma proposta enunciativo-discursiva, fundamentada na perspectiva de Vigotski (2001) e de Bakhtin (1993/1919-21, 2003), para a análise da produção de sentidos em situação de ensino e aprendizagem da leitura em sala de aula. Diante dos resultados encontrados para a



situação em particular, julga-se que a proposta em tela se mostrou adequada e viável para tornar o invisível visível em termos de produção de sentido em leitura, de acordo com o objetivo pretendido. No entanto, é necessário e fundamental que seja replicada em outras situações de leitura em sala de aula, no diálogo entre professor-alunos e outros gêneros de texto, para que seja aprimorada e ajustada.

Por fim, os resultados apontam para a relevância de uma formação docente voltada para o desenvolvimento de estratégias no âmbito do domínio do ensino da leitura/educação literária, que contemple a produção de sentidos individual na relação com o outro social, ou seja, que considere a dinamicidade de vozes sociais, a qual promove a recriação dos textos lidos pelos alunos através da leitura, em sala de aula, pela mediação docente.

## Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS - ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS. *Português. 2º Ano 1º Ciclo, Ensino Básico*. República Portuguesa, 2018. Disponível em:

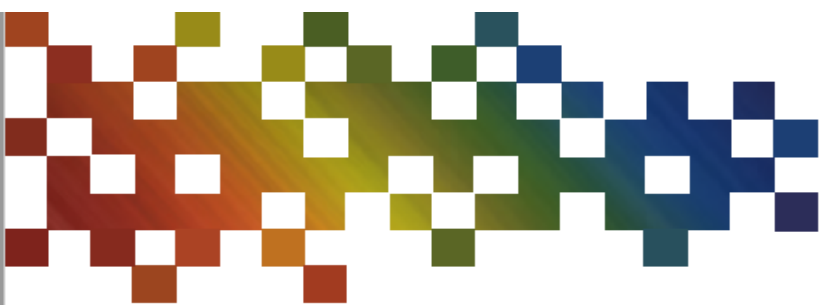
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_portugues.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf). Acesso em: 03 jan. 2019.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 415p.

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do ato*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993 [1919-21]. 108p. (Tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico).

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003 [1997]. 353 p.

FARACO, C. A. O estatuto da análise e da interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A.



(orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. (Coleção Ideias sobre Linguagem). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 43-50.

FERREIRA, S. P. A.; LIMA, M. P. T. N.; GONÇALVES, F. M. da S. A interlocução entre aluno-leitor/autor em sala de aula e a mediação do docente universitário. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 13, n. 1, p. 62-74, 2011.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405p.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: médiation, apprentissage et développement - une lecture philosophique et épistémologique*. Collection Carnets des sciences de l'éducation. Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Genève, 2012.

MACHADO, I. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopia e exotopia. In: PAULA, L. de; STAFUZZA, G. (org.). *Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. 447p.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 395-486.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 90p.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre, RS: Bookman, 2001. 173p.