

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JANE CLEIDE DOS SANTOS BEZERRA

**A ENTONAÇÃO VALORATIVA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MARINGÁ - PR
2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

JANE CLEIDE DOS SANTOS BEZERRA

**A ENTONAÇÃO VALORATIVA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

MARINGÁ – PR

2020

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

B574e

Bezerra, Jane Cleide dos Santos

A entonação valorativa em livros didáticos de português dos anos finais do ensino fundamental / Jane Cleide dos Santos Bezerra. -- Maringá, PR, 2020.
226 f.figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

1. Línguas portuguesa - Entonação. 2. Livro didático de português. 3. Dialogismo. 4. Ensino Fundamental. I. Menegassi, Renilson José, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 418.4

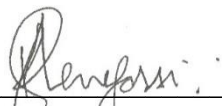
JANE CLEIDE DOS SANTOS BEZERRA

**A ENTONAÇÃO VALORATIVA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em **21 agosto de 2020**.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Renilson José Menegassi – UEM
Presidente e Orientador



Prof.ª Dr.ª Lilian Cristina Buzato Ritter – UEM



Prof. Dr. Pedro Luís Navarro Barbosa – UEM



Prof.ª Dr.ª Adriana Delmira Mendes-Polato – UNESPAR
Membro convidado



Prof.ª Dr.ª Maria Ediney Ferreira da Silva – UNEAL
Membro convidado

*Ao profissional da educação que esteve ontem em sala de aula, a
mobilizar a palavra para a compreensão do mundo.
Ao que está hoje.
Ao que estará amanhã.*

AGRADECIMENTOS

Que a força do medo que tenho não me impeça de ver o que anseio.
(Oswaldo Montenegro, *Metade*.)

O “eu” que assina a autoria desta Tese responde dialogicamente à construção coletiva. São tantos “outros” e tão infindos, que não dou conta de registrá-los. Assim, os que ficam aqui não só representam, mas, sobretudo, refletem e refratam os “demais”.

Ao trazer à memória, o junho de 2016, marco cronológico inicial, deixo ressoar um “Obrigada!” aos que construíram e implementaram o projeto do Dinter UEM/UNEAL. Através dessas ações e atos, meu intelecto pode realimentar a alegria do meu espírito.

[...] e que essa tensão que me corrói por dentro seja um dia recompensada, porque metade de mim é o que penso, mas a outra metade é um vulcão.

Obviamente, o movimento em direção ao doutoramento foi acompanhado pelo medo do novo. Contudo, já havia aprendido, desde cedo, que se cresce no embate. Somente no confronto entre o que sabemos e o que nos é apresentado, a alma e o intelecto se elevam. Daí, minha gratidão ao prof. Dr. Renilson José Menegassi: “o” orientador. “O” que provoca. “O” que confronta. “O” que corrige. “O” que tira”. “O” que põe”. “O” que adverte. “O” que elogia. “O” que anima. “O” que ampara. “O” que aconselha. “O” que oportuniza. Ah! São “tantos” entoados em um só! E esses “tantos” amalgamados ao seu largo sorriso integram o “eu-professora-pesquisadora” e também o “eu-pessoa”.

Gratidão à banca de Exame de Qualificação, Prof.^a Dr.^a Lílían Ritter, pelas observações necessárias e certeiras, e à Prof.^a Dr.^a Adriana Polato, por cada marca vermelha deixada no corpo da “quase-tese”, com apontamentos e indagações que me permitiram consolidar o “já-feito” e, sobretudo, ir ao encontro do “vir-a-ser”. Também por comporem a banca de defesa.

Gratidão aos nobres professores: Prof.^a Dr.^a Maria Ediney e Prof. Dr. Pedro Navarro, por aceitarem o convite para compor a banca de defesa, a contribuir para o arremate do ciclo.

Ainda no contexto formativo da UEM, agradeço aos demais professores, em nome do coordenador do Dinter, Prof. Dr. Juliano Desiderato, e destaco os que estiveram em sala, ora, firmando certezas, ora, provocando questionamentos: Prof. Dr. Edson Romualdo e Prof. Dr. Neil Armstrong.

Que as palavras que eu falo não sejam ouvidas como prece e nem repetidas com fervor, apenas respeitadas. [...] Porque metade de mim é o que ouço, mas a outra metade é o que calo.

Os dias em Maringá-PR e as muitas idas e vindas se tornaram leves, porque pude contar com amigos levados daqui e amigos feitos por lá. Daqui, agradeço aos mais próximos: Douglas - com quem divido angústias e risadas, Delma, Sanádia, Margarete, Verônica, Betânia e Eduardo. De lá: ao grupo de orientandos e orientados do prof. Renilson Menegassi. À Midori (UEM), pela presteza de sempre e, de modo especial, à Denise Gasparotto. Moça, sua sabedoria deixa marcas na Tese e sua humanidade, na vida.

Gratidão aos muitos que compartilharam e compartilham espaços formativos, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, aos professores: Oliveiros, Madalena, Erasmo, Dácio, Eraldo, Maria Helena, Eliane, Rosângela, Ivana, Cristina, Hosana, Jean e Elizete.

Gratidão aos alunos que passaram, aos que estão em formação e aos que virão.

Que o espelho reflita em meu rosto um doce sorriso, que eu me lembro ter dado na infância, por que metade de mim é a lembrança do que fui, a outra metade, não sei.

Gratidão às raízes: “Seu Zé Caboco” e “Dona Dudu”. Eles não podem comemorar esta conquista na dimensão terra, mas de lá, do lugar suave e sagrado, sorriem um para o outro e dizem: “Nossa filha agora é “dotôra!”. Por isso, partilho essa vitória com meus irmãos, Vicente, Benedita, Dilma e Fatima. À última, um terno “obrigada”, por todo carinho, cuidado e oração. Partilho, ainda, com todos os meus sobrinhos e sobrinhas, em nome da amada Thati e dos membros “Cadilacs”: Dandhara, Lucas, Ana Clara e Sophia.

Gratidão às filhas: fonte e combustível. De Tainá, retirei a certeza diária de que o medo e a ousadia andam de mãos dadas. De Talissa, inalei a coragem de fundir aventura e responsabilidade. De Adecileia, extraí a fé para os dias em que as forças se definhavam. De Bruna, absorvi a resiliência e pude usufruir da solicitude no café e nas intermináveis “traduções” e leituras apreciativas.

Gratidão ao Petronio, esposo e companheiro. Entre o bem-humorado: “Alguém tem que estudar nesta casa!” e a observação: “Ainda acordada?”, encontrei conforto e solidariedade. Esse doutorado é tão seu quanto meu.

Gratidão aos amigos que, para além do incentivo, oferecem o ombro e a palavra. Entre os muitos, sobrelevo: Leandro, Elys, Nadja e Denise.

E, por fim, gratidão a mim mesma. Após tantas noites e tantos dias de reclusão, acredito que estou pronta para “começar”.

E que a minha loucura seja perdoada, porque metade de mim é amor. E a outra metade também.

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

Mikhail Bakhtin

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: FICHAS DO JOGO DE PERGUNTAS	38
FIGURA 2: RECORTE DA ATIVIDADE 1	39
FIGURA 3: RECORTE DA ATIVIDADE 1	40
FIGURA 4: CHARGE DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO	62
FIGURA 5: CAPAS DOS LIVROS DIDÁTICOS “UNIVERSOS: LÍNGUA PORTUGUESA”	132
FIGURA 6: CAPAS DOS LIVROS DIDÁTICOS “PORTUGUÊS LINGUAGENS”	134
FIGURA 7: CAPAS DOS LIVROS DIDÁTICOS “TECENDO LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA”	137
FIGURA 8: RECORTE DA ATIVIDADE DE LEITURA ORGANIZADA EM TORNO DA NOÇÃO TRADICIONAL DE ENTONAÇÃO	146
FIGURA 9: RECORTE DA ATIVIDADE DE LEITURA CORRESPONDENTE À ANÁLISE DO QUADRO 8	148
FIGURA 10: RECORTE DA ILUSTRAÇÃO CITADA NA ATIVIDADE ANALISADA QUE CORRESPONDE AO QUADRO 13	158
FIGURA 11: RECORTE DO BOXE: ARQUIVO	161
FIGURA 12: TIRINHA CALVIN E HAROLDO	187
FIGURA 13: RECORTE DO TERCEIRO QUADRINHO DA TIRINHA CALVIN E HAROLDO	190
FIGURA 14: RECORTE DO QUARTO QUADRINHO DA TIRINHA CALVIN E HAROLDO	192
FIGURA 15: RECORTE DO SEXTO QUADRINHO DA TIRINHA CALVIN E HAROLDO	194
FIGURA 16: RECORTE DO NONO QUADRINHO DA TIRINHA CALVIN E HAROLDO	196

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - POSSIBILIDADES DE REPRESENTAÇÃO E CONDIÇÕES DE MANIFESTAÇÃO DA PALAVRA	45
QUADRO 2 - OBRAS RESENHADAS NO GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD-LP/2017 E APRESENTADAS EM EDIÇÕES ANTERIORES	124
QUADRO 3 - CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES CONSTANTES NAS COLEÇÕES, A PARTIR DO ENSINO DO TIPO REFLEXIVO DE BASE SOCIOCognITIVA	126
QUADRO 4 - RELAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS PELAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO MUNICÍPIO DE ARAPIRACA (AL).....	130
QUADRO 5 - QUANTITATIVO DE ATIVIDADES ORGANIZADAS EM TORNO DOS GÊNEROS DISPOSTOS NO LD QUE ADMITEM A MANIFESTAÇÃO DA ENTONAÇÃO VALORATIVA	142
QUADRO 6 - QUANTITATIVO DE ATIVIDADES QUE PERMITEM A MANIFESTAÇÃO DA ENTONAÇÃO VALORATIVA DISPOSTAS EM SEÇÕES ESPECÍFICAS NO LD A PARTIR DOS EIXOS DE ENSINO.....	146
QUADRO 7 - CARACTERÍSTICAS DA ENTONAÇÃO VALORATIVA PREDOMINANTES NO CÍRCULO DE BAKHTIN.....	147
QUADRO 8 - AMOSTRAGEM DE ATIVIDADES QUE PERMITEM A MANIFESTAÇÃO DA ENTONAÇÃO EM SEU CARÁTER SOCIAL I	149
QUADRO 9 - AMOSTRAGEM DE ATIVIDADES QUE PERMITEM A MANIFESTAÇÃO DA ENTONAÇÃO EM SEU CARÁTER SOCIAL II.....	151
QUADRO 10 - AMOSTRAGEM DE ATIVIDADES QUE PERMITEM A MANIFESTAÇÃO DA ENTONAÇÃO EM SEU CARÁTER SOCIAL III.....	153
QUADRO 11 - AMOSTRAGEM DE ATIVIDADES QUE PERMITEM A MANIFESTAÇÃO DA ENTONAÇÃO EM SEU CARÁTER SOCIAL IV	155
QUADRO 12 - AMOSTRAGEM DE ATIVIDADES QUE PERMITEM A MANIFESTAÇÃO DA ENTONAÇÃO EM SEU CARÁTER SOCIAL V.....	157
QUADRO 13 - AMOSTRAGEM DE ATIVIDADES QUE PERMITEM A MANIFESTAÇÃO DA ENTONAÇÃO EM SEU CARÁTER SOCIAL VI	159
QUADRO 14 - CARACTERÍSTICAS DA ENTONAÇÃO VALORATIVA PREDOMINANTES NO CÍRCULO DE BAKHTIN I	198

QUADRO 15 - CARACTERÍSTICAS DA ENTONAÇÃO VALORATIVA PREDOMINANTES NO CÍRCULO DE BAKHTIN II	199
QUADRO 16 - CARACTERÍSTICAS DA ENTONAÇÃO VALORATIVA PREDOMINANTES NO CÍRCULO DE BAKHTIN III.....	200

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC- Análise de Conteúdo

CEDU- Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNLD- Comissão Nacional de Livro Didático

COLTED- Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

DINTER- Doutorado Interinstitucional

FAE- Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME- Fundação Nacional do Material Escolar

FFPA- Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INL- Instituto Nacional do Livro Didático

IPT- Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo

LA- Linguística Aplicada

LD – Livro Didático

MEC- Ministério da Educação

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PLID- Programa do Livro Didático

Plidef- Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLD-LP – Programa Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa

SEB/MEC- Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

SEMEDE- Secretaria Municipal de Educação e Esportes

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livro

UEM- Universidade Estadual de Maringá

UFAL- Universidade Federal de Alagoas

UNEAL- Universidade Estadual de Alagoas

USAID- United States Agency for International Development

Un. - Unidade

Cap. – capítulo

P - página

BEZERRA, Jane Cleide dos Santos. **A ENTONAÇÃO VALORATIVA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. (2020). Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

RESUMO

Esta Tese discute o conceito axiológico de entonação, proposto pelo Círculo de Bakhtin como o elemento valorativo da linguagem, em livros didáticos de Português (LDP) de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, adotados na escola pública do município de Arapiraca–Alagoas. Tem como objetivo compreender a manifestação desse conceito em atividades de leitura e escrita, a contribuir no processo de desenvolvimento de competências e habilidades do aluno-leitor na escola, a permitir-lhe autonomia social. A pesquisa é filiada ao campo da Linguística Aplicada, sustentada nos estudos do dialogismo (BAKHTIN, 2003[1979], 2010[1986], 2014a[1927], 2014b[1975]; MEDVIÉDEV, 2016[1928]; VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]), VOLOCHÍNOV, 2019[1926]; a partir da abordagem de pesquisa qualitativo-interpretativista, por considerá-la mais viável ao tratamento metodológico do objeto. Pela escolha do LDP na condição de documento, como *locus* deste estudo, utiliza-se a pesquisa documental e o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), coadunando-se aos pressupostos do dialogismo. Três momentos fundamentais são demarcados à construção da Tese. O primeiro consiste na identificação dos gêneros discursivos que admitem a compreensão do conceito de entonação valorativa nos livros selecionados. No segundo momento, sistematizam-se os critérios de análise, a partir de caracterizações da entonação valorativa: a) elemento portador da avaliação social; b) elemento materializador da atitude avaliativa do falante; c) elemento avaliador da palavra em uso; d) elemento que auxilia na exauribilidade do tema; e) elemento que vincula o contexto verbal ao contexto extraverbal, a desvelar o comportamento humano; f) elemento que se constitui em um fundo entonacional para o coletivo social do falante e revela as práticas sociais. O terceiro momento compreendeu na caracterização do conceito de entonação nas coleções escolhidas. Os resultados das análises mostram que: i) a entonação, enquanto conceito axiológico, está presente no LDP de forma explícita e implícita e se manifesta em conformidade aos estudos desenvolvidos pelo dialogismo, a expandir a noção tradicional da simples emissão sonora da voz, associada somente ao tom, ao timbre e ao ritmo; ii) o LDP organiza suas propostas de atividades na consideração de que a linguagem, a língua e os sentidos emergem das experiências vivenciadas pelos indivíduos na multiplicidade de relações sociais estabelecidas no meio em que vivem, logo, os gêneros discursivos, ao se prestarem para a organização de atividades de ensino, permitem a compreensão da valoração compartilhada socialmente; iii) a organização de uma caracterização do emprego do conceito de entonação no LDP é um trabalho factível; iv) a compreensão da manifestação da entonação valorativa se constitui em uma condição primordial para que o aluno realize o trabalho de construção de sentidos no processo de leitura.

Palavras-chave: Entonação; dialogismo; livro didático de Português; Ensino Fundamental.

BEZERRA, Jane Cleide dos Santos. **THE EVALUATIVE INTONATION IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK IN THE FINAL YEARS FROM ELEMENTARY SCHOOL** (2020). Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

ABSTRACT

This thesis discusses the axiological concept of intonation, proposed by Bakhtin's Circle as the language evaluative element, in Portuguese language textbooks (PLT) of 6th and 9th grade from elementary school, adopted in Arapiraca's city public school – in Alagoas State. It aims to comprehend this concept manifestation in reading and writing activities, as to contribute for the development process of student-reader's skills and abilities at school, providing their social autonomy. The research is affiliated to Applied Linguistics' field, underpinned in dialogism studies (BAKHTIN, 2003[1979], 2010[1986], 2014a[1927], 2014b[1975]; MEDVIÉDEV, 2016[1928]; VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]); VOLOCHÍNOV, 2019[1926], through the qualitative-interpretativist research approach, that is more feasible to the object's methodological treatment. Due to the choice of PLT as a document, as *locus* of this study, we used the documentary research and the Content Analysis method (BARDIN, 2011), linking to dialogism assumptions. Three fundamental moments are demarcated for the thesis construction. The first one consists on identifying the discursive genres which admit the understanding of evaluative intonation concept in the selected textbooks. In the second moment, the analysis criteria were systematized, based on characterizations of evaluative intonation: a) element that carries social evaluation; b) element that materializes the speaker's evaluative attitude; c) element that evaluates the word in its use; d) element that assists the theme exhaustiveness; e) element that links verbal context to extraverbal context, revealing human behavior; f) element that constitutes an intonational background for the speaker's social collective and reveals social practices. The third moment consisted of characterizing the concept of intonation in the chosen collections. The analysis results show that: i) intonation, as an axiological concept, is present in the PLT in an explicit and implicit way and it is manifested according to the studies developed by dialogism, expanding the traditional understanding of simple sound emission of the voice, solely associated with tone, timbre and rhythm; ii) the PLT organizes its proposals of activities considering that language and meanings emerge from the individuals experiences in the multiple social relationships established in their environment, therefore, the discursive genres, when used for organization of teaching activities, enable the comprehension of social shared evaluation; iii) the organization of a characterization of intonation concept use in PLT is a feasible work; iv) the understanding of the evaluative intonation manifestation constitutes a primordial condition so that student carries out the meanings construction in the reading process.

Keywords: Intonation; dialogism; Portuguese language textbook; Elementary School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	26
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	26
1.2 O DIALOGISMO E A DIMENSÃO AXIOLÓGICA DA LINGUAGEM	27
1.3 A PALAVRA COMO ELEMENTO MEDIADOR DA INTERAÇÃO VERBAL .	33
1.4 O ENUNCIADO: UNIDADE VIVA DA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA	46
1.5 A ENTONAÇÃO NO DIALOGISMO	53
2. A METODOLOGIA INVESTIGATIVA	86
2.1 REFLEXÕES SOBRE A ESCOLHA DO PARADIGMA INVESTIGATIVO E DOS MÉTODOS DE PESQUISA	86
2.2 A ANÁLISE DE CONTEÚDO - AC NO TRATAMENTO QUALITATIVO DE DADOS	92
2.3 O DIALOGISMO COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA NO TRATAMENTO DE DADOS QUALITATIVOS	96
2.4 PONDERAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO NO CONTEXTO BRASILEIRO	103
2.5 A ADOÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO– CONTEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DE DECRETOS E ATOS GOVERNAMENTAIS	108
2.6 O PNLD-LP/2017: NOTAS SOBRE OS CRITÉRIOS DE ESCOLHA.....	117
2.7 AS OBRAS DE LÍNGUA PORTUGUESA RESENHADAS NO GUIA PNLD- LP/2017	123
2.8 OS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS COMO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	129
2.9 APRESENTAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS	131
3. AS ANÁLISES DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	140
3.1 ATIVIDADES DE ENTONAÇÃO EM SEU CARÁTER SOCIAL	141
3.2. A ANÁLISE DAS ATIVIDADES POR CATEGORIAS	160

3.3 – A ENTONAÇÃO VALORATIVA NA COLEÇÃO “UNIVERSOS: LÍNGUA PORTUGUESA”	160
3.4 – A ENTONAÇÃO VALORATIVA NA COLEÇÃO “PORTUGUÊS LINGUAGENS”	173
3.5 – A ENTONAÇÃO VALORATIVA NA COLEÇÃO “TECENDO LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA”	186
3.6 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS ANÁLISES.....	197
CONCLUSÃO	202
REFERÊNCIAS	215

INTRODUÇÃO

Explicar o que nos move em direção ao objeto desta Tese - o conceito de entonação axiológica e sua manifestação em atividades de leitura e escrita no livro didático de Português - é fazer uma reflexão sobre nossa própria constituição enquanto sujeitos agentes em ambientes formativos e profissionais docentes, o que remete a um dos princípios do dialogismo, que é o de que o indivíduo se constitui tão somente em contextos de interação social. Daí afirmar que o interesse e a tomada de decisão em relação ao objeto nada mais é do que a expressão de um “nós”, a agir de maneira singular através de um “eu”, para se buscar o pensamento de Volóchinov (2019[1926]). Nessa lógica, torna-se necessário trazer à tona nossa trajetória profissional, a fim de compreendermos como o amalgamado de vozes, ora convergente, ora destoante, incide no percurso histórico-social e nos autoriza a refletir sobre o objeto, a partir do lugar por nós ocupado.

A docência na Educação Básica foi estabelecida antes mesmo do nosso ingresso no curso de graduação. Na verdade, a iniciação à docência se deu na rede particular de ensino, logo após nossa formação no antigo curso de Magistério. Dois anos mais tarde, recebemos um convite para o ensino na Educação Básica, mais precisamente, no Ensino Fundamental, denominado, anteriormente, Curso Ginásial. O desafio era enorme, porque exigia competências ainda não desenvolvidas, o que implicava em muito estudo e dedicação, sem sequer podermos contar com uma orientação adequada, mas, a necessidade de permanecermos na cidade em busca de um destino diferente daquele que nossos pais agricultores e moradores da zona rural tiveram, encorajou-nos no acatamento do novo desafio, uma vez que poderíamos realizar o nosso sonho e o de nossos progenitores. Decorridos cinco anos, fixamos moradia definitiva na cidade de Arapiraca, no estado de Alagoas. Esse momento coincidiu com a estadualização da única instituição de ensino superior existente no município, a Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca - FFPA, que, ao se tornar pública e gratuita, tornou-se também acessível. Assim, nossa graduação em Letras Português/Inglês foi efetivada entre os anos letivos de 1993 e 1996. Finalizada a graduação, via concurso público, iniciamos a docência nas redes municipal e estadual de ensino. É conveniente ressaltar que a FFPA foi convertida, ao longo dos anos e através de um extensivo processo de embates políticos, na então, Universidade Estadual de Alagoas - Uneal, na qual atuamos como docentes até o presente momento.

Em relação ao contexto da formação inicial, importa dizer que não houve nenhum apontamento teórico relacionado às discussões advindas do Círculo de Bakhtin. O primeiro contato com um texto do Círculo somente aconteceu em 2001, no curso de especialização em “Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa”, ofertado pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas - CEDU, através do programa de pós-graduação lato sensu direcionado para o interior alagoano. O texto era, na realidade, o capítulo da obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, edição de 2006, intitulado “A Interação Verbal”, cuja leitura se deu sem muito aprofundamento. Em 2009, ingressamos no Mestrado em Educação Brasileira, na área de “Educação e Linguagem”, na linha de pesquisa “Práticas e saberes no ensino de Língua Portuguesa”. Foi retomada a leitura do texto mencionado, correlacionando-o ao enfoque dado à linguagem pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, publicados em 1998, já que a perspectiva de ensino de língua materna, nesse documento, apontava para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade, a defender a linguagem como meio de interação social.

Em sala de aula, no Mestrado, os debates se constituíam em discursos permeados pela noção de texto e interação, a fomentar a ideia de que a leitura, a produção de texto e a língua em uso, para não dizer, o ensino de gramática, deviam partir dos gêneros, a fim de que o texto não servisse apenas de pretexto para o ensino de língua. Com isso, defendia-se, veementemente, que o ensino de língua precisava se distanciar das práticas mais tradicionais para se aproximar das orientações oficiais. Nessa linha de raciocínio, debatiam-se novas propostas para a ação docente, ancoradas em pesquisas apresentadas na década de 80, a exemplo de Franchi (1987; 1988) e Geraldi (1984; 1997), calcadas na historicidade do sujeito e da linguagem, ou seja, encetadas por uma concepção de linguagem de base dialógica, a primar pela desvinculação da mecanicidade, dos procedimentos esquematizados tão frequentes na abordagem tradicional do ensino.

O aglomerado de vozes reverberou, mesmo sem a apropriação devida, no nosso dia a dia da sala de aula, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, razão pela qual algumas ações implementadas produziram efeitos positivos, outras nem tanto. Em meio à ressonância dessa heterogeneidade de vozes, tanto no processo formativo quanto na ação docente e em meio às inúmeras dúvidas entre o quê e o como ensinar, ao menos, uma convicção foi consolidada e, por conseguinte, um posicionamento foi assumido, o de que a prática docente, concernente ao ensino de língua materna, exigia o trabalho com o texto a partir de sua vinculação com o contexto de vida concreta, em processo de interação real e viva.

O projeto de mestrado foi construído com vistas a uma reflexão mais acurada em torno das dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos iniciantes da graduação, oriundas de lacunas deixadas na Educação Básica, para, a partir daí, apontarmos novas perspectivas relacionadas ao trabalho com o texto na universidade, que culminou na Dissertação de Mestrado: Compreensão de textos escritos entre alunos de letras da Uneal (BEZERRA, 2012). Apesar da austeridade dispensada tanto na geração quanto no tratamento dos dados, os resultados do estudo não mostraram a proficiência requerida em uma pesquisa desse nível, isto é, a contribuição tanto para nós quanto para a academia se mostrou insuficiente. O embaraço somado à insatisfação pelos resultados obtidos desestabilizou nossa caminhada rumo à formação como pesquisadores.

Em 2016, surgiu a oportunidade de fazermos o doutorado pelo programa Dinter, instituído pelo convênio celebrado entre a Universidade Estadual de Maringá - UEM e a Universidade Estadual de Alagoas - Uneal. Junto à vontade de novamente investirmos no processo de formação enquanto pesquisadores, vieram a insegurança e o temor de que as vulnerabilidades detectadas no processo formativo do mestrado fossem maiores do que as inquietações e as angústias do aprender a ser e do aprender a fazer. Venceram a perseverança e o zelo que primam pelo crescimento profissional. Abrimos candidatura a uma vaga no Doutorado em Letras, na área de Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa em Ensino e Aprendizagem de Línguas, em busca do atendimento aos anseios pessoais e às demandas profissionais, dada a nossa condição de docentes em uma instituição de ensino superior que, apesar de ser responsável pela formação profissional da maioria dos habitantes do interior alagoano, carece ainda de afirmação no cenário acadêmico, no que concerne à formação continuada, sobretudo, na pós-graduação *stricto sensu*.

Após nossa aprovação no processo seletivo, foi iniciada a formação com o cumprimento das disciplinas do currículo proposto pelo programa, em paralelo às reuniões para a orientação da pesquisa e, conseqüentemente, para a construção da Tese. O primeiro momento de extrema tensão, a gerar reflexões bastante produtivas acerca da proposta de estudo, ocorreu quando o orientador nos levou a perceber as inúmeras fragilidades do projeto de pesquisa apresentado para o ingresso no Programa. Havia, por exemplo, inconsistências na pergunta de pesquisa, no apontamento do referencial teórico e, por conseguinte, na metodologia. A partir de então, o rigor científico norteava todas as discussões geradas pelas constantes inquietações e pelas angústias emergentes no que se refere à pesquisa, sempre sob o crivo, o olhar atento, as infindas inquirições e os

(re)direcionamentos necessários, por parte do orientador, no sentido de contribuir com o percurso a ser trilhado.

O texto, enquanto objeto de ensino, continuava a ser nosso foco, dada a certeza de que é por meio dele que a língua escrita deve ser ensinada, mas, o projeto de pesquisa precisava ser repensado, ser revisto, na verdade, precisava ser (re)construído. Esse entendimento era intensificado nas discussões travadas em sala de aula em todas as disciplinas. Contudo, convém ressaltar a significativa contribuição dada pela disciplina curricular “Interação e escrita” em relação ao objeto desta pesquisa. As reflexões no desenvolvimento desta disciplina iniciaram com a leitura do texto “Decamerão – primeira novela” (BOCCACCIO, 1981) associada ao ensaio “Discurso na vida e discurso na arte” (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926) e os debates provocados a partir dessa leitura, em virtude do viés dialógico da própria disciplina, permitiram um encontro produtivo com leituras anteriores, dessa forma, alguns questionamentos foram respondidos, enquanto tantos outros foram instaurados.

Na ocasião, nossa atenção foi dirigida aos diálogos estabelecidos entre as personagens de Decamerão, a partir do aspecto valorativo da linguagem, sobretudo, na interação instituída entre o Senhor Ciappelletto e o seu confessor - o santo frade. A cada análise feita sobre o modo como o Senhor Ciappelletto adequava o seu discurso à resposta do seu interlocutor, com a intenção de convencê-lo de suas virtudes, quando na verdade, essas não existiam, ficava evidente que os elementos axiológicos e sua concretização são fundamentais na expressão e na compreensão do dizer. Instaurava-se, naquele momento, a necessidade de considerar a noção discutida pelo Círculo de Bakhtin de que palavra em uso manifesta na e pela entonação o elemento afetivo, próprio da natureza humana, organizador de suas ações e presente nos posicionamentos do sujeito que fala, de modo que se atualiza e adquire os mais variados significados de acordo com contexto em que se insere, a situação social e o lugar ocupado pelo falante (BAKHTIN, 2003[1979]).

Dito de outro modo, o entendimento de um texto está condicionado à apreciação do elemento axiológico, conforme aponta Bakhtin (2010[1986]), principalmente, ao advertir que o tom do discurso está sempre direcionado ao outro e à situação de interação estabelecida, posto que compartilha os valores sociais e históricos (MORSON; EMERSON, 2008). Essas ponderações nos conduziram a novas inquietações e a novos questionamentos. Levaram-nos a refletir sobre a ideia de que, se é por meio da palavra que o sujeito se posiciona ante ao outro e ante à coletividade, com o propósito de atender aos objetivos do seu projeto de dizer, então, cabe à entonação o papel de desvelar tais

posicionamentos (SOBRAL, 2009). Desse lugar, começava a nascer, simultaneamente, o nosso objeto de estudo e o nosso “eu” pesquisador.

Com o firme propósito de traçarmos os caminhos da pesquisa dentro da perspectiva dialógica, inevitavelmente, estabelecemos um diálogo com nosso processo formativo, com nossa prática docente e com nosso novo processo constitutivo, permitindo-nos aprender a pesquisar em Linguística Aplicada - LA, pelo viés do dialogismo, teoria escolhida para tanto. Obviamente, adentramos em novos contextos, estudamos novas perspectivas teóricas, iniciamos novas leituras, fizemos novas reflexões, envolvemos a formação anterior, a buscar o entrelaçamento dos fios para assumirmos um novo posicionamento ante às novas leituras e, por conseguinte, ante o objeto. Essa postura trazia a nossa mente, memórias de algumas discussões realizadas em disciplinas do Mestrado em Educação Brasileira, em relação à formação do professor/pesquisador, especificamente, entre os professores defensores das ideias de Paulo Freire, a exemplo do fragmento:

A compreensão do que se está lendo, estudando, não estala assim, de repente, como se fosse um milagre. A compreensão é trabalhada, é forjada, por quem lê, por quem estuda que, sendo sujeito dela, se deve instrumentar para melhor fazê-la. Por isso mesmo, ler, estudar, é um trabalho paciente, desafiador, persistente (FREIRE, 2001, p. 7).

A partir desse ponto e, devidamente orientados, foi estabelecido o diálogo com os trabalhos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, com os seus explicadores e com os demais estudiosos da perspectiva dialógica da linguagem, precisamente, porque, nessa vertente, a língua é inseparável da vida, das interações discursivas, pelas quais o ser humano se marca, se posiciona. Daí afirmar que o tratamento dado ao texto, na condição de objeto de ensino-aprendizagem, somente se efetiva na medida em que a linguagem é situada em contextos de uso, logo, considerar o aspecto valorativo presente no texto consistiu na nossa primeira tomada de decisão, necessariamente, pela nossa própria condição de professores, até porque a utilização do texto em atividades de ensino passa a ser o principal requisito para que os discursos sejam constituídos pelo sujeito aprendente. É nesse sentido que o livro didático se constitui como um recurso significativo no cotidiano escolar, especialmente nos níveis elementares, sendo utilizado tanto como instrumento de apoio do professor, quanto numa fonte de estudo e de pesquisa para o aluno. Daí a importância de entendermos como a entonação tem sido apresentada no livro didático e de que forma tem sido aproveitada no processo de ensino e de aprendizagem.

Ao darmos ênfase ao papel da entonação enquanto elemento que contribui na construção de sentidos nos discursos nos quais se materializa, aceitamos que esse conhecimento auxilia no desenvolvimento de habilidades e da autonomia do aluno-leitor, pois é pela leitura que ele se constitui como um respondedor ativo sobre as coisas e os fatos do mundo em que vive. Assim, a escolha da entonação como conceito primário para a investigação nesta pesquisa, entre os demais conceitos discutidos no Círculo de Bakhtin, se deu justamente pelo fato de aceitarmos que é pela entonação que o discurso entra em contato com a vida, já que “a entoação expressiva é um traço constitutivo do enunciado” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 290). Ela tem caráter social e se manifesta edificando os juízos de valor de um determinado grupo social, assim por vezes, à entoação cabe a tarefa de expressar o que a palavra não dá conta de dizer sozinha.

Nesse sentido, os gêneros presentes no livro didático de Português permitem a efetivação do trabalho com o caráter dialógico da linguagem, porque o discurso que resulta das relações linguísticas e extralinguísticas é dialógico por natureza (BRAIT, 2012), justamente por requerer uma reação-resposta ativa daquele a quem é destinado os enunciados. Na qualidade de elemento axiológico, a entonação auxilia na produção de sentidos, uma vez que favorece a interação entre o estudante, o texto e o mundo tangível, portanto, se apresenta sumariamente importante à constituição valorada do discurso. No entanto, a entonação ainda tem sido pouco explorada nas práticas de ensino e aprendizagem e esse fato se constitui em uma das razões para tomá-la enquanto objeto de estudo, já que está fundamentada na ideia de que a linguagem e os sentidos são produzidos, reiteradamente, nas experiências vivenciadas pelos seres humanos. A entonação está, por assim dizer, vinculada ao mundo real, daí a necessidade de ser considerada em situação de ensino, até porque tem sido pouco aproveitada para a compreensão do discurso nesse contexto específico. Além do mais, no percurso da revisão da literatura para a construção da pesquisa, ficou evidente que há escassos trabalhos sobre o tema.

Ante o exposto, torna-se necessário evocarmos dois momentos imprescindíveis para a constituição desta pesquisa. No primeiro, tomamos como base tanto o argumento de que o enunciado é determinado pela avaliação social, em todos os seus aspectos e que a manifestação dessa avaliação consiste na realidade sonora da expressão (VOLÓCHINOV, 2019), quanto a ideia de que se o elemento afetivo se manifesta no discurso, é por que a voz do sujeito existe e pode ser ouvida no texto, a partir da entonação, dessa forma, ela se constitui na fonte dessa voz (DAHLET, 2005). Dessa

compreensão, emergiu o primeiro questionamento: como a entonação, enquanto fonte valorativa da voz humana, se manifesta em textos escritos? Nesse sentido, Dahlet (2005) defende que o leitor, para compreender o acento valorativo no texto escrito, precisa adentrar no universo vocal/acústico de sua manifestação na situação pragmática, a considerar também o contexto extraverbal, até porque, o Círculo defende que há qualidades presumidas que não foram explicitamente enunciadas no verbalmente expresso (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926).

O segundo momento diz respeito ao nosso contexto profissional, porque na condição de professores, pressupomos que ao tomarmos o texto como objeto de estudo, ao aluno é dada a oportunidade de compreender que o funcionamento de sua língua está ligado à interação entre os falantes, à comunicação efetiva em situações da vida concreta. Nesse sentido, temos ciência de que em nossa prática docente nem sempre conseguimos dar ao texto, o tratamento adequado no processo de didatização, contudo, também temos plena convicção de que “só o texto pode ser ponto de partida” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 308), já que no contexto escolar, os textos de diversos gêneros requerem compreensão e interpretação, inclusive, para serem produzidos. Esse pensamento do Círculo de Bakhtin é também assumido por Geraldi (1997), ao propor o texto, de igual maneira, como “ponto de partida (e o ponto de chegada) de todo processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135). Assim, tanto a produção de texto quanto a leitura se constituem em atividades que devem exceder os espaços escolares, a instituir o diálogo com interlocutores distintos em espaços sociais diversos (BRASIL, 1998).

Destarte, no contexto de ensino, o livro didático se institui como um recurso deveras significativo, no qual os gêneros discursivos são dispostos enquanto a mais pura manifestação da linguagem, a levar o estudante à compreensão da cultura da escrita. Esse instrumento configura-se como um dos mais importantes documentos escritos, sobre o qual os valores sociais são exteriorizados a partir da abordagem do texto, precisamente, porque refletem e refratam o mundo. Assim, nossas inquietações, a considerar a entonação como objeto de estudo, foram configuradas na seguinte pergunta: Como a entonação, enquanto conceito axiológico, é caracterizada em gêneros discursivos inseridos em livros didáticos de Língua Portuguesa, especificamente os do campo da literatura brasileira, a partir das propostas de atividades ao 6º e 9º anos do Ensino Fundamental? Para que essa pergunta seja respondida, partimos da hipótese de pesquisa de que o conceito axiológico de entonação é presente no trabalho com gêneros discursivos no livro didático de Português do Ensino Fundamental.

Pelo fato de residirmos e trabalharmos em Arapiraca (AL), esta cidade foi escolhida como o contexto da pesquisa. Assim, foram selecionadas as coleções adotadas do 6º e 9º anos, por serem anos iniciais e finais da modalidade de Ensino Fundamental II. Utilizamos os livros referentes ao Plano Nacional do Livro Didático de Língua Portuguesa - PNLD-LP/2017, já que as obras escolhidas no PNLD-LP/2019 somente ficariam à disposição das escolas a partir de 2020, ano de defesa desta Tese. Definiu-se, desse modo, o objeto, o *locus*, o contexto e a pergunta de pesquisa.

A resposta à pergunta-problema concorreu em direção ao objetivo geral de compreender a manifestação do conceito axiológico de entonação em atividades de leitura e escrita em livro didático de Português (LDP) de 6º e 9º anos, a contribuir com os estudos sobre ensino e aprendizagem de língua.

Na tarefa de respondermos ao objetivo geral e, logicamente, confirmarmos a hipótese, foi necessário planejar objetivos que atendessem às especificidades do objeto: 1) sistematizar as características do conceito de entonação a partir das propostas teóricas do dialogismo; 2) identificar os prováveis gêneros discursivos presentes no Livro Didático de Português que permitem a compreensão do conceito de entonação; 3) caracterizar as formas textuais e discursivas dos enunciados de atividades do Livro Didático de Português que trabalham com o conceito de entonação; 4) caracterizar o emprego do conceito de entonação no Livro Didático de Português escolhido.

Esses objetivos permitem a defesa da seguinte tese para esta pesquisa: o livro didático de Português explora o conceito axiológico de entonação nas propostas de atividades apresentadas, com abordagens diversificadas. Julgamos significativo perceber o movimento da entonação no livro didático, por sua ação enquanto um elemento que contribui na produção de sentidos, uma vez que sua manifestação responde sempre à necessidade de comunicação do falante, precisamente por se constituir em um fenômeno imanente à palavra-discurso.

Para defendermos as reflexões teórico-metodológicas que sustentam esta proposta, a Tese foi organizada em três seções. Na primeira seção, foram apresentadas as bases teóricas nas quais a pesquisa é sustentada. Assim, revisitamos os estudos do Círculo de Bakhtin e das pesquisas de interlocutores brasileiros que discutem os pressupostos dialógicos advindos das obras do Círculo. Elegemos, prioritariamente, algumas concepções essenciais para a sistematização das características do conceito de entonação no livro didático, tais como, o dialogismo e sua relação com a interação verbal, a palavra, o enunciado e a axiologia.

Na segunda seção, fizemos reflexões relacionadas ao processo de adoção do livro didático nas escolas brasileiras, a buscar uma aproximação com o *locus* da pesquisa. Para tanto, foi priorizado o entendimento do percurso histórico, pelo qual passou o livro didático, com relevância ao seu surgimento no contexto educacional brasileiro, para, na sequência, apresentar as obras selecionadas neste estudo. O livro didático enquanto *locus* investigativo, concebido na condição de um documento, porta uma quantidade volumosa de propostas de atividades, a contemplar todos os eixos de ensino: a leitura, a produção de texto, a oralidade e os conhecimentos linguísticos. Para selecionarmos e organizarmos as propostas que permitem a manifestação da entonação, ante ao imenso volume de atividades apresentadas, utilizou-se a Análise de Conteúdo – AC (BARDIN, 2011), a primar pela precisão na organização dos dados. Contudo, para darmos conta da compreensão discursiva e valorativa desses dados, a pesquisa valeu-se dos pressupostos do dialogismo, por entendermos que o sentido do discurso somente se efetiva nas relações dialógicas em enunciações socialmente definidas. Assim, nesta seção, também são apresentadas particularidades concernentes à pesquisa documental, associada aos procedimentos metodológicos da AC e à perspectiva da leitura dialógica.

A terceira seção foi reservada para a análise dos dados. Dessa forma, com base nos procedimentos da Análise de Conteúdos foram selecionadas as atividades para a composição do *corpus* da pesquisa. Iniciamos a seção, distribuindo em quadros a análise sumária de exemplos-modelares de atividades, a partir de algumas características conferidas à entonação na seção teórica. São analisadas seis atividades-modelares, de forma a contemplar as seguintes caracterizações: a) a de que ela age enquanto elemento que avalia a palavra em uso; b) a entonação é portadora da avaliação social: exterioriza a memória social e organiza sua forma de expressão; c) a entonação materializa tanto a atitude avaliativo-emotiva do falante em relação ao objeto quanto o seu posicionamento ativo frente ao seu ouvinte em certa enunciação; d) a entonação se constitui como uma das formas de exauribilidade do tema; e) a entonação firma o vínculo entre a palavra e os aspectos comportamentais dos seres humanos; f) a entonação é ancorada nas práticas socialmente compartilhadas, daí, sustentar e contribuir com a produção de sentidos no enunciado, porque a entonação é o tom discursivo das práticas sociais. Além do mais, a entonação é condição inerente à tomada de consciência, ao diálogo interior, até porque sem a entonação não há diálogo. A seguir, analisamos de forma estendida como a entonação valorativa é caracterizada nas propostas de atividades nas coleções escolhidas como *locus* desta Tese. Devemos esclarecer que as características apontadas se

complementam na manifestação da entonação, ou seja, é possível que, ao agir na manifestação do discurso, a entonação se apresente em mais de uma característica, portanto, a opção em separá-las, neste estudo, ocorreu apenas por uma questão de ordem didática. Os resultados das análises autorizam-nos a assumir que a entonação, na condição de conceito axiológico, se manifesta nos enunciados, logo, permeia todo processo de interação social.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesta seção, são apresentadas as bases teóricas que fundamentam a pesquisa relatada nesta Tese, construídas à luz dos estudos do Círculo de Bakhtin e das pesquisas de interlocutores brasileiros que têm revisitado e discutido os pressupostos dialógicos dali oriundos. No percurso de todo estudo, buscamos sistematizar as características do conceito de entonação no livro didático, objeto principal de análise, a partir do pressuposto de que o aspecto valorativo expresso pela entonação se correlaciona com os conceitos discutidos pelo Círculo. Assim, discorreremos, nesta seção, sobre a noção de dialogismo e sua correlação com os demais conceitos relativos a essa perspectiva, tais como, interação verbal, palavra, enunciado e axiologia.

Para melhor compreensão e organização metodológica do texto, apesar de entendermos que esses conceitos são sustentados, sobretudo, pela interdependência um do outro, buscamos compreender o funcionamento social da interação discursiva e, no ínterim dessa tessitura, tencionamos elucidar a importância da entonação para a constituição do discurso. No que se refere à palavra, ao enunciado e à própria entonação, abrimos tópicos exclusivos para a discussão de suas características. Essa opção justifica-se na compreensão de que tais elementos possuem especificidades relacionadas diretamente à proposta de análise que realizamos nos livros didáticos, logo, carecem de uma reflexão mais acurada. Contudo, convém sobrelevar que essa separação consiste numa estratégia puramente didática, isto é, somos conscientes da inseparabilidade desses conceitos, posto que, nas obras do Círculo de Bakhtin, se constituem concomitante e até mesmo recursivamente.

Para refletirmos como a entonação se corporifica nos estudos desenvolvidos pelo Círculo, revisitamos algumas obras ao longo desta seção, tais como, o *Marxismo e a Filosofia da Linguagem* (MFL – BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006[1929]; VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]), a *Estética da Criação Verbal* (ECV - BAKHTIN, 2003[1979]), *A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica* (VOLÓCHINOV, 2019[1926]), *Para uma Filosofia do Ato Responsável* (PFA – BAKHTIN, 2010[1986]), *O freudismo* (BAKHTIN, 2014a[1927]), *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (BAKHTIN, 2014b[1975]) e o *Método*

formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica (MEDVIÉDEV, 2016[1928]), a ter em vista que a noção de dialogismo, presente em todas as obras do Círculo, se constitui como ponto de ancoragem teórica do nosso estudo.

1.2 O DIALOGISMO E A DIMENSÃO AXIOLÓGICA DA LINGUAGEM

Ao tomar o dialogismo como “princípio unificador da obra de Mikhail Bakhtin” (FIORIN, 2016[1928], p. 21) discorreremos sobre o discurso enquanto elemento que, ao ser constituído pelo enunciador, permite-se ser atravessado pelo dizer do outro. Esse atravessamento carece de sentido, então, podemos afirmar, inicialmente, que o dialogismo se constitui nas relações de sentido estabelecidas entre os discursos. Trata-se de um conceito proposto pelo Círculo no início do século XX, que reflete a ideia de que a linguagem pressupõe troca verbal e só pode ser compreendida em sua abrangência se estudarmos como se efetivam essas trocas. O dialogismo é um tema dominante no Círculo de Bakhtin (BARROS, 2007), a ser consubstanciado em toda obra, como fundante de todas as manifestações verbais.

Ao assumir essa condição, assume-se a interação verbal como o elemento nuclear das relações intersubjetivas, ou seja, a linguagem tem seus sentidos instituídos a partir das situações reais nas quais se manifesta (SOBRAL, 2009). O dialogismo se revela como o cerne de todo intercâmbio linguístico, porquanto é na constante troca com o outro, na qual todo enunciado é apenas um elo de uma cadeia infinita de enunciados (BAKHTIN, 2003[1979]), que se estabelece o ponto de encontro de opiniões e visões de mundo. Na verdade, o conceito de dialogismo associado ao de interação se constitui no elemento basilar da produção de discursos e, por conseguinte, da própria linguagem (SOBRAL, 2009, p. 36).

Ao passo que a interação contribui com a produção de sentido, coadjuva com a construção de valores nas relações estabelecidas, via diálogo, entendido no sentido mais amplo do termo, isto é, que vai além da comunicação face a face, a abarcar toda e qualquer comunicação verbal (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]). O dialogismo assim concebido nos conduz a uma compreensão da linguagem numa perspectiva global que considera as ações humanas, o lugar ocupado pelos sujeitos, suas intenções comunicativas, o espaço temporal no qual as ações são desenvolvidas, bem como as materialidades distintas que dão conta do tema e, por conseguinte, do gênero discursivo. A maneira como o sujeito interage é singular, isto é, a interação se dá a partir de um lugar por ele ocupado, por isso

o olhar que lança sobre o outro é sempre atravessado por valores. Na realidade, o Círculo considera a interação como a própria concepção de linguagem e a palavra, no sentido de discurso, como sua mediação principal.

Ao acatarmos que a linguagem se materializa sob a influência da vida, assumimos os gêneros como manifestações sociais genuínas da linguagem. Uma vez presentes no livro didático, *locus* de nossa pesquisa, constituem-se como ponto de ancoragem para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, posto que refletem e refratam o mundo. Nessa aquiescência, elegemos a entonação enquanto conceito e objeto de estudo, visto que o próprio Círculo a concebe como um dos elementos que caracteriza a dimensão valorativa da linguagem¹.

A dimensão axiológica da língua(gem) é uma das unidades que está na base da concepção dialógica da linguagem, visto que a característica valorativa, enquanto juízo construído socialmente, pertence à vida e dela extrai sua força e é também desse lugar que organiza tanto a forma do dizer quanto a entonação desse dizer (VOLÓCHINOV, 2019[1926]). Esse posicionamento nos impele a reconhecer que o aluno, enquanto interlocutor, necessita perceber o discurso do outro e as axiologias culturalmente construídas nesse discurso. Ao reagir ativamente e utilizar-se de discursos produzidos na sociedade, via e a partir do livro didático, o discente está indubitavelmente, a estabelecer um diálogo com os diversos contextos culturais, históricos e institucionais nos quais a interação verbal acontece.

Uma das posições assumidas pelo Círculo é a de que o pensamento não existe afastado de sua expressão potencial e nem da orientação social desta expressão (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]). Esse raciocínio nos leva a refletir sobre o modo como os pensadores do grupo liderado por Bakhtin trataram as duas correntes teóricas em vigor no início do século XX, o “subjetivismo idealista” e o “objetivismo abstrato”. O confronto dessas duas orientações conduziu o próprio Círculo a uma reflexão posterior que nos permite deduzir que os discursos ao serem manifestados nos enunciados estão sempre atravessados pela valoração de uma determinada ideologia, fato que coloca em

¹ Este estudo também poderia ser fundamentado na Análise do Discurso, na Pragmática e na Linguística Textual, contudo, assumimos o Dialogismo como ponto de ancoragem, porque a perspectiva contempla a dimensão valorativa da linguagem. Para o Círculo, todo enunciado possui uma orientação valorativa, então, o sentido do dizer não se esgota em sua expressão meramente verbal, mas incorpora o não dito, o implícito. Desse modo, a compreensão dos juízos de valor que organizam as ações de um determinado grupo social, requer que se considere as situações extraverbais em que se produziu o enunciado. Entendemos que esse posicionamento é essencial para os desdobramentos do nosso objeto de análise.

evidência, a inevitável relação entre o conceito de ideologia e o de linguagem. Essa postura evidencia o esforço de Bakhtin em superar o mundo teórico e alcançar o mundo concreto, a tratar a ideologia, segundo Miotello (2008, p. 171), como “a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens.”

Grosso modo, ao ponderarmos sobre o subjetivismo idealista, somos levados ao entendimento de língua na qualidade de processo de criação individual, ou seja, o centro organizador do discurso está no interior. Ao passo que o objetivismo abstrato dá primazia ao estudo dos elementos compostos pelas formas normativas da língua, a reputa-la à condição de produto registrado passivamente pelo sujeito no seu contato com o mundo. Para o Círculo, a enunciação é um produto da fala que não “pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. O enunciado é de natureza social” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 200). De fato, ela é fruto da interação social entre os distintos sujeitos. Essa posição conduz ao alargamento da compreensão da natureza da linguagem por esclarecer que as condições físicas, psíquicas e fisiológicas dos indivíduos são, sim, importantes no processo de comunicação, mas estas somente produzem linguagem se os indivíduos considerarem a situação pragmática e o caráter singular do meio social no qual estão inseridos, porquanto a palavra, o discurso em si, carece de inclusão no contexto histórico e social.

Isso posto, inferimos que a compreensão da enunciação não se dá pelo caráter monológico isolado, já que a língua não é uma abstração que se manifesta pelos atos de fala, controlados por um sistema linguístico imposto. Do mesmo modo, não podemos tratar o fenômeno linguístico enquanto um sistema abstrato de formas, desvinculado de valores ideológicos. Em outras palavras, não se pode conceber a língua apenas como uma atividade social, constituída pelas necessidades de comunicação, na qual a fala se constitui como um ato individual, portanto, não passível de ser subjugada a uma análise sociológica. O Círculo, ao se contrapor a esses posicionamentos, defende o enunciado enquanto um produto da interação social, dado que a soma desses atos individuais, bem como de seus aspectos formais, são produtos sociais.

O contrassenso apontado no confronto das duas correntes está justamente porque tais posições não consideram a vida concreta, na qual o aspecto expressivo próprio das ações humanas se manifesta. O dizer, enquanto unidade da língua, não dá conta desse aspecto, os sentidos são construídos entre o que está percebido e que está presumido. Exatamente por isso, o contexto pragmático tem um peso significativo nos estudos desses pensadores. Os signos nutrem a consciência individual, são, por assim dizer, a matéria de

seu desenvolvimento, porque a entonação é condição inerente à tomada de consciência, ao diálogo interior. O diálogo, a compreensão procedem da entonação.

São essas elucubrações que solidificam as críticas às duas orientações do pensamento filosófico linguístico vigente no século XX, ao passo que incorpora o caráter sociológico da linguagem nos estudos do Círculo. Para Volóchinov (2017[1929/1930], p. 218-219), “a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.” É desse lugar que o dialogismo se justifica, pois somente na interação, as fronteiras do enunciado são demarcadas. Acatar essa posição é considerar a interação como um dos elementos mais substanciais cunhados na concepção dialógica.

Ao se tomar a concepção dialógica numa dimensão social, concebe-se a língua e, de modo consequente, a linguagem como socialmente constituída, o que significa dizer que o indivíduo, ao adquirir a linguagem, institui sua consciência linguístico-social por meio da interação verbal, daí afirmar que a linguagem é social por excelência, porquanto, todo o itinerário que leva da atividade mental (o “conteúdo a exprimir”) à sua objetivação externa (a “enunciação”) situa-se completamente em território social (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]). Desse modo, o indivíduo se constitui na interação. Ao refletir a despeito o conceito de dialogismo, Fiorin (2016) ratifica esta posição, ao afirmar que o dialogismo é constitutivo do sujeito e do seu princípio de agir, o sujeito se constitui em relação ao seu outro. Esse transcurso é parte de um constante processo de “vir-a-ser”, devido ao fato de estar “sempre em relação com o outro, o mundo interior não está nunca acabado, fechado [...], porque o conteúdo discursivo da consciência vai alterando-se” (FIORIN, 2016, p. 61). Nessa dinâmica entra em jogo as vozes sociais apreendidas discursivamente pelo sujeito nas relações estabelecidas socialmente. Em outros termos, se a tomada de consciência implica entonação interior, as vozes sociais não podem constituir o sujeito sem a apreensão apreciativa da entonação social, isto é, “todo o verbal no comportamento do homem (assim como os discursos exterior e interior) de maneira nenhuma pode creditar-se a um sujeito singular tomado isoladamente, pois não pertence a ele, mas sim ao seu grupo social (ao seu ambiente social)” (BAKHTIN, 2014a[1927], p. 86).

As refutações feitas tanto ao Subjetivismo Idealista quanto ao Objetivismo Abstrato devem-se, especialmente, ao fato de que estas correntes concebem a ideologia como um mero fenômeno de consciência. Posição que contraria a pensamento do Círculo,

que defende que qualquer signo para ser incorporado necessita, previamente, aproximar-se de outros signos já conhecidos, pois a compreensão de um signo dá-se a partir de outro. A consciência individual tem seu alicerce nesse sistema semiótico, por conseguinte, é impregnada de ideologia, sendo somente no processo de interação que sua manifestação acontece. Esse ponto de vista distancia-se, definitivamente, do “tudo” pregado pelo idealismo e do “nada” defendido pelo positivismo psicologista. O signo, portanto, é constituído na unicidade de seu uso dentro de um grupo socialmente organizado (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]). Em outros termos, os signos devem ser inteligíveis entre os sujeitos que compõem um dado grupo social, pois a consciência individual é socio ideológica, uma vez que, “a formação da expressão depende das condições sociais, pois são elas que irão interferir em sua formação” (FUZA; MENEGASSI, 2009, p 17).

Compreendemos, portanto, que do ponto de vista da enunciação, a entonação não é significativa em nenhuma dessas correntes filosóficas. Para o subjetivismo idealista, a representação da linguagem ocorre a partir de um mundo de conceitos imanentes, sem considerar que a consciência é fundamentada na e a partir da interação dialógica com outras consciências no meio social. Para o objetivismo abstrato, a língua é vista como um sistema de formas, logo, não pode ser compreendida no seu processo real de uso, ou seja, predomina a convenção dicionarizada da palavra. Nos dois posicionamentos, a atitude valorativa, que somente pode ser expressa pela entonação, não encontra lugar, pois o objeto, o ato, o pensamento não são direcionados ou determinados a ninguém. Tais concepções são refutadas justamente porque o Círculo de Bakhtin considera que o sentido do pensamento é adquirido pela valoração assumida pelo ser falante em direção ao objeto e ao seu outro e “o sentido de um pensamento é a sua entonação” (AMORIM, 2015, p. 24).

Outrossim, na interação verbal, a língua por si só não dá conta da interação, há a necessidade premente de se estabelecer relações dialógicas com diversas instâncias da enunciação, sem as quais a comunicação seria inviabilizada (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]). Isso firma o dialogismo enquanto substrato da interação verbal. Na verdade, para que existam as relações dialógicas, é necessário que determinado material linguístico tenha adentrado no plano do discurso pelos enunciados (FARACO, 2009, p. 66). É nessa lógica que Bakhtin (2003[1979], p. 271) afirma: “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo”. O ouvinte assume um papel ativo na comunicação

discursiva que extrapola a instância imediata de enunciação, a levar em conta a questão sócio-histórica, posto que “o diálogo social ressoa no seu próprio discurso, em todos os elementos, sejam eles de “conteúdo” ou de “forma” (BAKHTIN, 2014b[1975], p. 106).

É nesse viés discursivo que compreendemos as relações dialógicas como relações de sentido, já que a partir delas os sujeitos da interação constroem significados para seus enunciados, ou seja, os sentidos somente se efetivam de forma dialógica. Brait (2008) afirma que, mesmo considerando a relação dialógica entre os diversos discursos, não implica dizer que tal relação sempre expresse anuência entre esses discursos e é nesse aspecto que o dialogismo se apresenta como elemento que constitui o caráter interdiscursivo da própria linguagem.

A efetivação do discurso que se institui na relação dialógica com o outro abrange tanto os aspectos sociais e ideológicos quanto os aspectos psíquicos. Essa relação é constitutiva do ser humano e, consequentemente, situada no contexto espacial, temporal e axiológico da própria interação. É na alteridade que o enunciado tem suas fronteiras demarcadas. A palavra é concedida de um para o outro e é nesse ponto que o dialogismo e a alteridade, ao atravessarem as relações humanas, promovem o confronto de ideias e, consequentemente, de valores. Nessa dinâmica, o modo de viver pode ser subjetivamente alterado em função da relação estabelecida que, por sua vez, somente é efetivada na vivência, na experiência humana, na qual o projeto de dizer visa o atendimento das necessidades do indivíduo em situação de comunicação. É nessa atividade que se pode afirmar que o “dialogismo pressupõe acontecimento, isto é, enunciados que, como atos singulares e irrepetíveis, engendram-se em relações semântico-valorativas, socialmente orientadas.” (PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 192).

Esta seção, ao discutir o dialogismo na perspectiva axiológica da linguagem, reforça a ideia que o reputa como tema dominante do pensamento desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin. As discussões realizadas acerca dessa condição podem ser assim sintetizadas: a) o dialogismo é instaurado nas relações de sentido estabelecidas entre os discursos; b) o sentido, por sua vez, somente é instituído e atualizado em situações concretas de linguagem; desse modo, c) a interação, além de contribuir com a construção de sentido, coopera com a construção de valores de um dado grupo social; d) o movimento dialógico estabelecido entre as diversas instâncias, ou seja, as relações dialógicas, é o que de fato assegura a comunicação, até porque a língua, por si só, não dá conta da interação; portanto, e) o dialogismo é constitutivo não só do sujeito mas, também, do seu agir, o que implica afirmar que sua constituição se dá em relação ao seu outro.

Realizadas essas reverberações iniciais, passamos a refletir de modo mais específico sobre alguns conceitos correlacionados ao dialogismo, conforme enunciamos no início desta seção. O primeiro deles é, justamente, o conceito de palavra enquanto signo ideológico, devido à sua representatividade sónica. Para o Círculo, é a palavra, o discurso, que organiza e que medeia as interações sociais, por isso nela se manifestam as ideologias. Nosso interesse em estudar a palavra está precisamente em sua capacidade de se relacionar, via interação, com a realidade concreta. A palavra assim posicionada, agrega em si as entonações do falante, compartilhadas socialmente, que devem ser compreendidas pelo interlocutor.

1.3 A PALAVRA COMO ELEMENTO MEDIADOR DA INTERAÇÃO VERBAL

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem (MFL)*, após serem tecidas críticas em relação à visão estruturalista que concebe a língua como um código, a descrever a linguagem fora do contexto de uso, parte-se para uma reflexão que busca compreender a palavra de forma integralizada, a vinculá-la à realidade de circulação. A palavra passa a ser vista na condição de fenômeno ideológico por primazia, sendo-lhe conferido o papel de organizar e mediar as interações sociais. Na versão do MFL, traduzida por Grillo e Américo (2017[1929/1930]), tem-se especificado que toda a efetividade da palavra “é integralmente absorvida na sua função de ser signo. Não há nada na palavra que permaneça indiferente a essa função e que não seja gerado por ela. A palavra é o *medium* mais apurado e sensível da comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 98). Na palavra, portanto, as ideologias são desveladas, os valores são apresentados.

Ao se tratar de ideologia, parte-se de uma perspectiva distinta daquela comumente utilizada na tradição marxista². Aqui, o termo ideologia configura o universo da cultura imaterial ou da produção espiritual (FARACO, 2009). O produto ideológico, nesses termos, tem como ponto de partida uma realidade, logo, esse produto compreende um significado e reporta-se a algo que lhe é externo. É a isso que o Círculo denomina de signo, justamente por refletir e refratar outras realidades, visto que não existe passividade em sua utilização.

² Adotamos aqui, a explicação de Miotello (2008), ao informar que o termo ideologia não é concebido pelo Círculo como “falsa consciência”, disfarce da realidade e ocultamento da realidade social como era visto nos termos do marxismo oficial, mas como “a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais do homem” (MIOTELLO, 2008, p. 171).

Os signos são, nesse sentido, suscetíveis de avaliações ideológicas, afinal, “onde há signo há também ideologia. *Tudo o que é ideológico possui significação sgnica*” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 93, grifos do autor). Nossos signos são utilizados não somente para descrever o que existe no mundo, mas, apoiados em nossa vivência concreta, interpretam historicamente esse mundo. “Em outras palavras, o Círculo reconhece que o processo de transmutação do mundo em matéria significativa se dá sempre atravessado pela refração dos quadros axiológicos” (FARACO, 2009, p. 50). É pela via da interação que a palavra ganha vida, dado que se efetiva nas relações dialógicas, nas quais as necessidades, as impressões, os desejos, as angústias, entre outros elementos da experiência humana, mostram-se passíveis de serem comunicados. Ressalte-se que, nesse processo, assentimos a noção de sujeito como sendo sócio, ideológico e historicamente posicionado, portanto, são nas relações entre os sujeitos que a palavra passa a significar.

Ainda a reforçar a perspectiva de VOLÓCHINOV (2017[1929/1930]) em relação à palavra, é pertinente dizer que a construção do conceito de palavra como signo ideológico vai se corporificando, paulatinamente, por se conceber que ela pode penetrar em toda situação social. Nesse viés, “*a palavra está sempre repleta de um conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana*. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 181, grifos do autor). Desse modo, é transportada à palavra uma noção de valoração de base ideológica, a levar ao entendimento de que qualquer enunciado, na visão do Círculo, é sempre ideológico, não somente pelo fato de que ocorre e opera em qualquer esfera das ideologias humanas, mas, sobretudo, pelo caráter de não neutralidade da palavra. Nas reflexões de Stella (2008, p. 178), a palavra torna-se “signo ideológico porque acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores com valores sociais”. O Círculo defende que o enunciado expressa sempre uma posição avaliativa, de tal forma, que até mesmo a tentativa de mostrar a neutralidade de um enunciado já é, por si só, uma posição axiológica.

Ao se considerar esse pensamento, é possível perceber que o termo axiologia se encontra, na maioria das vezes, numa situação de compatibilidade com o termo ideologia (FARACO, 2009), a revelar a dimensão valorativo-avaliativa dos enunciados. Adotada essa postura, tem-se naturalmente um posicionamento social valorativo. Esse índice social de valor caracteriza uma das ocorrências do valor como componente da palavra enquanto signo ideológico. Sobre isso, Bakhtin/Volochinov (2006[1929], p. 14) adverte

que “a palavra é a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem³”. Dada esta propriedade da palavra, os falantes defendem valores diferentes, os índices de valores se confrontam por serem contraditórios, na verdade, a capacidade que o signo apresenta em evoluir, isto é, tornar-se vivo e móvel, é resultante do entrecruzamento dos índices de valores (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]). Adiante, ao adentrarmos às características da entonação, percebemos como importa ao conceito de palavra como signo móvel, vivo e com capacidade de evoluir se marca na modalidade apreciativa da entonação, sem a qual não poderia ser enunciada, visto que,

toda motivação do comportamento do indivíduo, toda tomada de consciência de si mesmo (porque a autoconsciência sempre é verbal, sempre consiste em encontrar um determinado complexo verbal) é a colocação de si mesmo sob determinada norma social, é, por assim dizer, a socialização de si mesmo e do seu ato. Ao tomar consciência de mim mesmo, eu tento como que olhar para mim pelos olhos de outra pessoa, de outro representante do meu grupo social, da minha classe. Desse modo, a autoconsciência acaba sempre nos levando à consciência de classe (BAKHTIN, 2014a[1927], p. 86-87).

Ainda sobre a palavra, Stella (2008) nos informa que seu reposicionamento pode ser visto de forma mais significativa no ensaio: *Discurso na vida e discurso na arte*⁴, justamente pela relação direta que os autores fazem da palavra com a vida concreta. Um dos exemplos dessa reflexão ocorre quando se evidencia o sentido da palavra “puxa”, como o único discurso proferido em um determinado colóquio.

Para descobrir o sentido e o significado dessa conversa é preciso analisá-la. Entretanto, o que exatamente podemos submeter à análise? Por mais que nos preocupássemos com o lado puramente verbal do

³ Utilizamos, para a construção da base teórica que sustenta esta pesquisa, tanto a tradução feita por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo (2017) da obra *Marxismo e filosofia da linguagem* quanto a edição de 2006, traduzida por Michel Lahud e Yara Frateschi, contudo, aqui, preferimos utilizar a edição de 2006, por entendermos que se acomoda, mais satisfatoriamente, à noção de índice de valor exposta na Tese.

⁴ Utilizamos a tradução desse ensaio feita por Grillo e Américo na obra *A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica* (VOLÓCHINOV, 2019[1926]). Porém, ressaltamos que também tivemos acesso tanto à tradução de Geraldini na obra *A construção da enunciação e outros ensaios* (VOLOCHINOV, 2013[1926]), com o título *Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica*, quanto à tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, feita com propósitos didáticos, nos anos 1980, a partir da tradução para a língua inglesa do original russo, *Discourse in Life and Discourse in Art – Concerning Sociological Poetics*, feita por I. R. Titunik (1976).

enunciado, por mais precisa que seja nossa definição do aspecto fonético, morfológico e semântico da palavra “puxa”, não chegaremos nem perto da compreensão do sentido integral da conversa (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 118, grifo do autor).

A vida dada à palavra “puxa”, pelo falante do colóquio, percebida e assimilada pelo ouvinte, se constituiu plena de sentidos, uma vez que a manifestação dos valores entoados nessa palavra efetiva-se dentro das seguintes condições narradas por Volóchinov (2019[1926]): a) os envolvidos compartilhavam do mesmo horizonte espacial, no caso, a sala e a janela de onde viram a neve recomeçar a cair; b) conheciam e compreendiam que o inverno estava demorando a cessar; c) finalmente, como estavam enjoados, ficaram desapontados com aquela situação, avaliando-a numa perspectiva negativa. A palavra “puxa” passou a significar no momento em que foi considerado o contexto extraverbal.

É desse lugar que a palavra é reposicionada pelo Círculo, porquanto, “se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra mas um enunciado acabado expresso por uma palavra” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 290). O falante não tira sua expressão dos recursos linguísticos inseridos no sistema da língua. O sistema, segundo Bakhtin, “dispõe, claro, de um rico arsenal de recursos linguísticos – lexicais, morfológicos e sintáticos – para expressar a posição emotivo-valorativa do locutor” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 289), contudo, tais recursos carecem de inserção no contexto real. O falante, ao expressar seu ponto de vista, o faz a partir de uma posição ou atitude no plano dos valores. Na realidade, o falante dialoga com o meio social no qual está inserido e é somente nesse processo que a palavra ganha vida, ou seja, o sentido da palavra é resultante da interação na vida concreta.

Na defesa de inserção da palavra na realidade, ressaltamos que a palavra não só desempenha o papel constitutivo do sujeito no seu contato social, mas, sobretudo, da própria sociedade na qual o sujeito está inserido. Essa característica inaugura uma distinção fundamental entre a visão do Círculo e a visão estruturalista da língua, a servir, inclusive, para se entender não somente a concepção de palavra, mas, também, o tratamento dado à língua pelas duas vertentes da linguagem discutidas. Sobre isso, Polato (2017) pondera,

O contexto da vida, tão caro ao Círculo, é desprezado, não interessando a Saussure, as valorações sociais mais refinadas, inerentes ao ato enunciativo e as variações que emergem do uso e sustentam a própria existência da língua em constante processo de reavaliação,

dialogicamente funcionando como capaz de promover a alteração da consciência e do estado das coisas no âmbito social (POLATO, 2017, p. 24).

Para a pesquisadora, a palavra já possui uma carga ideológica, todavia, está sempre pronta a efetivar-se em contextos absolutamente novos. A nós, interessa exatamente o enfoque que vincula a palavra ao meio social e, como consequência, força uma mudança das estruturas sociais estabelecidas. Ressalte-se que a inserção do indivíduo enquanto participante e entendedor do mundo, portanto sujeito, ocorre de modo particular, idiossincrático. O seu ato ético manifesta-se numa relação de dependência da situação; do modo como cada indivíduo percebe os acontecimentos e da forma como cada um desenvolve suas capacidades de interpretação, resignificando cada situação vivenciada. Quanto a isso, Clark e Holquist (2004, p. 234) afirmam que “o único meio pelo qual as palavras podem significar é serem entendidas [...]”. É justamente nessa perspectiva que a teoria discutida pelos pensadores do Círculo concebe a palavra enquanto signo e não somente enquanto sinal.

Stella (2008) discute algumas propriedades do conceito de palavra, a partir do seguinte agrupamento: “pureza semiótica”, “interiorização”, “participação em todo ato consciente” e “neutralidade”. Para consubstanciar nossa reflexão em torno dessas propriedades, utilizamos, como exemplo ilustrativo, uma proposta de atividade com duas questões, presente em um dos livros didáticos que compõe o *locus* desta pesquisa, sem a intenção de já evidenciar uma análise, apenas uma exemplificação possível da discussão teórica. A obra, na qual a atividade está disposta, pertence à coleção “Universos: língua portuguesa - 9º ano”, dos autores Camila Sequetto Pereira, Fernanda Pinheiro Barros e Luciana Mariz, alusivo ao PNLD/2017, da Editora SM, no ano de 2015. Dispomos a atividade e tecemos breves comentários para contextualizar a proposta a partir da orientação pedagógica dada no livro.

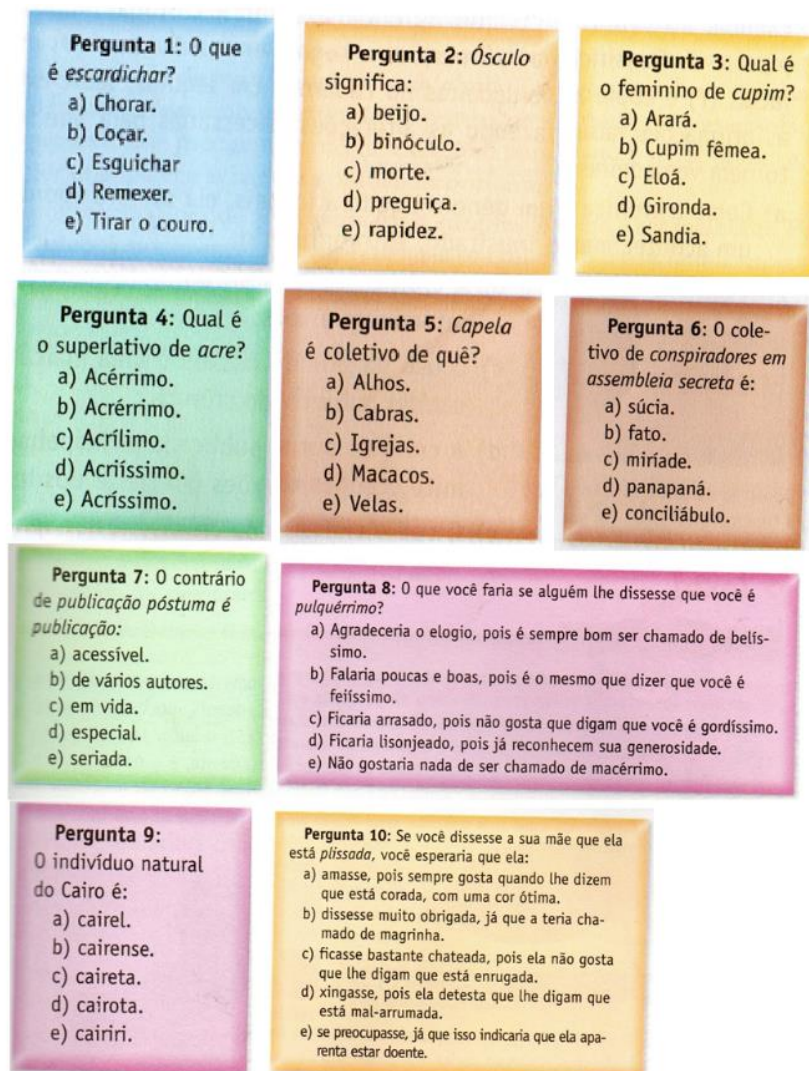
ATIVIDADE 1:

❖ Antes da Leitura

Você vai participar de um grande desafio: um jogo de perguntas e respostas.
Monte um grupo com mais quatro colegas.

1. Em uma folha de papel, anote os palpites do grupo para cada uma das questões a seguir e entregue-a ao professor. Não serão aceitas rasuras.

FIGURA 1: FICHAS DO JOGO DE PERGUNTAS



FONTE: PEREIRA et al. **Universos**: língua portuguesa – 9º ano. São Paulo: Edições SM, 2015, p. 68-69 (adaptado).

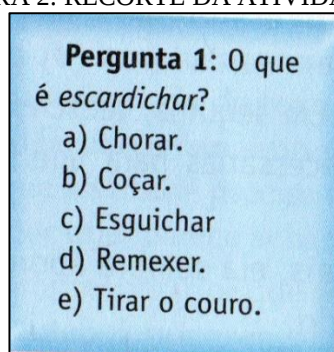
2. É possível afirmar que quem acertou o maior número de respostas conhece mais a língua portuguesa? Discuta com os colegas.

O capítulo que alberga a atividade intitula-se: “O vernáculo sob espreita” e a proposta antecede a leitura da crônica: “Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim”, de Rubem Braga (PEREIRA et. al., 2015, p. 74). Os conteúdos a serem estudados versam sobre a) O gênero discursivo Crônica; b) Linguagem, língua e comunicação; c) Reflexões gramaticais (presente do indicativo; predicativo do sujeito; orações subordinadas; período misto). A atividade escolhida foi desenvolvida em torno das temáticas: “O que é saber português?” e as “Dificuldades de comunicação entre as pessoas” (PEREIRA et al., 2015, p. 68). Cabe ao aluno, após responder as duas questões propostas, fazer a leitura da crônica e comparar os novos conhecimentos assimilados a partir da leitura com as

respostas dadas na atividade: “Retome sua resposta à atividade 2 da seção ‘Antes da leitura’. Depois de ler a crônica de Rubem Braga, você manteve a resposta dada ou mudou de opinião? Justifique.” (PEREIRA et al., 2015, p. 74).

Antes de comentar a atividade do livro didático, lembramos que, no Círculo de Bakhtin, a palavra é tratada de forma claramente distinta da usual abordagem da linguística e da filosofia da linguagem com tradição não-sociológica. A tomá-la na condição de “material privilegiado da comunicação”, por adentrar e acompanhar “toda criação ideológica”, é reforçada a ideia de que a palavra não substitui os demais signos, “no entanto, todos esses signos ideológicos que não podem ser substituídos pela palavra ao mesmo tempo apoiam-se nela e são por ela acompanhados” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 101, grifos do autor). Isto posto, retomamos a discussão sobre o conceito de palavra, a considerar suas quatro propriedades. A primeira, denominada “pureza semiótica”, diz respeito ao atributo da palavra de assumir eventualmente, a função de signo ideológico, inclusive, é o que a diferencia dos demais produtos culturais. A palavra está apta a movimentar-se como signo em todas as esferas. Para Stella (2008, p. 186), “toda palavra possui traços mais ou menos estáveis de significação, dando-lhe possibilidade de ser utilizada e entendida em diferentes contextos”, o que garante as infinitas possibilidades de seu funcionamento. Observemos o exemplo da atividade:

FIGURA 2: RECORTE DA ATIVIDADE 1



FONTE: PEREIRA et al. **Universos**: língua portuguesa – 9º ano. São Paulo: Edições SM, 2015, p. 68).

No livro didático, ao se perguntar sobre o que significa: “escardichar”, sem ter sido feita nenhuma contextualização dessa palavra, corre-se, ao menos, dois riscos: a) produzir respostas equivocadas, b) não se produzir nenhuma resposta. Isto pode acontecer, pelo simples fato de não se ter conhecimento acerca das esferas de circulação da palavra. Entendemos que a opção do livro didático é proposital, até mesmo porque a

orientação pedagógica dá a seguinte diretriz em relação aos palpites a serem escritos pelos grupos, nas folhas de papel, especificadas na Questão 1: “Professor, recolha as folhas e, após divulgar o gabarito, distribua as folhas para os grupos, de modo que cada um corrija as respostas de outro grupo e contabilize os acertos” (PEREIRA, et al., 2015, p. 68), deduzimos que as autoras já pressupõem que haverá uma quantidade significativa de erros, o que levará o aluno a refletir sobre as possibilidades do uso dessa palavra em diferenciados contextos. Vejamos o gabarito, dado no livro:

FIGURA 3: RECORTE DA ATIVIDADE 1

Respostas: 1. d (remexer); 2. a (beijo);
3. a (arará); 4. a (acérrimo); 5. d (macacos);
6. e (conciliábulo); 7. c (em vida);
8. a (Agradeceria o elogio, pois é sempre bom ser chamado de belíssimo.);
9. d (caiota); 10. c (ficasse bastante chateada, pois ela não gosta que lhe digam que está enrugada.) .

FONTE: PEREIRA et al. **Universos**: língua portuguesa – 9º ano. São Paulo: Edições SM, 2015, p. 69.

Após a divulgação do gabarito, o aluno trava um confronto ente os “erros cometidos” e a sugestão de significado da palavra “escardichar”, que se apresenta com o sentido de “remexer”. Para que se perceba a pureza semiótica de uma palavra, é necessário que se compreenda que sua capacidade de significar não é restrita a um gênero ou a uma esfera, ao contrário, a palavra inscreve-se num leque infindas probabilidades de significados (STELLA, 2008). As definições do dicionário, por exemplo, oferecem possibilidades de uso em situações reais de comunicação, porquanto a palavra, devido à sua “pureza semiótica”, pode funcionar em incontáveis contextos.

A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social” Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006[1929], p. 36).

No processo de interação verbal, o sentido dicionarizado da palavra internamente plantado na consciência do aluno, ao entrar em contato com os significados dessa palavra em situações externas, permite apropriação da palavra. Até porque a palavra carece de elucidação da consciência. Esse processo ocorre por meio de relações sociais tensionadas,

nas quais os posicionamentos adquirem novas valorações. Para Polato (2017, p. 161), essa tensão “entre a orientação interna e externa, ajuda a expandir o horizonte de compreensão dos coprodutores do discurso”. É nisso que consiste as críticas apontadas pelo Círculo em referência às correntes filosóficas vigentes no século XX, discutidas no tópico anterior, visto que em ambas, não se percebe abertura a esse movimento dialógico. Para Bakhtin, “o signo surge apenas no processo de interação *entre* consciências individuais” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 95, grifo do autor), isto é, no confronto.

Para usar a palavra é necessário, primeiramente, que ela signifique, para o falante, a circular internamente em sua consciência e a abrir para o encontro da palavra experimentada pelo outro, em circunstâncias semelhantes. É desse lugar, que emerge a segunda propriedade da palavra, que é “a possibilidade de interiorização”. Esta, somente “acontece no confronto entre o signo internamente circulante e as nuances de sentido, de acordo com os valores entoados externamente pelo locutor” (STELLA, 2008, p. 187). Na continuidade do trabalho de aclaramento das propriedades da palavra, tomamos um dos trechos da crônica de Rubem Braga, no qual o termo “escardichar”, cobrado na atividade, é manifestado:

Alguém já me escreveu que eu sou um escoteiro ao contrário. “Cada dia você parece que tem de praticar a sua má ação – contra a língua.” Mas acho isso um exagero. Como também acho um exagero saber o que é dizer escardichar. Já estou mais perto dos cinquenta anos que dos quarenta; vivo do meu trabalho quase sempre honrado [...] – e nunca soube o que fosse escardichar. Espero que nunca na minha vida, tenha escardichado ninguém; se o fiz, mereço desculpas, pois nunca tive a intenção (BRAGA, 2003 apud PEREIRA, 2015, p. 71).

Na crônica que serve como pano de fundo para que o aluno responda a atividade, é discutida a questão de que a palavra somente se faz entender na comunicação efetiva. Isso é explicitado no texto, à medida que o autor enfatiza que se cobra de candidatos a cargos públicos, um conhecimento da língua descontextualizado do seu uso factual, a afirmar que se faz do “estudo da língua portuguesa, uma série de alçapões e adivinhas, como essas histórias que uma pessoa ‘conta’ para pegar as outras” (BRAGA, 2003, *apud* PEREIRA et. al., 2015). Na tese defendida pelo cronista, edifica-se uma crítica ao tratamento dado à língua portuguesa em situações de ensino-aprendizagem e de avaliação, a exemplo das provas de concurso. A cobrança feita a candidatos de tópicos gramaticais sem contextualização, sem referências do seu uso em situações concretas, na visão do escritor, nada acrescenta, não tem utilidade prática. O autor argumenta que “no fundo o

que esse tipo de gramático deseja é tornar a língua portuguesa odiosa; não alguma coisa através da qual as pessoas se entendam [...]” (BRAGA, 2003, *apud* PEREIRA, 2015, p. 71).

Essa abordagem da crônica revela a visão estruturalista que trata a linguagem como um sistema fora do contexto de uso em que o estudo das palavras transcorre de forma isolada, numa perspectiva não-sociologizada. A orientação pedagógica dada na obra, em relação esse ponto de vista do autor, é descrita nos seguintes termos,

Professor, [...] a crônica de Rubem Braga, que será lida a seguir, questiona a ideia corrente de que saber português implica decorar o significado de palavras descontextualizadas, que não se usam, ou dominar apenas a nomenclatura gramatical. Saber português é saber usar a língua nos variados contextos de interação, mais do que saber o significado pontual e descontextualizado de certas palavras (PEREIRA, 2015, p. 69).

Nesse viés, a palavra “escardichar” é retomada no último parágrafo da crônica: “Mas a mim é que não me escardicham assim, sem mais nem menos: não sou a fêmea do cupim nem antônimo de póstumo nenhum; e sou cachoeirense, de Cachoeiro, honradamente – de Cachoeiro do Itapemerim!” (BRAGA, 2003, *apud* PEREIRA, 2015, p. 71). A palavra, neste trecho, assume o sentido de ‘enganar’, de ‘pegar’ (fazer uma pegadinha). O autor manifesta o posicionamento de que não se permite ser engando, visto que não considera importante alguém ser obrigado a obter um conhecimento puramente enciclopédico. Para o cronista, tem muito mais relevância saber sobre sua própria origem: sou “de Cachoeiro”, do que saber o significado pontual de “escardichar”. Os dois sentidos da palavra “escardichar”, “remexer” e “enganar”, quando postos em confronto, admitem a produção de novos significados e impulsionam o aluno a elaborar novos pontos de vista, em relação ao uso dessa palavra.

Nessa nova construção de sentido, o aluno/leitor é impelido a perceber a entonação irônica do autor, ao afirmar que espera nunca ter “escardichado ninguém; se o fiz, mereço desculpas, pois nunca tive a intenção” (BRAGA, 2003, *apud* PEREIRA, 2015, p. 71). Ora, se o sentido da palavra se constrói no colóquio verbal, então, ao prosseguir com a atividade, a fazer a leitura da crônica e, conseqüentemente, a reconhecer a ironia, o aluno compreende a crítica manifestada no texto em relação ao que ele considera relevante no conhecimento da língua. A entonação de ironia, uma vez

percebida, permite que o aluno faça uma nova valoração da palavra “escardichar”. O tom de ironia amplia significativamente os significados dessa palavra.

Com isso, afirmamos que a palavra recebe uma nova valoração nas relações estabelecidas. Valorar é uma atitude intrínseca do ser humano que ocorre, exclusivamente, na interação verbal. Valorar é compreender os discursos. Esse eclodir de sentidos se dá no confronto, na tensão, no entrecchoques de valores, porquanto “a possibilidade de interiorização” (STELLA, 2008, p. 187) da palavra corresponde à compreensão das nuances de tons, no embate interno e externo, a promover de forma consequente, a ampliação dos seus sentidos.

No nosso exemplo, o aluno tem ao seu dispor novas possibilidades de utilização da palavra “escardichar”, contudo, sublinhamos que essa palavra agora internalizada, como resultado do embate entre o seu sentido inicial e o sentido manifestado na crônica, não possui um sentido idêntico a nenhum desses dois momentos de circulação. O resultado dessa experiência socioideológica não produziu sentidos equipolentes. Essa característica “da não identidade perfeita entre os dois momentos de circulação” (STELLA, 2008), tem a ver com a terceira propriedade da palavra, que é “a participação em todo ato consciente”. Em outros dizeres, a palavra permite a compreensão e a interpretação do mundo por parte do sujeito, ao passo que circula em outras esferas ideológicas.

Com essa referência, refletimos sobre a questão: se o signo é tido enquanto um elemento de função ideológica, então, a palavra funciona como um elemento neutro que pode preencher qualquer esfera. Em outros termos, “a palavra é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Ela pode assumir *qualquer* função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 99, grifos do autor). Ao defendermos o caráter neutro da palavra, não estamos negando um dos postulados fundamentais do Círculo que é a não neutralidade, até porque a palavra é, invariavelmente, marcada pela valoração de uma dada ideologia. O termo neutralidade faz referência ao processo de atualização da palavra em uma situação concreta de comunicação. É somente no seu uso que o tema do signo pode ser observado e, para tanto, consideramos não só o contexto verbal, mas, também, o extraverbal, isto é, a palavra, ao receber novas valorações atualiza seu sentido. É tão somente nessa perspectiva que compreendemos a condição de neutralidade como a quarta propriedade da palavra, com efeito, “a palavra não é apenas o mais representativo e puro dos signos, mas também um *signo neutro*” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 99, grifos do autor). Esse atributo

faz com que a palavra valha para agregar relações sociais, organizando a sociedade. A palavra reflete os valores comungados nos grupos sociais e se deixa penetrar por eles, daí afirmar que a palavra viva é pluriacentuada, já que, nela, ficam inscritos os variados sentidos empregados sócio historicamente. Afinal,

Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções (BAKHTIN, 2014b[1975], p.100).

Reafirmamos com essas reflexões que, enquanto signo ideológico, a palavra não somente reflete uma situação real da vida como também a refrata. Retomemos, nesse ponto, a segunda questão apresentada: “2. É possível afirmar que quem acertou o maior número de respostas conhece mais a língua portuguesa? Discuta com os colegas” (PEREIRA et al., 2015, p. 69). Consideremos, mais uma vez, a pergunta que envolve o significado da palavra “escardichar”. Os alunos-interlocutores da pergunta responderiam “sim” ou “não”. Tomemos como hipótese a resposta “não”. Ao se posicionar com a negativa, o aluno mostra concordância com o “exagero” de gramáticos, criticado pelo autor na crônica: “é exagero saber o que quer dizer escardichar” (BRAGA, 2003, *apud* PEREIRA et. al., 2015). Desse lugar, a palavra “escardichar” denota um puritanismo linguístico desnecessário, a promover uma reflexão sobre o que realmente é saber português. Nessa linha de pensamento, ser criticado por não saber o significado da palavra “escardichar” seria compreendido como uma forma de repressão e acuamento de quem não domina o vernáculo. Nesse posicionamento, mesmo sendo hipotético, constatamos que o aluno mostra que conseguiu novas significações ideológicas para a palavra, a partir dos valores nela entoados dado que passa a integrar uma nova situação concreta de linguagem, a expressar uma determinada realidade.

Para sistematizar a discussão sobre a palavra, enfatizamos que assumimos a ideia difundida pelo Círculo de que, nas interações verbais, os valores mediados na palavra, sob hipótese alguma são esvaziados, mas, sim, ressignificados seja pela fixação, seja pela rejeição, ou até mesmo, pela reacentuação de valores. Isso implica dizer que as axiologias veiculadas na palavra medeiam o colóquio estabelecido entre um “eu” e um “outro”. Essa mediação permite que os sujeitos assumam valores inesgotáveis no mundo concreto, que são agregados à palavra. Em outros termos, sempre que imprimimos um tom à palavra,

compartilhamos valores histórico-sociais que se permitem ser avaliados, a partir do lugar ocupado pelos sujeitos nas relações sociais que estabelecem. A palavra é, então, atualizada ao receber nova valoração.

Nesse sentido, consideramos significativo fechar a análise da atividade do livro didático, a partir da reflexão de que o aluno, ao responder as perguntas de leitura, percebe que a palavra não pode ser ensinada e nem aprendida fora do contexto de uso. Sua compreensão carece de inserção em situações reais de comunicação, quer dizer, a simples disposição da palavra no dicionário, como foi proposto na atividade, não dá conta do seu sentido, já que o sentido é efetivado e também atualizado em contextos de interação, porque o valor é próprio da atividade humana. É nesse conhecimento sobre a palavra que nosso objeto de estudo encontra respaldo teórico, posto que é na e pela entonação que os valores sociais são manifestados, porque, para Bakhtin (2003[1979]), a entonação expressiva sustenta e transmite a apreciação social abrigada na palavra.

De posse desses argumentos, ousamos refletir, no Quadro 1, um resumo das principais ideias a despeito do elemento palavra, reposicionada pelo Círculo de Bakhtin, discutidas nesta seção.

QUADRO 1 - POSSIBILIDADES DE REPRESENTAÇÃO E CONDIÇÕES DE MANIFESTAÇÃO DA PALAVRA

POSSIBILIDADES DE FIGURAÇÃO DA PALAVRA	CONDIÇÕES DE MANIFESTAÇÕES DA PALAVRA
Inserida no contexto histórico.	A concretização da palavra é condicionada à sua inserção no contexto histórico de sua realização.
Valorada do ponto de vista semântico e ideológico.	A palavra somente adquire um valor semântico-ideológico após sua incorporação em situações de interação social e verbal.
Selecionada pelo sujeito falante.	O falante não seleciona as palavras movido pelas características meramente linguísticas, mas, sim, pelos sentidos lhes incorporados, a partir das vivências experimentadas.
Posicionada frente às normas sociais enquanto signo ideológico.	A palavra está sempre relacionada ao projeto de dizer, por isso, considera o interlocutor, o contexto, o projeto de dizer, ante às valorações consensuais, a buscar atender ao todo do enunciado.
Elemento constitutivo do sujeito e do meio social.	A palavra organiza a realidade, sendo representante médio do posicionamento axiológico, por parte dos interlocutores que compreendem e interpretam o mundo, a partir do lugar que ocupa, a promover, assim, alterações sociais.

FONTE: a autora.

As reflexões até aqui realizadas aduzem-nos ao entendimento de que a palavra somente se constitui enquanto signo carregado de múltiplas valorações sociais, no seu uso nos incontáveis enunciados. E, justamente, por entendermos que os seus sentidos somente se manifestam em sua atuação como parte de uma situação sócio histórica, na

qual, pelo menos duas pessoas se encontrem em circunstância de diálogo, discutiremos, na próxima seção, as noções de enunciado.

1.4 O ENUNCIADO: UNIDADE VIVA DA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA

Em sua tese de doutorado, Pereira (2012) abre o tópico: “Enunciado concreto: realidade viva da língua”, afirmando que a discussão a despeito do enunciado, apresentada pelo Círculo de Bakhtin, se deu inicialmente, na obra *Discurso na vida e discurso na arte* (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926). Essa apreciação do pesquisador contempla nossa tomada de posição neste trabalho. No referido ensaio, o método sociológico desponta como uma alternativa possível para os estudos da linguagem, daí utilizarmos o ensaio como fio condutor de nossas ponderações, dado que o método formalista não contempla, até então, a perspectiva social. Contudo, ao longo das reflexões, outras obras são consultadas, precisamente, porque comungamos com a ideia de que

A concepção de enunciado/enunciação não se encontra pronta e acabada numa determinada obra, num determinado texto: o sentido e as particularidades vão sendo construídos ao longo do conjunto das obras, indissociavelmente implicados em outras noções também paulatinamente construídas (BRAIT, 2008, p. 65).

É desse lugar que também discutimos o enunciado, porque reconhecemos que se trata de um conceito indispensável para a reflexão e a análise do nosso objeto de estudo. A comunicação entre os indivíduos não se efetiva de forma isolada, porém, “[...] participa do fluxo único da vida social, reflete em si a base econômica comum, interage e troca forças com outras formas de comunicação” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 117). Então, se toda comunicação estabelecida nas diversas esferas do cotidiano não ocorre dissociada da vivência experimentada pelos sujeitos que a produzem, reafirmamos que nossa base de estudo sobrenada no posicionamento de que a palavra, agora tida na condição de enunciado, nasce e se estabelece no processo de interação social (VOLÓCHINOV, 2019[1926]).

O texto se concebe como enunciado porque fundamenta-se nas necessidades reais de comunicação entre os indivíduos e, para tanto, serve-se de materialidades diversas. Bakhtin defende que o texto é criado justamente pelo fato de o homem necessitar e desejar expressar a si próprio em relação ao outro. É pela via da interação que a experiência

humana se manifesta. Na verdade, o texto é uma possibilidade de expressão: “a atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente num contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 312). É nessa linha de reflexão que o enunciado se consubstancia como um conjunto de posicionamentos em resposta a outros posicionamentos que vieram antes dele, ao tempo, que permite a construção de respostas a partir dele. Fiorin (2016, p. 36) afirma que “um enunciado se constitui em relação aos enunciados que o precedem e que o sucedem na cadeia de comunicação. Com efeito, um enunciado solicita uma resposta, resposta que ainda não existe”. Isso permite conceber a linguagem enquanto fenômeno social disposto em uma cadeia de comunicação ininterrupta.

Vê-se, desse modo, que os conceitos de dialogismo e interação se complementam. Toda situação que requer o uso linguístico conclama manifestações discursivas que dialogam entre si e somente pela interação é que a materialidade linguística permite-se ser analisada. Em outras palavras, é pela linguagem, enquanto fenômeno social, que podemos compreender os signos ideológicos que refletem e refratam as particularidades das esferas que integram.

Entrementes, o enunciado é constituído pelos elementos verbais e determinado pelas exigências reais da situação extraverbal, porque é parte constitutiva tanto da estrutura quanto da significação em que reside as valorações. Volóchinov (2019[1926]) afirma que o tom valorativo é fundido no todo do enunciado, a contemplar um dado da vida concreta, a constituir, assim, uma unidade indissolúvel. Com esse argumento, além de solidificar as limitações apontadas no método formal, o Círculo defende a análise dos enunciados da vida cotidiana, para tanto, evidencia, a necessidade de ligar o enunciado à situação extraverbal, a colocar como condição indispensável para a interpretação do enunciado concreto.

A interação verbal passa a ser o pressuposto teórico pelo qual a linguagem é analisada, a incorporar “o outro” na enunciação, o que cunha na linguagem a perspectiva dialógica. Assim, aquele que fala, que enuncia, num determinado espaço e tempo, elege os elementos linguísticos e discursivos que compõem seu texto, a avaliar a situação como um todo a partir do interlocutor. Sua expressão não só reflete o contexto, como também, integra uma valoração. Por essa razão, cada enunciado é um evento novo e único que agrega outra significação, determinada pela interação entre os interlocutores e o tema do discurso, quer dizer, “cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e

nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 310). O enunciado, nesse sentido, é inserido na vida, a ser exatamente na vida concreta que o enunciador entra em contato com o seu “outro”, com o seu interlocutor.

Na acepção de enunciado como unidade real da comunicação discursiva, torna-se necessário que sejam estabelecidos limites na cooperação estabelecida entre o locutor e o interlocutor. É a parceria entre os falantes que regula de modo ativo a produção, a recepção e a circulação do discurso. Em referência a isso, na obra *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003[1979]), é estabelecido que o enunciado possui seu acabamento e seu limite instalados na alternância dos sujeitos, o que gera uma atitude responsiva ativa, a partir da compreensão dos seus significados, no processo de interação instaurado entre eles. Bakhtin, assim, postula

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, 2003[1979], p. 271).

Considera-se, nessa visão, que todo falante é um interlocutor ativo, independente do nível de responsividade. Enunciar, implica considerar a posição de um (o falante) em relação ao outro (o ouvinte). A resposta do ouvinte consiste numa tomada de posição axiologicamente marcada. Nela, os valores em relação ao enunciado do seu locutor se corporificam. Essa resposta considera os fatores verbais e o vínculo entre o dizer e a situação que o circunda. Daí afirmarmos que a dialogia está no centro de toda discussão, que só se realiza na interação verbal. Assim, o que constitui um enunciado é a contraposição de um “eu” e um “outro”. Precisamente, pelo fato de o enunciado se constituir em uma instância de conclusibilidade acabada, não pode jamais significar isolado das relações dialógicas com outros enunciados. Desse modo, cada enunciado representa o posicionamento de sujeitos em situações específicas de interação, ou seja, a alternância dos sujeitos do discurso que enunciam no meio social amplo. A alternância dos sujeitos é assim postulada pelo Círculo:

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 [...]. O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou (BAKHTIN, 2003[1979], p. 275, grifos do autor).

Essa alternância acontece tanto numa relação face a face, a exemplo de uma conversa cotidiana, quanto no interior de enunciados, no qual vê-se a profusão de dizeres dos outros parceiros. Em relação a essa possibilidade, Bakhtin (2003[1979]) toma, como exemplo, a obra de arte, na qual os sujeitos se alternam por meio da réplica. Replicar significa colocar-se numa posição definida em relação ao enunciado, a levar em conta a esfera e o campo da comunicação verbal. A réplica é tida como uma reação, uma resposta ao que foi manifestado, assim demanda, em primeiro lugar, que o ouvinte compreendeu o enunciado, em segundo lugar, que sua visão de mundo, o seu estilo e sua apreciação sobre o que foi ouvido transformam-se em um novo dizer. Em relação à réplica, Menegassi (2009, p. 152) argumenta que “não se trata apenas de poder oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas de compreender que a formação de um enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade”. Essa compreensão responsiva, à proporção que determina o acabamento, concretiza a parceria entre o enunciador e o seu interlocutor. E quanto a esse caráter conclusivo que se constitui na segunda peculiaridade do enunciado, Bakhtin esclarece:

A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições. Quando ouvimos o fim do enunciado, como se ouvíssemos o “dixi” conclusivo do falante (BAKHTIN, 2003[1979], p. 280, grifos do autor).

Há três fatores básicos que determinam o acabamento do enunciado: a) a exauribilidade do tema; b) o projeto discursivo ou vontade de dizer do locutor; c) as formas composicionais relativamente estáveis dos gêneros dos enunciados. Esses elementos se definem e se organizam em torno do gênero e da esfera da comunicação em que circulam. Importa afirmar que, em algumas dessas esferas, o enunciado tem seu tema plenamente esgotado. Como exemplo, Bakhtin (2003[1979]) explicita as ordens militares

dadas nos campos oficiais, até porque refletem uma natureza padrão. Contudo, no que diz respeito ao campo da criação, são inesgotáveis as possibilidades de sentido do tema, a competir ao projeto discursivo do falante à demarcação da totalidade do enunciado. Cabe também à vontade discursiva determinar a forma composicional do enunciado e a escolha ocorre em consonância com a esfera de atividade e o próprio gênero. É no gênero que se efetiva o esgotamento do conteúdo temático.

Em relação ao caráter exaurível, é salutar ponderar, ainda, que, na construção do tema, são acessados elementos estáveis da significação e também os elementos que compõem a situação sócio-histórica na qual o enunciado é produzido, bem como sua recepção e circulação, isto é, são mensurados todos os elementos ligados ao contexto extraverbal. Isso nos remete aos argumentos do Círculo em relação ao tratamento valorativo que todo conteúdo temático recebe em sua expressão. Todo tema é um “já-dito”, um “já-expresso”, assim, sua exaustão ocorre quando ele próprio torna-se tema do enunciado. O tema é limitado pelo querer-dizer do locutor em direção ao seu “outro”, em um dado momento, porquanto todo projeto discursivo tem seu endereçamento, seu auditório, sua orientação. Por essa razão, na enunciação, o tema como elemento de produção de sentido e efeitos de sentido é irrepetível.

No que concerne, ainda, a esse segundo aspecto, vale reforçar que o intuito discursivo do falante se movimenta de forma conjunta e concomitante com o tema do enunciado. A vontade de dizer, apesar de ser individualizada, por ser determinada por um falante, é realizada pela mobilização das valorações desse sujeito e na relação que mantém tanto com o objeto de sentido quanto com os enunciados dos demais colaboradores da comunicação, logo, é também coletiva. A vontade discursiva é, por assim dizer, um fator estilístico-composicional, também responsável por definir o volume do enunciado e as fronteiras que o delimitam (BAKHTIN, 2003[1979]).

O terceiro aspecto reporta-se às formas composicionais relativamente estáveis dos gêneros do enunciado. A análise e o entendimento das formas composicionais são realizados em relação ao gênero e à esfera em que ocorre o intercâmbio verbal. Os gêneros são infindos e manifestam-se em campos de comunicação verbal específicos. Segundo Bakhtin (2003[1979]), até os diálogos mais informais da conversa cotidiana são organizados em função do gênero. A diversidade de gêneros nos reporta ao que já foi percorrido nesta seção, isto é, o intercâmbio verbal se dá num campo de tensão, na luta travada entre a fixidez derivada do gênero e da esfera e a instabilidade da vontade de dizer

do falante, que necessita fazer escolhas linguísticas e discursivas no processo de produção do seu enunciado.

Essa tensão nos leva à terceira característica do enunciado, a expressividade. O estilo e a composição do enunciado são determinados pelo elemento semântico-objetual e, também, “por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetual do enunciado” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 296). A expressividade permite a compreensão do estilo e está relacionada com a construção valorativa do dizer, de fato, é constituída nos usos historicamente situados, que o falante faz da língua, em múltiplos contextos sociais de interação. Sobre esse aspecto, explicita-se:

Nos diferentes campos da comunicação discursiva, o elemento expressivo tem significado vário e grau vário de força, mas ele existe em toda parte: um enunciado absolutamente neutro é impossível. A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado (BAKHTIN, 2003[1979], p. 289).

A relação com o “outro” confere o caráter expressivo. É nos enunciados que ecoam os valores, as apreciações de outros enunciados a ele relacionados. Essas relações ao serem estabelecidas marcam posicionamentos valorativos do falante em relação ao seu interlocutor, por isso a palavra é inerente ao enunciado e não, a oração. É a expressividade que confere a existência efetiva do signo, ou seja, a vida é dada à palavra na e pela carga de expressividade que recebe nas diversas situações de interação em que se manifesta. A expressividade estabelece um elo entre o enunciado e a situação pragmática de sua ocorrência. Essa expressividade não pode ser analisada tão somente pelas escolhas dos elementos linguísticos, mas, acima de tudo, pelos elementos extraverbaís, entre eles, a entonação. Por isso essa característica do enunciado é tão cara ao nosso trabalho.

Necessário se faz também enfatizar que a parceria firmada entre os sujeitos falantes é responsável pelo estabelecimento das características dos enunciados e, por sua vez, os define e os distingue das unidades da língua vistas como sistema, o que nos remete ao propósito do Círculo ao discutir as limitações do método formal. Sobral (2009), defende que a oração e o enunciado não se confundem. Os enunciados mobilizam as orações em relação às normas flexíveis, quer dizer, uma mesma oração pode dizer coisas distintas, a compreender o “todo” do projeto discursivo. Para Casado Alves (2016), como

os enunciados estão integrados à vivência concreta, para analisá-los, necessitamos compreender a vida social, a construir o conhecimento ético sobre ela, a considerar a historicidade e os posicionamentos axiológicos produzidos e refratados pelos enunciadore. A pesquisadora ainda postula que, “ao se assumir a linguagem em perspectiva dialógica, necessário se faz colocar os enunciados sob o fundo de outros enunciados, em um cotejamento de vozes que ressoam, refratam, ecoam e projetam novos discursos” (CASADO ALVES, 2016, p. 175).

À procura do conceito de enunciado, Souza (2002) defende que “buscar a verdade do enunciado concreto implica compreender a arquitetônica de sua representação em sua natureza ética, histórico-fenomenológica, sociológica e dialógica” (SOUZA, 2002, p. 84). Ao seguir essa mesma linha de raciocínio, elencamos, aqui, como forma de sintetizar a discussão, as principais peculiaridades do enunciado, propostas pelo Círculo:

1. Todo enunciado se porta como um elo na cadeia discursiva, nisso se estabelece a alternância dos sujeitos;
2. Todo enunciado possui um acabamento específico, sustentado por três fatores:
a) um gênero discursivo determinado; b) um tema exaurido no processo de comunicação verbal; c) um projeto de dizer do locutor e sua expressividade;
3. Todo enunciado é instituído na relação entre o sujeito falante, autor do dizer, e os demais parceiros da comunicação verbal.

O enunciado, escrito ou falado, é tido como unidade real do discurso porque presume um ato de comunicação social. O enunciadore espera do seu interlocutor um retorno à sua ação, visto que sempre age no sentido de provocar uma resposta. Essa atitude é, para o Círculo, a característica primordial do enunciado, “justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT, 2008, p. 65). Daí emana a ideia de que o enunciado somente pode ser citado e não repetido, já que provém de outros enunciados manifestados em um dado momento de interação verbal. O empenho do Círculo em discutir o que, de fato, caracteriza o enunciado desconstrói a oração enquanto unidade de comunicação, dado que não acarreta uma postura responsiva, porquanto, o verdadeiro núcleo da realidade linguística é a prática viva da língua.

Seguem alguns pontos que recapitulam as reflexões feitas em torno do enunciado, nesta seção, porquanto consubstanciam a análise do nosso objeto de estudo:

- a) o enunciado traz, em si, ecos dos valores e das apreciações de outros enunciados, uma vez que sua constituição se dá em relação aos enunciados antecedem e que o sucedem;
- b) o tom valorativo da vida concreta presente no enunciado é manifestado tanto na forma, quanto na expressão do conteúdo;
- c) o enunciado é marcado pela posição dos seus interlocutores, isto é, de um (o falante) em relação ao outro (o ouvinte), nesse sentido, a resposta consiste em uma tomada de posição axiologicamente marcada;
- d) o enunciado réplica é a manifestação conjugada da compreensão, da visão de mundo, do estilo e da apreciação do interlocutor frente ao enunciado ouvido;
- e) o caráter expressivo do enunciado para ser analisado carece considerar não só os fatores linguísticos, mas, especialmente, os elementos que compõem a situação extraverbal, entre eles, a entonação.

Discutimos o enunciado enquanto unidade viva da comunicação discursiva, para assumir que é por ele que a linguagem se efetiva concretamente, uma vez que sempre provoca uma postura ativa daquele a quem se dirige. Essa relação estabelecida entre os sujeitos é marcada por um posicionamento responsivo-valorativo, nesse movimento, a entonação axiológica é apontada como um dos elementos responsáveis pelo compartilhamento do valor no processo de interação verbal. Para compreender o conceito de enunciado, refletimos sobre suas peculiaridades constitutivas em contraposição ao conceito de oração. Para o Círculo, o enunciado deve ser tratado em relação ao horizonte espacial e ideacional dos sujeitos falantes, a conferir-lhe a condição de elemento ideológico no fluxo da comunicação verbal. É justamente na vinculação do enunciado à situação social que fazemos distinções entre o enunciado e as formas neutras da língua. Na próxima seção, trataremos sobre a entonação axiológica, a compreender como o Círculo a caracteriza.

1.5 A ENTONAÇÃO NO DIALOGISMO

Para a construção desta seção, revisitamos, de forma analítica e mais detalhada, as obras, *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica* (MEDVIÉDEV, 2016[1928]); *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006[1929]; VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]); *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003[1979]) e *A palavra na vida e a palavra na poesia*:

para uma poética sociológica (VOLÓCHINOV, 2019[1926]). Para complemento dessa nossa reflexão, mas, com menos profundidade, buscamos apoio em outras duas obras do Círculo, *O freudismo* (BAKHTIN, 2014a[1927]); *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010[1986]) e *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (BAKHTIN, 2014b[1975]). Consideramos importante ressaltar que as reflexões realizadas encontram-se entrelaçadas nas discussões feitas anteriormente. Outrossim, informamos que a ordem da exposição analítica das obras não teve a pretensão de ser condizente ao ano de suas publicações, até porque nosso intuito na revisitação foi somente atender à necessidade de caracterização do nosso objeto de estudo: a entonação valorativa. Desse modo, optamos em iniciar o delineamento do conceito de entonação no dialogismo pelo texto *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*.

Medviédev (2016[1928]) defende que a entonação expressiva dá cor ao sentido e ao som da palavra. Na fala, o verbal tende a se apresentar acompanhado pela voz do sujeito falante, por sua entonação, pelos gestos e também pelas expressões faciais. Nessa lógica, Dahlet (2005, p. 250) esclarece que o sentido de voz, para o Círculo, “é mais de ordem metafórica, porque não se trata concretamente de emissão vocal sonora, mas de memória semântico-social depositada na palavra”. Antes de aprofundarmo-nos nesse parecer, julgamos produtivo considerar que há esferas que se referem à entonação numa concepção menos ampla. Um exemplo dessa posição é encontrado nos dicionários, uma vez que outorgam à entonação a capacidade de conferir qualidade à voz humana. Nesse sentido, a entonação mantém relação com as variações do tom laríngeo, do ritmo, do timbre e da velocidade da voz. Daí decorre sua definição como um recurso não-linguístico do falar, a considerar apenas o aspecto mais estável e menos móvel da língua. A prosódia, por exemplo, é uma das áreas pautadas nesse sentido mais exíguo da entonação.

Câmara Jr. (1986, p. 202), em seu *Dicionário de lingüística e gramática*, define prosódia como a “parte da fonologia referente aos caracteres da emissão vocal que se acrescentam à articulação propriamente dita dos sons da fala como em português o acento e a entoação.”. Para definir a entonação, o gramático, assim se pronuncia sobre a entoação: “escala de elevação e abaixamento de voz com que se enuncia uma frase. Constitui-se uma LINHA MELÓDICA em que a voz vai subindo até um segmento que recebe um acento frasal, ou vai descendo a partir desse segmento” (CÂMARA Jr. 1986, p.106, grifos do autor). Entonação, no entendimento prosódico, circunscreve-se no trabalho de descrever a palavra no domínio da sílaba. Seu significado está ligado à

tonicidade, à variação melódica da sílaba na pronúncia da palavra. Por sua vez, Trask (2004, p. 91) explica que essa variação da voz, mostrada pela entonação, auxilia na compreensão da fala: “a altura de nossa voz sobe e desce de maneira estruturada em cada enunciado, e o padrão que resulta disso é o padrão entonacional do enunciado”.

A entonação, como termo dicionarizado, é também apresentada por Dubbois et al., 1973[2002], nos seguintes termos,

Chamam-se de entonação as variações de tom laríngeo que não incidem sobre um fonema ou uma sílaba, mas sobre uma seqüência mais longa (palavra, seqüência de palavras) e formam a curva melódica da frase. São utilizadas, na fonação, para veicular fora da simples enunciação informações complementares, de que um certo número, as mais simples, são reconhecidas pela gramática: a interrogação (frase interrogativa), a cólera, a alegria (frase exclamativa), etc. A entonação contém os elementos afetivos, conotativos, estéticos, pelos quais os sentimentos e as emoções se unem à expressão das idéias. [...] (DUBBOIS, et al., 1973[2002], p. 217)

Temos, aqui, acrescentada à concepção de entonação, a informação de que nela estão contidos os elementos afetivos, estéticos etc., responsáveis pela união das emoções à expressão das ideias, contudo, essa referência relaciona-se à concepção de entonação gramatical que, inevitavelmente, carece de inserção no contexto de vida para significar. Para Medviédv (2016[1928], p. 185), “a palavra torna-se material do enunciado apenas como expressão da avaliação social. Por isso, a palavra entra no enunciado não a partir do dicionário, mas a partir da vida”. Admitimos que o Círculo considera a definição de entonação enquanto unidade léxica, no entanto, o conceito dado à entonação suplanta as concepções de índole mais formalista e isso ocorre na admissão do caráter social e axiológico da entonação.

Cabe refletir também, a partir das ponderações de Medviédev (2016[1928]), que o sujeito, ao se assumir como autor, adota um posicionamento em relação ao objeto de sua fala, a demonstrar uma relação emotivo-volitiva para com esse objeto e para com aquele a quem se dirige. Esse posicionamento é carregado por um interesse afetivo, por uma determinada empatia. Sempre expressamos pela palavra, via entonação, uma atitude avaliativa em relação ao objeto, o que nos força a tomar uma posição axiológica na situação pragmática (BAKHTIN, 2010[1986]). A voz, por essa óptica, é instaurada como um dos aspectos da avaliação social. É a partir desse universo acústico-apreciativo que a entonação se caracteriza pelo Círculo.

Um dos postulados do Círculo, no qual ancoramo-nos, é exatamente o de que todo enunciado é fundado em avaliações sociais. Na verdade, a avaliação social “está presente em cada palavra viva, já que a palavra faz parte de um enunciado concreto e singular” (MEDVIÉDEV, 2016[1928], p. 183). Ao partimos da noção de avaliação social e sua relação com a entonação, assumimos que toda comunicação verbal, consoante ao que vem sendo abordado na seção, envolve um tom valorativo. Medviédev (2016[1928]) atribui à avaliação social a responsabilidade de individualizar e concretizar o sentido do enunciado, a envolver a presença sonora da palavra no momento da sua manifestação enquanto discurso vivo, isto é, no momento presente da enunciação.

É a avaliação social que atualiza historicamente o enunciado, reúne sua presença singular, de tal modo que abrange a plenitude do seu sentido. Sem ela, o enunciado afasta-se da comunicação social e transforma-se em objeto, perde a união orgânica dos demais aspectos que o compõe, transforma-se “em sinais técnicos de um sentido apenas possível e que ainda não foi individualizado historicamente” (MEDVIÉDEV, 2016[1928], p. 183). Para que essa vinculação orgânica do sentido e do signo possa novamente tornar-se comunicação verbal, necessita de atualização, quer dizer, de uma avaliação social que a veicule, a transformar em um novo enunciado.

O Círculo assinala que a atualização do enunciado se dá tanto no sentido de sua presença efetiva, quanto do seu significado semântico. Nesse processo, a avaliação social determina o objeto, a palavra, a forma e sua combinação individual nos limites do enunciado. Ela também é responsável pelo estabelecimento do vínculo entre o conteúdo e a forma. As avaliações sociais podem ocorrer num nível de profundidade mais estável quando são definidas historicamente por um grupo social de dada época, cuja existência foi determinada pela sua situação socioeconômica. Existem também avaliações sociais ligadas a temas do dia a dia, que exigem menos profundidade, entretanto, todas as situações de comunicação verbal são atravessadas pela avaliação social e fazem parte do todo, ou seja, estão inseridas no grande diálogo social. “De fato, é impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico” (MEDVIÉDEV, 2016[1928], p. 185). É nesse sentido, que Medviédev concebe o enunciado,

Qualquer enunciado concreto é um ato social. Por ser também um conjunto material peculiar – sonoro, pronunciado, visual -, o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social. Ele organiza a comunicação que é voltada para uma reação de resposta, ele mesmo

reage a algo; ele é inseparável do acontecimento da comunicação. Não apenas o sentido do enunciado possui um significado histórico e social, mas, também o próprio fato de sua pronúncia e, em geral, de sua realização aqui e agora, em dadas circunstâncias, em dado momento histórico, nas condições de dada situação histórica (MEDVIÉDEV, 2016[1928], p. 183).

O Círculo defende que todos os aspectos do enunciado são determinados pela avaliação social, chamando atenção, inclusive, para sua realidade sonora. Dahlet (2005, p. 250), ao informar que “não há, para Bakhtin, enunciado representável ou dotado de significado sem avaliação social que o veicule”, põe em evidência o pensamento do Círculo de que “a entonação reafirma e reforça as funções técnicas da expressão avaliativa” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 245)⁵. Com efeito, dos três componentes da avaliação social, a entonação, as funções eletivas e as funções distribucionais, o Círculo concebe a entonação na qualidade de elemento fundamental, considerando-a como a expressão mais pura, mais distintiva e mais imediata da avaliação social (VOLÓCHINOV, 2019[1926]). Isso confere à entonação a função de agir avaliativa e cronologicamente sobre os outros dois elementos, até porque, “precisam de entonação para significar” (DAHLET, 2005, p. 251). O aspecto sonoro, isto é, a voz, torna-se um elemento de insigne importância para o Círculo porque sugere, de imediato, o tom, que é uma característica constitutiva de todo ato. Nos termos de Morson e Emerson (2008, p. 149), “o tom testemunha a singularidade do ato e sua relação com o ator”. Essa relação acrescenta algo novo ao enunciado, a incluir sempre uma posição avaliativa.

Medviédev (2016[1928], p. 185) sublinha de forma contundente que “a avaliação social determina todos os aspectos do enunciado, penetrando-o por inteiro, porém, ela encontra a expressão mais pura e típica na entonação expressiva”. A característica de manifestar a avaliação social cabe à entonação, por assim dizer. Isso nos impele a fazer uma apreciação mais situada a despeito dessa característica, dado que a entonação congrega tanto a avaliação social quanto a expressão dessa avaliação. Lembremos que as avaliações são atualizadas no evento social, em conformidade com a posição ocupada pelos sujeitos, dessa forma, são distintas. Medviédev exemplifica essa situação:

⁵ Dahlet (2005) faz referência ao artigo *Les frontières entre poétique et linguistique*, em Todorov (1981). Este texto, com o título “Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística”, consta na obra *A Construção da Enunciação e Outros Ensaios* (VOLOCHÍNOV, 2013[1930]), traduzida e organizada por Geraldi e publicada pela editora Pedro & João Editores.

Suponhamos o seguinte caso. Dois grupos sociais inimigos dispõem de um mesmo material linguístico, isto é, de um léxico absolutamente idêntico, e das mesmas possibilidades morfológicas e sintáticas, e assim por diante. Nessas condições, se as diferenças de nossos dois grupos sociais estiverem condicionadas pelas premissas socioeconômicas fundamentais de sua existência, as mesmas palavras terão entonações profundamente diferentes (MEDVIÉDEV, 2016[1928], p. 187).

As formulações apresentam para cada situação, uma valoração específica em cada enunciado manifestado. O valor é atualizado, adequado ao querer-dizer de cada grupo, a considerar suas condições sociais, históricas e ideológicas no momento discursivo. Cumula-se no enunciado tanto o valor, quanto a entonação desse valor. Sobral (2009) denomina essa comunhão de “entonação avaliativa”, o que implica dizer que o locutor espera uma resposta ativa do seu interlocutor e, ele mesmo, dá o tom avaliativo da atitude responsiva a ser mediada na relação entre ele, enquanto sujeito falante e o sujeito respondente. Sobre essa posição, Menegassi e Cavalcanti (2013, p. 439) afirmam que a denominação ‘entonação avaliativa’, “pela própria nomenclatura já define o tom como marca de avaliação do locutor, um posicionamento ativo” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013, p. 439) que é próprio de toda enunciação.

Nesse ponto, vale refletir que o auditório, para o qual o enunciado é orientado e a entonação é dirigida, é sempre social. Conforme Medviédev (2016[1928], p. 189), até a fala interior “se orienta para um auditório hipotético, para uma resposta hipotética” e manifesta uma avaliação social e, somente assim, a palavra se incorpora no enunciado como expressão dessa avaliação. A entonação expressiva é, nesse contexto, o elemento ativo que vivifica o dizer, na medida que o atualiza. Essa posição fica clara na noção explicitada de entonação expressiva em contraposição à entonação sintática.

A entonação expressiva que dá cor a cada palavra do enunciado reflete sua singularidade histórica, diferente da entonação sintática que é mais estável. O caráter expressivo é determinado não pelo esquema lógico do sentido, mas por toda sua plenitude e integridade individual, e por toda sua situação concreta e histórica. Da mesma forma, a entonação expressiva dá cor ao sentido e ao som, aproximando-os de forma íntima na união peculiar do enunciado. É claro, a entonação expressiva não é obrigatória, porém, quando ocorre, ela é a expressão mais clara do conceito de avaliação social (MEDVIÉDEV, 2016[1928], p. 185).

Ao tomar a entonação como elemento que realça a palavra, trazendo à tona traços de historicidade, reafirma-se que é pela entonação que a avaliação social se manifesta, isto é, cunha-se o atributo de evidenciar essa avaliação social. E mesmo sendo apresentada

como não-obrigatória, é apontada como significativa (quando ocorre) no que concerne à inteligibilidade, por ser a mais distinta expressão da apreciação social. Dois apontamentos são feitos a seguir em torno dessa visão de Medviédev. O primeiro, é referente à distinção entre a entonação sintática e a entonação expressiva. O segundo, diz respeito à entonação expressiva enquanto elemento que dá cor ao som, isto é, à voz.

A entonação sintática é apresentada na condição de possibilidade de realização, em vista disso, é enfatizado seu caráter estável, na realidade, é tida como a palavra que significa no dicionário. Já a entonação expressiva é concebida, precipuamente, como avaliadora da palavra em uso. Essa oposição, segundo Dahlet, no decorrer dos estudos do Círculo, é acentuada por Bakhtin, fato que concede plena notoriedade à entonação expressiva.

Por um lado, a noção de entonação sintática não é satisfatória, pois isola um segmento e trabalha, assim, acima do fragmentário, acima de um fragmento de língua separado do seu contexto social; por outro, a entonação, sendo expressiva por essência, não deve ser restrita a uma categoria particular. Bakhtin reorganiza então a análise da entonação em um dispositivo complexo e dinâmico: a entonação realiza-se sob a influência mútua de três atores, que são o locutor/autor, o ouvinte/leitor e o objeto do enunciado. De sua interação contínua define-se a entonação portadora da avaliação social do enunciado (DAHLET, 2005, p. 251).

Nessa condição, o Círculo toma a entonação como elemento materializador da avaliação social, justamente porque exprime no enunciado um posicionamento avaliativo, pois sua ocorrência se dá numa esfera ideológica. Nessa manifestação, os aspectos axiológicos são desvelados nas relações dialógicas estabelecidas entre o locutor, o ouvinte e o objeto, o que denota a natureza social da linguagem subjacente em toda discussão do Círculo. A dimensão valorativa emerge da vida concreta, pelo fato de ser construída gradativamente no meio social. Assim caracterizada, a entonação aproxima-se de forma substancial do conceito de avaliação social.

A avaliação social organiza tanto a própria visão e compreensão do acontecimento transmitido – pois só vemos e compreendemos aquilo que, de uma maneira ou outra, toca-nos, interessa-nos – quanto as formas de sua transmissão: a disposição do material, as digressões, os retornos ao passado, as repetições etc., tudo isso é atravessado pela mesma lógica da avaliação social (MEDVIÉDEV, 2016[1928], p. 191).

A lógica do enunciado é a lógica de sua manifestação no mundo concretizado, no qual o elemento afetivo manifesta-se, a suscitar as mais diversas apreciações, a marcar-se como coadjuvante na produção de sentido. O Círculo, no delineamento da entonação avaliativa, mostra que essa característica é própria do enunciado e não da palavra isolada, no entanto, ao tomarmos qualquer palavra, a pronunciá-la com entonação, torna-se um enunciado pleno (BAKHTIN, 2003[1979]). Até porque a palavra com entonação expressiva, constitui-se num elemento condutor de sentido no interior das relações sociais. Na realidade, a palavra assim concebida, opera no sentido de completar toda e qualquer expressão, a conduzir e deixar-se ser conduzida pelas avaliações sociais. É nessa linha que vemos amalgamadas as concepções de avaliação social e de entonação, justamente pela similitude dos papéis que ambas desempenham na concretude do enunciado.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2006[1929]; VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]), o valor ocupa uma posição privilegiada nas discussões implementadas, que, por sua vez, é apresentado em sua relação com a noção de signo e de entonação. O valor, manifestado na interação verbal, se constitui em um dos componentes mais produtivos do dialogismo, a ocupar um lugar de destaque na própria concepção de linguagem.

O Círculo defende que as condutas verbais dos sujeitos são fundamentadas na interação verbal, porque o discurso verbal, perpassado na e pela “ideologia do cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 99) encontra sua própria forma de expressão e o seu tom na situação social, no encontro entre os sujeitos da comunicação discursiva. Até porque “a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 220). A linguagem é, nessa ordem, um trabalho conjugado entre o individual e o social e dessa conjunção emerge o tom avaliativo, o que faz com que o enfoque axiológico permeie todas as discussões no MFL. Esse enfoque dá corpo à entonação expressiva em variadas acepções, tais como, apreciação, avaliação social, acento de valor ou acento apreciativo, (re)avaliação e julgamento de valor. Nosso intento, ao estudar a obra, é buscar compreender como são discutidas essas noções e como contribuem para a efetivação da linguagem.

A base de toda reflexão consiste em afirmar que o discurso verbal não é efetivado como se fosse um fenômeno puramente linguístico, “a situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a

estrutura do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 206, grifos do autor). Toda palavra carece de expressão que se efetiva na relação que um sujeito estabelece com o seu “outro”. As nuances dessa expressão são determinadas pelo lugar ocupado por cada sujeito no meio social que os une, isto é, os matizes variam de pessoa para pessoa, porque “as camadas mais profundas de sua estrutura são determinadas por ligações sociais mais duradouras e essenciais, das quais o falante participa” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 207).

Assim, todo dizer é socialmente dirigido, pois é em função do “outro” que se organiza a expressão do “eu”. Com efeito, “na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 205). A expressão, portanto, é responsável pela organização da atividade mental, por sua orientação e por sua circunscrição e, nessa dinâmica, a entonação insere-se como um dos elementos que organiza a própria expressão e nela se manifesta. Ressalte-se que, para o Círculo, toda palavra, tomada como signo pelo falante, é social. O sujeito apreende dos eventos sociais nos quais foi manifestada. Assim, toda expressão individual é igualmente social.

De fato, mesmo uma tomada de consciência simples e imprecisa de alguma sensação, por exemplo, da fome, não pode ser expressa para fora sem uma forma ideológica. Toda tomada de consciência precisa do discurso interior, da entonação interior e do estilo interior embrionário, uma vez que é possível tomar consciência da própria fome de modo suplicante, aflito, irritado, inconformado. É claro que enumeramos somente as orientações mais grosseiras e fortes da entonação interior, quando na verdade uma vivência pode ter uma entonação bastante sutil e complexa. Na maioria dos casos, a expressão exterior apenas continua e esclarece a orientação do discurso interior e as entonações contidas nele (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 207).

Apercebemos, desse modo, que as condições pelas quais o sujeito se constrói, determinam qual será o contexto valorativo e o horizonte social que sua expressão é concebida. A expressão interior tem uma entonação interior vivificada pela vivência experimentada. Para ilustrar esse posicionamento, tomamos duas perguntas de leitura, retiradas do livro didático, propostas em uma atividade organizada a partir de uma charge construída no início do governo Lula, no primeiro mandato, quando se implantava no Brasil o *Programa Fome Zero*. É pertinente informar que esse livro didático não faz parte do *corpus* da Tese, já que a coleção pertence ao ensino médio, entretanto, foi utilizada no percurso desta pesquisa para fins de consubstanciação teórico-prática do objeto de estudo.

Os dois quadrinhos que compõem a charge trazem a palavra fome no título: “Fome Zero” e “Fome Fashion” e seus sentidos são construídos em cada contexto, quer dizer, o falante é orientado pelo interlocutor, porquanto, “a situação social sempre determina qual será a imagem, a metáfora e a forma de enunciar” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 210), tem-se, portanto, a mesma expressão linguística, mas não o mesmo enunciado.

FIGURA 4: CHARGE DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO



FONTE: JEAN. Fome Zero/fome Fashion. Folha de São Paulo, São Paulo, 5 jan. 2004. In: CAMPOS; ASSUMPÇÃO. **Esferas da Linguagem**: Língua Portuguesa – E.M. São Paulo: FTD, 2018, p. 308.

1. Leia em voz alta os enunciados, procurando expressar o sentido que o falante lhes atribui em cada situação.
Nos dois casos, conservou-se a orientação gramatical dada pelas marcas da pontuação: de enumeração com prolongamento. Observemos outros elementos.
2. Explique para cada situação, considerando os detalhes de espaço e de vestuário:
 - a) o título da cena;
 - b) o papel social do falante e do interlocutor;
 - c) a atitude do falante em relação ao interlocutor.

A primeira pergunta propõe como condição para a efetivação da compreensão, uma aproximação do aluno-leitor com as questões que dizem respeito ao tom, à sonoridade expressa pelas palavras. O acento valorativo atribuído pelo leitor aos discursos do texto é essencial para a construção do sentido. Quando se trata do texto escrito, cabe ao leitor, logo de início, adentrar “em um universo vocal/acústico em que o uso da voz exprime a avaliação social” (DAHLET, 2005, p. 252). A palavra é constituída a partir dos valores que os interactantes lhes atribuem em uma situação real de comunicação. “As palavras ditas são repletas de subtendido e do não dito” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 129), o que implica dizer que a compreensão e a avaliação do discurso requisitam a

vinculação entre o contexto extraverbal e o enunciado verbal. Logo, a pergunta de leitura corrobora com a visão do Círculo de que uma mesma palavra pode servir a enunciações distintas e que a entonação, enquanto fonte da voz no texto (DAHLET, 2005), coopera com a compreensão do enunciado escrito.

A segunda pergunta reforça a ideia exposta na primeira de que a escolha da palavra depende do significado que o falante quer compartilhar com seu interlocutor. No primeiro quadrinho da charge, vemos os seguintes elementos: uma casa de taipa com o telhado coberto com palhas secas, o céu e o chão alaranjados, o que contribui com a percepção de um sol escaldante que produz um clima quente e, conseqüentemente, um solo árido. Uma das marcas da entonação desse tipo de solo são as rachaduras no chão, marcas não-verbais que se manifestam como elemento extraverbal que conduz à compreensão valorativa do contexto pelo leitor. A representação da dona da casa é feita pela imagem de uma mulher pobre, posicionada na frente da casa, a revelar que os valores funcionam de modos diversos entre as diferentes classes sociais. Assim, a mulher aparece com vestes simplórias, acompanhada de uma criança escondida atrás de suas costas, levando-nos a deduzir que seja sua prole. A soma desses elementos não verbais sugere a ideia de carência, de pobreza, de miséria, de vulnerabilidade. O enunciado verbal, ao ser associado a essas imagens, estabelece o tom valorativo que nos leva à noção de escassez, por conseguinte, de fome.

No segundo quadrinho, há um jogo de cores entre o azul e o rosa, sendo que a cor rosa predominante é comumente associada ao sexo feminino, na atualidade. Essa combinação entre as cores suaviza o ambiente e cria uma atmosfera de glamour apresentada numa espécie de passarela em que as personagens estão dispostas. A mulher que, aparentemente, representa uma modelo e que parece pertencer a uma classe social mais abastada, é magra, tem nariz encimado, cabelos ondulados e assume uma postura de elegância e sofisticação enquanto ouve o discurso do seu interlocutor. As mãos delicadamente postas na cintura corroboram com ar sofisticado da personagem. A soma desses elementos não verbais entona a ideia de cuidado e preocupação com a aparência física, com os padrões de beleza. Desse modo, apesar de o interlocutor usar a mesma frase do quadrinho anterior, o sentido do enunciado verbal já não corresponde à noção de escassez, mas, de privação alimentar voluntária, aponta para a necessidade de se fazer dietas. A charge revela a existência de um contexto extraverbal que remete às condutas sociais, às configurações reconhecidas. Não se tratam de dois enunciados, mas de um enunciado só, que apresentam duas expressões linguísticas iguais, que se contrapõem no

todo enunciativo. O que nos permite compreender que em cada parte do enunciado, a mesma expressão linguística significa diferentemente, em razão do extraverbal que é pragmático-referencialmente representado pelas imagens constitutivas de cada charge.

A entonação, vista por essa via, colabora com a efetivação do enunciado tanto do ponto de vista da seleção e da distribuição dos elementos que o compõe, quanto de sua própria expressão. É sob essa coerção do julgamento de valor social pressuposto que se organiza o enunciado e sua entoação, a ser o elo pactuado entre o discurso verbal e o contexto extraverbal. Volóchinov (2017[1929/1930], p. 220), explica-nos que “as formas desse elo são diversas e cada uma delas condiciona as diferentes significações que as situações adquirem em momentos variados”. O que implica afirmar que sua manifestação se dá em estreita relação com o horizonte espacial e o contexto valorativo, “as palavras nesse sentido, funcionam como agente e memória social, pois uma mesma palavra figura em contextos diversamente orientados” (MIOTELLO, 2008, p. 172). O sentido da palavra ‘fome’ se constrói ao agregar valores sociais contraditórios pelos diversos fios ideológicos dos lugares por ela frequentados. No primeiro quadrinho da charge, por exemplo, há uma representação de problemas sociais que trazem à tona a desigualdade social pela noção de miséria, escassez e fome. No segundo quadrinho, tem-se a noção de beleza vinculada à privação consciente e consentida do alimento, em prol de uma representação feminina do belo, do elegante, do glamouroso. Os ambientes sociais dão o tom à palavra e a entonação ao suscitar os juízos de valor desses espaços pelos contextos verbal e extraverbal, torna-se além de lugar da memória, lugar de encontro, ou seja, a expressão da palavra “fome” nos dois espaços é a soma do tema e de sua respectiva entonação.

Nesse mesmo seguimento, Dahlet (2005, p. 249), ao refletir sobre o texto escrito, a partir da hipótese de que “há e ouve-se voz no texto, na medida em que a entonação é a fonte dessa voz”, caracteriza-a como

Lugar de memória acústica e social, pois tanto o autor quanto o leitor estão totalmente impregnados de entonações, desde a mais tenra infância, e a entonação depositada no texto constitui-se da sedimentação dessas diversas entonações, ao mesmo tempo em que reflete o grupo social ao qual pertencem. Lugar de encontro, pois a entonação é o resultado, além do objeto do enunciado, do cruzamento de sua entonação respectiva (DAHLET, 2005, p. 251).

A palavra na fala concreta apresenta-se valorada, isto é, traz, em si, a memória de valores sociais das esferas nas quais manifestou-se, cabendo à entonação a expressão desse valor. Ao realizar o trabalho de exteriorização, a entonação exprime a atitude de valor em relação ao objeto, a corporificar na palavra, ou seja, passa a ser um dos seus constituintes. É nessa compreensão de palavra que o Círculo dá à entonação a acepção de acento de valor ou de acento apreciativo, o que implica considerar que “todos os conteúdos objetivos existem na fala viva são ditos ou escritos em relação a certa ênfase valorativa. Sem uma ênfase valorativa não há palavra” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 236). Para o Círculo, o nível mais perceptível do acento valorativo presente na palavra é manifestado pela entonação expressiva.

No MFL, esse posicionamento é exemplificado na história contada por Dostoievski, no “Diário de um Escritor”, a respeito de uma certa “palavra proibida”, enunciada seis vezes (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 233-234). Trata-se do relato de uma conversa travada entre seis operários bêbados, que caminhavam juntos em uma determinada noite e, enquanto andavam, cada um deles se utilizou, em momentos distintos, de um mesmo substantivo para construir seu discurso. Contudo, os seis discursos verbalizados manifestaram valores diferenciados, percebidos tão somente pela entonação, a exemplo de desdém, repreensão, injúria, entre outros. O que nos permite inferir que cada enunciação tem um locutor distinto que a expressa com uma entonação também distinta. Para Volóchinov (2017[1929/1930], p. 235), “essas avaliações, bem como as entonações correspondentes, ficam inteiramente determinadas na situação social mais próxima da conversa, e é por isso que elas não precisam de nenhuma referência concreta”. A conclusão a que se chega, em relação a esse exemplo é que o tema, enquanto propriedade do acabamento do enunciado, é exaurido no querer-dizer de cada locutor tão somente pela entonação expressiva da tal palavra. É nessa lógica que o Círculo argumenta que, em conversas familiares, “escapes entonacionais desse tipo podem servir as expressões do gênero: “pois é, pois é”, “uhn-uhn”, “eh-eh”, “ahn-ahan” e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 235-236), inclusive salienta que a reduplicação sonora é uma das características da entonação, é uma forma de exaurir o tema. Nesse sentido, “quase todas as pessoas tem suas interjeições e locuções favoritas; pode-se utilizar correntemente uma palavra de carga semântica muito grande para resolver de forma puramente entoativa situações ou crises da vida cotidiana” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006[1929]).

Um exemplo desse tipo de palavra, pode ser encontrado na região Nordeste do Brasil, onde se costuma usar a palavra “eita” em ocasiões diversas. O dicionário online, www.dicio.com.br, classifica o termo “eita” como uma interjeição que significa “nossa”. Trata-se de uma expressão apta a indicar admiração, felicidade, espanto, surpresa etc. No mesmo dicionário é apresentado que a etimologia da palavra é de “origem expressiva”. Para elucidar, seguem dois exemplos hipotéticos de situações corriqueiras, nas quais o termo pode aparecer.

Na primeira situação, um sujeito vem apressado numa calçada e colide em outro sujeito. Aquele que sofreu a colisão, fala em voz alta: “Eita!”, com o sentido de reprovação, pelo fato de o sujeito, autor da colisão, não ter observado com atenção quem estava ao seu redor, enquanto andava. Na segunda situação, o mesmo sujeito que sofreu a colisão no evento anterior, ao chegar em casa, recebe, de um dos seus familiares, uma caixa fechada em forma de presente. Ao abrir a caixa, percebe que o conteúdo é algo que, há muito tempo desejava possuir, então, em voz alta, profere: “Eita!”, com entonação de alegria, pela grata surpresa. O tema expresso pela palavra “Eita” foi completamente exaurido e fez sentido tão somente pela entonação, nas duas situações enunciativas, nos dois enunciados proferidos. Nesses colóquios, é a situação de comunicação mais imediata que determina o sentido da palavra. É o material entonacional interior que dá vazão a essas construções.

Nesse caso, a entonação não penetra na significação intelectual e objeto-material da construção. Manifestamos o nosso sentimento entoando expressiva e profundamente uma palavra eventual que às vezes é uma interjeição vazia ou um advérbio. Quase todo mundo tem sua interjeição ou advérbio preferido ou às vezes uma palavra com conteúdo semântico pleno que costuma usar para uma solução puramente entonacional de situações e emoções cotidianas insignificantes, e às vezes até importantes (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 235).

É necessário ponderar que o enunciado, enquanto unidade factual do discurso falado ou escrito, é passível de apreciação, quer dizer, tanto na charge analisada anteriormente, quanto na situação hipotética criada em torno da palavra-discurso “eita”, o ato de comunicação encontra-se presumido, logo, a entonação é manifestada. Entendemos com isso que a magnitude dada à entonação nos estudos do Círculo é incontestável, todavia, consideramos significativo refletir sobre a aparente divergência mostrada no MFL em relação à entonação. Por um lado, afirma-se que não há palavra

sem apreciação social, por outro, são mostradas situações em que a palavra aparece, aparentemente, desprovida do acento apreciativo. Inclusive, é afirmado que tais palavras, além de serem usadas para expressarem determinados sentimentos, se constituem em termos preferenciais para as pessoas que as utilizam.

Não estamos tratando aqui de uma contradição na classificação da entonação, até porque “classificar” não parece ser o objetivo da discussão desenvolvida no MFL. O Círculo reconhece que cabe à entonação a manifestação concreta do juízo de valor, mas, ela própria, não é o juízo de valor. Esse ponto de vista é um elemento de discussão por Dionísio (2010), ao eleger como objeto de seu estudo o valor na linguagem. Em relação a essa aparente contradição, a pesquisadora aponta e discute dois polos apresentados no MFL. O primeiro afirma que toda enunciação é pautada na modalidade avaliativa: “todo enunciado é antes de tudo uma orientação avaliativa” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 237). Como é atribuída à entonação esse papel, concordamos com Dionísio (2010, p. 58) que a ênfase dada à entonação “é muito forte para deixar dúvidas sobre o cunho quase axiomático”. O segundo polo apresentado faz referência ao caráter auxiliar da entonação, posto que, sendo auxiliar, não pode ser considerada fundamental. Essa menção está assim explicitada pelo Círculo:

A avaliação social tem uma enorme importância, mesmo em um enunciado com um sentido mais amplo e apoiado em um vasto auditório social. Apesar de essa avaliação não ser expressa adequadamente por meio de uma entonação, ela determinará a escolha e a ordem de todos os principais elementos significantes do enunciado. Não existe um enunciado sem avaliação (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 236).

Posta nesses termos, deduzimos que a avaliação social ou, simplesmente, a apreciação, não consegue alcançar uma expressão satisfatória na entonação. Daí afirmar que a entonação age como um elemento que determina somente a escolha e a ordem dos elementos fundamentais da significação do enunciado. Nesses termos, a entonação deixa de ser qualificada com a ênfase quase axiomática e passa a ser um “auxiliar marginal das significações linguísticas”, por não traduzir adequadamente o valor apreciativo” (DIONÍSIO, 2010, p. 59). Esse posicionamento do Círculo, na visão da pesquisadora, consiste numa espécie de deslocamento na caracterização inicial da entonação, com o propósito de esclarecer que, apesar da relação adstrita existente entre a entonação e a apreciação social, aquela não deve ser confundida com esta. Na realidade, “nem a entonação pela entonação nem o valor pelo valor, isolados e teorizados, importam para o

Círculo. Importa por outro lado e muito, em MFL, quando compreendidos na inter-relação com as noções de tema, significação e compreensão ativa” (DIONÍSIO, 2010, p. 58).

Concordamos com a posição da pesquisadora e acrescentamos às suas ponderações que o Círculo, ao tomar a entonação como auxiliar marginal, busca dar ênfase à noção de que o tema, enquanto constituinte da palavra e designador do sentido, somente o faz na interação discursiva. Para Volóchinov (2017[1929/1930], p. 233), “qualquer palavra realmente dita não possui apenas um tema e uma significação no sentido objetivo, conteudístico dessas palavras, mas também uma avaliação”. A significação se dá quando o sujeito em interação dialógica, ou seja, na presença do seu “outro”, recorre ao contexto para desenvolver e exaurir o seu tema. Essa recorrência ao contexto é um dos atributos da entonação. Assim, a entonação, definida como “um auxiliar marginal”, age não somente enquanto elo que vincula a situação verbal e o contexto extraverbal, mas, também, como auxiliar no processo de reavaliação da palavra, “na verdade, a mudança de significação sempre é uma *reavaliação*: a transferência da palavra de um contexto *valorativo* para outro” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 237, grifos do autor). O tema somente é compreendido quando considerados os elementos verbais em vinculação com os elementos extraverbais, já que não é fixo, mas dinâmico (SOBRAL, 2009).

Ainda em relação ao tema, é preciso enfatizar que, como se trata de uma propriedade do enunciado, carece dos aspectos entonacionais para ser devidamente expresso e, portanto, exaurido. O aspecto entonacional ocupa no todo da palavra a dimensão emotivo-volitiva em interação orgânica com o conteúdo e com sua expressão. Para melhor compreensão do modo como esse aspecto é visto no Círculo de Bakhtin, segue uma definição dada em *O problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária* (BAKHTIN, 2014b[1975]). Optamos em apresentar, aqui, por entendermos que essa informação não só complementa a discussão desenvolvida a partir do MFL, como também demonstra que as obras do Círculo estão em permanente diálogo entre si.

Por aspecto entonacional da palavra, compreendemos a sua capacidade de exprimir toda a multiplicidade das relações axiológicas do indivíduo falante como o conteúdo do enunciado (no plano psicológico a multiplicidade das ações emocionais e volitivas do falante), além disso, mesmo que este fosse expresso numa entonação real durante a execução, ou fosse experimentado simplesmente como uma possibilidade, ele teria igualmente uma dimensão estética (BAKHTIN, 2014b[1975], p. 64).

A partir desse ponto, passamos a discutir como a entonação se apresenta na obra *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003[1979]). Nossa discussão vem mostrando que a linguagem para o Círculo é sempre concebida como um processo interativo e dinâmico, de efetiva ocorrência na interação comunicativa entre os sujeitos. Essa visão se solidifica também na obra *Estética da Criação Verbal - ECV*, na qual a língua é arrazoadada em seu caráter ativo de realizar ações e provocar reações sobre o interlocutor, sobejando os limites da mera tradução e exteriorização do pensamento. Em ECV, é inquestionável a importância dada às influências extracontextuais para o processo de interpretação, que é realizado dialogicamente, a ter como ponto de partida um texto, que se presta ao trabalho de análise na movimentação entre os ditos anteriores, relacionados ao passado, aos textos aos quais responde e os posteriores, em sua projeção para o futuro, no novo texto já com as vozes externas do “outro”. Essa posição pode ser constada no ensaio *Metodologia das ciências humanas*, incluso na obra ECV, ao se afirmar que “o texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 401). Nesse entendimento, a linguagem é constituída como local de produção social em que a dimensão emotivo-valorativa se manifesta e a realidade é instaurada. Em outros termos, a linguagem é caracterizada pelo discurso articulado entre os processos ideológicos e os fenômenos linguísticos, o texto ganha o estatuto de enunciado.

A noção de enunciado é consubstanciada enquanto unidade da comunicação verbal e, nessa linha, a linguagem concretiza-se na interlocução ativa entre os integrantes do processo discursivo. Bakhtin (2003[1979], p. 296) enfatiza que “o elemento expressivo é peculiaridade constitutiva do enunciado”, retomando a discussão de que a oração e o enunciado possuem propriedades distintas, já que “o enunciado, seu estilo e sua composição são determinados pelo elemento semântico-objetual e por seu elemento expressivo, isto é, pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetual do enunciado” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 296). A oração enquanto unidade estrutural da língua é desprovida da entonação expressiva e a entonação gramatical, na qual se sustenta, não sendo suficiente para a construção do sentido.

A oração só adquire entonação expressiva no conjunto do enunciado.
Ao apresentar um exemplo de uma oração com o fito de analisá-la,

costumamos abastecê-la de certa entonação típica transformando-a em enunciado acabado (se tiramos a oração de um texto determinado nós a entonamos, evidentemente, segundo a expressão de dado texto) (BAKHTIN, 2003[1979], p. 296).

Essa perspectiva desconstrói a ideia de um esquema simplista envolto num processo ativo/passivo entre um locutor/ouvinte. Com esse posicionamento, reafirma-se que ‘o que se diz’, isto é, o discurso efetivamente enunciado, é formado antes mesmo do ato de dizer, ou seja, responde a uma realidade existente e propende a outra, a acentuar o caráter dialógico, tão caro aos estudos do Círculo. Essa convicção nos leva, mais uma vez, a considerar o elemento expressivo e sua manifestação, posto que é requisitada do interlocutor uma atitude responsiva ativa, seja de aprovação, seja de divergência ou, até mesmo, de efetivação de atos (BAKHTIN, 2003[1979]). Mesmo nas esferas em que as entonações são visíveis nas palavras do ponto de vista sonoro, carecem de expressão do aspecto valorativo, a fim de que a posição axiológica assumida pelo enunciado seja correlacionada a outras posições, porque os enunciados se refletem mutuamente, não há indiferença entre eles, ao contrário, servem uns aos outros.

Fenômenos de discurso como ordens, exigências, mandamentos, proibições, promessas (prometimentos), ameaças, elogios, censuras, ofensas, maldições, bênçãos, etc., constituem uma parte muito importante da realidade extracontextual. Todos estão vinculados a uma *entonação* acentuadamente expressa, capaz de deslocar-se (estender-se) a quaisquer palavras e expressões desprovidas de significado direto de ordens, ameaças, etc. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 403, grifos do autor).

Como temos discutido nesta seção, não se trata aqui do ‘tom’ relacionado aos elementos fônicos e semânticos da palavra, mas das tonalidades ligadas ao contexto “axiológico-emocional”, porque, para o Círculo, perceber o aspecto propriamente semântico do dizer se constitui no primeiro momento da etapa de interpretação, o que se caracteriza exequível a qualquer consciência individual. A interpretação somente se concretiza quando é feita a ligação com a vida comum dos participantes da comunicação. É na vida experienciada pelos indivíduos que o elemento semântico-axiológico significa.

Não se pode esquecer que nem tudo é devidamente expresso, considera-se inclusive a possibilidade de que algumas expressões se manifestem tão somente pela entonação, como o caso da tal “palavra proibida” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 234) já citada. Para compreender o enunciado é preciso reconhecer que seja pleno de tonalidades dialógicas que devem ser consideradas, sob pena de não se entender até o fim

o enunciado (BAKHTIN, 2003[1979]). Sobre isso, Menegassi e Cavalcanti (2013, p. 435) relembram que para Volochinov/Bakhtin (1926), “o enunciado é um todo significativo que compreende duas partes: a parte percebida ou realizada em palavras e a parte presumida”, isto nos faz compreender que os valores nem sempre estão devidamente apresentados de maneira explícita no enunciado.

A expressão das relações axiológico-emocionais não pode ser de índole explícito-verbal mas, por assim dizer, de índole implícita na *entonação*. As entonações mais substanciais e estáveis formam o fundo entonacional de um determinado grupo social (nação, classe social, grupo profissional, círculo, etc.) (BAKHTIN, 2003[1979], p. 406).

Para Menegassi e Cavalcanti (2013, p. 437), “uma comunidade ou grupo social possui valores específicos que são reconhecidos socialmente” e a entonação desses valores, como defende Bakhtin (2003[1979]), pode não ser declaradamente marcada, ou seja, nem sempre está constituída nas marcas linguísticas, em situações verbo-visuais, como parte percebida do enunciado. Esses valores compõem a parte presumida, encontrada nos implícitos sociais, históricos, ideológicos e contextuais da produção do discurso. Os valores são constituídos nas interações sociais, históricas e discursivas em que os indivíduos convivem. A esse respeito, Menegassi e Cavalcanti explicam:

a parte presumida ou contexto imediato a parte conhecida dos envolvidos na enunciação e pode ter um escopo maior ou menor, podendo o horizonte comum expandir-se no tempo e no espaço. Se o horizonte real presumido de um enunciado é estreito, a mudança mais momentânea dentro deste horizonte pode se tornar a parte presumida. se sustentado em fatores constantes e estáveis da vida e em avaliações sociais substantivas e fundamentais. Isto significa que, quanto mais amplas e substanciais forem as interações sociais, maior conhecimento de situações extraverbais os interlocutores passam a ter (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013, p. 436-437).

Nessa esteira de pensamento, Ponzio (2016), em suas reflexões sobre o Círculo, dá ênfase à parte presumida do enunciado, ao afirmar que figura na base da significação e tem a função de abastecer de sentido a enunciação, portanto, é de caráter social. O pesquisador explicita melhor esse ponto de vista ao estudar o ensaio *Discurso na vida e discurso na arte* (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 1926). Utilizamos, aqui, parte do seu argumento para enfatizar o que já constatamos com esta análise, isto é, “o significado de uma enunciação nunca coincide com o conteúdo puramente verbal” (PONZIO, 2016, p.

93). Os valores, as experiências, as opiniões compartilhadas a despeito de determinadas questões, os juízos positivos ou negativos acerca das ações humanas só podem ser percebidos no enunciado, pela parte presumida, uma vez que não fazem parte do individual, mas, do coletivo. No processo de compreensão do dizer, cabe ao interlocutor “identificar essas características no meio social, para que a compressão do enunciado se qualifique, permitindo que a interação se instale e a enunciação se efetive, gerando o ato comunicativo” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013, p. 435). Esses sentidos, nos mais variados níveis, são construídos na tensão, na luta, no debate, na controvérsia, isso define o ato comunicativo, no qual o sujeito se compromete com seu dizer, “corre riscos em sua relação interconstitutiva com o outro” (SOBRAL, 2009).

Essa abordagem em relação à parte presumida de um enunciado e a parte conhecida dos interlocutores tem uma grande relevância na obra ECV, especialmente, no trabalho de buscar uma definição para a ‘entonação expressiva’. Essa construção enceta-se na ideia de que o enunciado se direciona não apenas para o seu objeto, como, também, para os discursos do outro no tocante ao objeto. A construção do dizer leva em consideração as atitudes responsivas, na verdade, ele é criado com essa finalidade, é sua essência, “no entanto, até a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica, que nenhum tema centrado meramente no objeto pode imprimir” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 300). Por essa razão, é imprescindível que as características do meio social sejam identificadas pelo interlocutor, fato que permite a compreensão do enunciado e, conseqüentemente, a atitude responsiva na interação verbal. A percepção do meio manifesta a relação emotivo-valorativa pela entonação, inclusive, a relação valorativa entre locutor e objeto é responsável pela determinação “da escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 296), além do mais, o próprio estilo individual do enunciado é determinado pelo elemento expressivo.

Vale lembrar que, para compreender a língua/linguagem enquanto discurso, é fundamental vinculá-la aos elementos envolvidos na situação pragmática, quer dizer, aos interlocutores, aos atos de fala instituídos, aos campos de atividades humana e aos valores ideológicos que norteiam as relações estabelecidas, porque a compreensão enquanto processo se constitui, para o dialogismo, em uma tomada de posição ativa e dialogada entre os sujeitos falantes. As relações dialógicas advêm, necessariamente, desse contato entre o sujeito e a realidade, isto é, do uso factual da linguagem em correlação aos outros discursos que perpassam a interação.

Medviédev (2016[1928]), no texto *A ciência das ideologias e suas tarefas imediatas*, ao tratar das funções da obra na unidade da vida social, nos leva a uma reflexão acerca da importância das relações dialógicas, mostrando que os objetos existentes no mundo são revelados e reconhecidos por meio da linguagem e que todos passam por apreciações discursivas de sujeitos distintos com os quais dialogamos. Na prática, as relações sociais variadas são responsáveis pela produção dos variados significados, além do mais, “somente nelas se tornam compreensíveis também as relações de ideologias com a existência por elas refletidas, que são peculiares a cada uma das leis ideológicas da refração dessa existência” (MEDVIÉDEV, 2016[1928], p. 55). Compreendemos, com isso, que é o dizer do outro, com sua apreciação, com sua entonação, que estabelece diálogos com o nosso discurso, de forma a ampliar, prolongar e abrir possibilidades para novos discursos.

A definição de entonação expressiva ganha magnificência em ECV enquanto elemento pertencente ao enunciado e não à palavra. Daí decorre o pensamento de Bakhtin (2003[1979], p. 290) de que a entonação é “um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala”. Trata-se da expressividade do dizer, afinal de contas, “a entonação é a forma sonora da expressão axiológica, ou seja, a forma de representação do elemento ético no enunciado concreto” (SOUZA, 2002, p. 129). Aqui, leva-se em conta a concretude do enunciado. A voz que soa tem a ver com expressão típica do gênero, faz referência à expressão individual do outro, traz ecos de sua posição valorativa diante do objeto. Há palavras, de acordo com Bakhtin (2003[1979]), que adquirem um determinado peso de expressividade pelas condições da vida político-social, tais como, “os enunciados exclamativos: “Paz!”, “Liberdade!”” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 291). Na verdade, estes se constituem em enunciados acabados, são gêneros do discurso político social, apesar disso, a expressão sonora da expressão axiológica nos remete, inexoravelmente, às palavras dos outros nos mais diversos gêneros. Tais palavras são por nós assimiladas, reelaboradas e recebem novas valorações.

Para exemplificar o posicionamento assumido por nós até aqui, de que a escolha de uma palavra corresponde sempre à expressão do nosso enunciado e não ao tom inerente à palavra, isoladamente, apresentamos, retirado do no mesmo livro didático utilizado na seção 1.2 (PEREIRA et al., 2015), o item II de uma atividade com perguntas de leitura, a partir do “Conto de escola”, de Machado de Assis. Segue o recorte:

Para compreender melhor o texto é importante entender as expressões utilizadas pelo escritor. Explique o sentido de algumas delas. Para responder, observe o contexto em que essas expressões aparecem.

[...]

II. [...] a fina flor do bairro e do gênero humano. (9º parágrafo)

(PEREIRA et al., 2015, p. 176).

A expressão “fina flor” é socialmente valorada, já traz, em si, ecos da expressão típica do gênero. Trata-se de uma gíria que expressa o sentido de “elite de algum lugar”, “a parte mais importante de algo”⁶. Bakhtin (2003[1979]) explica que, para compreendermos o sentido, não basta conhecermos o significado da palavra enquanto palavra, é preciso que ocupemos uma dada posição em relação a ela. A expressão “fina flor” está inserida no trecho do conto: “[...] Agora que ficava preso, ardia por andar lá fora, e recapitulava o campo e o morro, pensava nos outros meninos vadios, o Chico Telha, o Américo, o Carlos das Escadinhas, a fina flor do Bairro e do gênero humano.” (ASSIS, 2004, *apud* PEREIRA et al., 2015, p. 171). Para a personagem protagonista, a elite do bairro é constituída pelos meninos que nomeia no texto, não obstante, tais meninos, como o próprio conto expõe, eram “vadios”. Esse adjetivo denota uma contradição em relação à expressão “fina flor” concebida na sociedade como “a melhor parte” de algo. A expressão “fina flor”, é assimilada e reacentuada na fala da personagem Pilar. As pessoas mais interessantes (a elite) eram justamente os meninos que não tinham compromisso com a escola, em outros termos, os mais irresponsáveis e vaidosos do bairro.

O confronto entre o que a sociedade considera elite e o que o conto descreve pelo narrador-personagem, é o que permite a reavaliação e a construção do juízo de valor expressa no texto. O sentido da expressão “fina flor” permanece como “a elite de algum lugar”, mas o sentido da palavra “elite” recebe uma nova valoração na expressão. A posição saudosa proferida na expressão “fina flor” é manifestada a partir do lugar ocupado por Pilar, quer dizer, a escola não é um lugar interessante tanto quanto o campo e o morro onde ficam os meninos nomeados como a “fina flor do bairro e do gênero humano”. Nesse sentido, o elemento expressivo determina, conforme Bakhtin (2003[1979]), a composição e o estilo do enunciado e como as palavras não pertencem a ninguém, servem a qualquer falante e a qualquer juízo de valor. Essa escolha retrata a visão do Círculo de que,

⁶ Esta definição foi retirada do site: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/fina+flor/>>. Acesso em: 17/3/2019.

[...] se pode pensar que quando escolhemos as palavras para o enunciado é como se nos guiássemos pelo tom emocional próprio de uma palavra isolada: selecionamos aquelas que pelo tom correspondem à expressão do nosso enunciado e rejeitamos as outras.
[...], isso não é assim. [...] Quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (BAKHTIN, 2003[1979], p. 291-292).

Para Souza (2002), na obra *Estética da Criação Verbal*, especialmente ao tratar dos gêneros do discurso, Bakhtin desenvolve uma tipologia da entonação, assim sintetizada:

- 1) entonação gramatical (da língua): marca a conclusão, a explicação, a demarcação, a enumeração, etc.
- 2) entonação narrativa, exclamativa, exortativa: cruzamento da entonação gramatical com a entonação de gênero;
- 3) entonação expressiva: a entonação do gênero no todo do enunciado. (SOUZA, 2002, p. 134).

Entendemos que, para o Círculo, o lugar de destaque é dado à entonação expressiva, considerada como o aspecto nuclear vivificador do enunciado. Não há como negar, na obra ECV, que o posicionamento da não-neutralidade da palavra é ratificado, já que sozinha, isolada do fluxo da comunicação verbal, a palavra não significa. Daí a importância de se considerar o outro, pois a palavra do “outro” entra na expressão individual do “eu”. O “eu” assimila, reelabora e altera a palavra do “outro” na construção do seu próprio dizer. É a isso que o Círculo denomina de entonação expressiva individual e é nesse ponto que defende o caráter irrepetível do enunciado, cuja a atualização é feita pelo elemento expressivo e por sua entonação. Assumimos, aqui, o papel relevante da entonação na linguagem, a considerar a compreensão de Dahlet (2005), ao dizer que a entonação somente significa pela avaliação social e que justifica e fortalece as funções arquitetônicas da expressão axiológica.

Em seguida, passamos a discutir como a entonação se apresenta no ensaio *A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica* e, no qual Volóchinov (2019[1926])⁷, soma a dimensão sociológica à perspectiva estética, uma vez que imprime relevância ao caráter social da entonação.

⁷Apesar de ser considerada a primeira publicação do Círculo, deixamos as reflexões sobre a entonação axiológica no texto *A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica* (VOLÓCHINOV, 2019[1926]), por último. Como havíamos informado no início da seção 1.4, a ordem da exposição analítica das obras não considerou o ano de suas publicações. A entonação não é abordada como o tópico principal no ensaio, entretanto, na tentativa de propor o método sociológico para alcançar a

Amparado na justificativa de compreender o enunciado poético, o ensaio em tela, defende a proposta de um método sociológico, a responder aos métodos que postulam a separação entre forma-conteúdo e teoria-história. Assim, este texto se constrói sustentado na premissa de que o discurso artístico sobrevém de forma congênere ao discurso da vida, é influenciado por elementos extraverbaís que encontram respostas dentro da obra de arte. Segundo Brait (2017, p. 21), “língua e literatura aparecem, no tecido da concepção dialógica, não como elementos fortuitos, ou presentes somente em reflexões de Bakhtin, mas como um dos vetores fundantes dessa nova perspectiva da linguagem humana”. Os aspectos valorativos da vida vivenciada são transportados para o texto artístico, para contribuir significativamente com o ato estético, enquanto enunciado acabado. A linguagem, nesse sentido, seja relacionada ao cotidiano, seja relacionada à criação ideológica, coopera para a consolidação da noção de interação verbal, enquanto realidade efetiva da língua, porque se a obra for analisada tão somente pela forma material, o elemento axiológico fica destituído da compreensão, isto é, a forma, em si e por si mesma, é incapaz de exprimir qualquer relação axiológico-valorativa (BAKHTIN, 2014b[1975]). Por esse prisma, os elementos axiológicos fundamentados na vida concreta são acionados no processo de enunciação. Enunciar, portanto, é posicionar-se valorativamente, até porque a própria “forma” deve ser analisada sob dois ângulos: “em relação ao conteúdo, como sua avaliação ideológica, e em relação ao material, como realização técnica desta avaliação” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 133).

Na verdade, a proposta no tocante à análise sociológica volta-se para a literatura enquanto fenômeno social. Fato que nos remete à percepção de que o que importa para o Círculo é a experiência dos sujeitos na vida concreta, com efeito, todos os produtos da criatividade humana nascem na e para a sociedade humana, [...] o *estético*, o jurídico e o cognitivo são *apenas diferentes espécies do social*” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 113, grifos do autor). Esse argumento é consolidado na asserção de que a obra de arte não existe de forma isolada, ao contrário, participa do fluxo real da vida, a refletir a base econômica comum e interagir com outras formas de comunicação (VOLÓCHINOV, 2019[1926]). Tal posicionamento, segundo Brait (2016), marca o início da discussão

compreensão do enunciado poético, o Círculo apresenta no ensaio, segundo Dionísio (2010), uma espécie de minitratado sobre a entonação. Bubnova (2011, p. 40) também ressalta a importância do ensaio para a compreensão da entonação, ao afirmar que, no quarto bloco do texto, encontra-se “um exame da função da entonação na comunicação”. Justamente por admitirmos o tratamento significativo dado à entonação no referido texto, o escolhemos para o fechamento desta seção.

acerca da teoria do enunciado/enunciação no ato comunicativo. Na opinião da pesquisadora, o estudo toma por base a comunicação humana na interação falante/ouvinte/herói, a vinculá-la à dimensão verbal e à dimensão extraverbal, situação e contexto mais amplo, tom valorativo social ou à própria entonação (BRAIT, 2016,). Assim,

Nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a enunciou: é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu. [...] Todo produto da linguagem do homem, da simples enunciação vital a uma complexa obra literária, em todos os momentos essenciais é determinado não pela vivência subjetiva do falante, mas pela situação social em que soa essa enunciação (BAKHTIN, 2014a[1927], p. 79).

Nessa perspectiva, é fortalecida a premissa de que o discurso reflete e refrata a realidade. Ao enunciarmos, posicionamo-nos “frente a outras posições sociais avaliativas, já que falamos sempre numa atmosfera social saturada de valorações (FARACO, 2009, p. 74). É na defesa do método sociológico que a entonação, ao lado dos outros elementos axiológicos é, paulatinamente substantificada no texto *A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica*, posto que “tudo que é valorativo encontra correlata sustentação ideológica no extraverbal, no julgamento de valor e na entonação” (POLATO; MENEGASSI, 2017, p. 7). É justamente na constatação da presença dos elementos axiológicos na linguagem que buscamos a compreensão da caracterização da entonação, no ensaio em apreço.

Em qualquer que seja a situação de linguagem, o valor incorpora tanto a parte verbal do enunciado quanto a parte extraverbal, pois o elemento afetivo é incorporado ao enunciado a partir do momento que se envolve no intercâmbio comunicativo. Daí provém o entendimento de que “a palavra na vida não é autossuficiente. Ela surge da situação cotidiana extraverbal e mantém uma relação muito estreita com ela” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p.117). É preciso, portanto, recuperar a situação pragmática imediata, de interação discursiva para que a compreensão do enunciado seja estabelecida. Caso não seja possível retomar a concretude do momento verbal, cabe aos integrantes da situação fazer, ao menos, o reconhecimento de traços comuns sobre o que foi proferido e sobre a situação em que se produziu o discurso verbal, a reconhecer, inclusive, as condições de recepção desse discurso (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013).

É oportuno amentar que as avaliações são julgamentos de valor construídos socialmente, daí, afirmar que “a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 117). É esse caráter de indissociabilidade discutido no ensaio entre o discurso verbal e a vida concreta que enceta a entonação como um dos elementos que recuperam as avaliações sociais, uma vez que não estão materialmente verbalizadas. Em outras palavras, no todo do enunciado, as avaliações sociais, por não estarem explicitamente marcadas na superfície da língua e do conteúdo, somente podem ser presumidas. No texto em questão, há uma exposição acerca dessas caracterizações e avaliações de enunciados que costumamos expressar no dia a dia, tais como,

“é mentira”, “é verdade”, “é corajoso”, “não podia ter dito isso”, e assim por diante. 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.* [...] A própria palavra quando abordada de modo isolado, como fenômeno puramente linguístico, não pode, é claro, ser nem verdadeira, nem falsa, nem ousada, nem tímida (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 117-118, grifos do autor).

Temos, nesse posicionamento, o que o Círculo denomina de “essência social da palavra” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 117), porque é na fala da vida concreta que o julgamento de valor é constituído, visto que é a existência humana que o condiciona e o legitima. O julgamento de valor é fortalecido na expressão dos integrantes da comunidade que o concebe dogmaticamente (VOLÓCHINOV, 2019, [1926]). Nesse seguimento, a avaliação social é, invariavelmente, extratextual e reside na entonação, por sua vez, vem sempre do exterior do texto.

Assim que a avaliação social passar dos aspectos formais para o conteúdo, é possível afirmar com toda segurança que uma reavaliação está sendo preparada. Desse modo, a avaliação social não está em absoluto no conteúdo da palavra e não pode ser deduzida dele; mas, em compensação, ela determina a própria escolha da palavra e a *forma* do todo verbal, encontrando a mais pura expressão na *entonação*. A entonação estabelece uma relação estreita da palavra com o contexto extraverbal: é como se a entonação viva levasse a palavra para fora dos seus limites verbais (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 122-123, grifos do autor).

O Círculo entende que à entonação cabe o estabelecimento do vínculo entre a palavra-discurso e os aspectos que constituem o comportamento humano e suas ações. Assim, ela é incumbida de organizar e manifestar tais comportamentos, afinal, “a entonação sempre está no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 123, grifos do autor). Os sentidos do discurso se concretizam graças à integração do enunciado concreto com seu contexto extraverbal, conquanto, é na entonação que o discurso entra em comunhão com a vida. O Círculo ainda adverte que, “antes de mais nada, o falante entra em contato com os ouvintes por meio da entonação: a entonação é social *par excellence*. Ela é especialmente sensível em relação a todas as oscilações do ambiente social que circunda o falante” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 123). Assentimos, pois, que esse caráter social da entonação é o que nos permite compreender os julgamentos de valor do grupo social que o produziu. Daí defender que ela nos leva além dos limites do discurso.

O vínculo firmado pela entonação entre a palavra-discurso e o contexto fortalece o argumento de que o discurso verbal nunca se realiza como se fosse um fenômeno puramente linguístico, a rejeitar definitivamente a ideia de que é possível haver ruptura entre a seleção do conteúdo e a seleção da forma. Na realidade “a escolha do conteúdo e a escolha da forma é um mesmo ato que afirma a posição fundamental do criador e nele se expressa uma mesma avaliação social” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 134). É no enunciado verbal que a situação social e histórica de produção produz resposta, a dialogar com outras posições, a aceitá-las ou refutá-las, porém, somente são observadas e somente se efetivam se houver compreensão do funcionamento valorativo da superfície linguística. É nesse percurso que o individual e o coletivo se complementam, isto porque o social e o objetivo estão na base, alicerçam o discurso, pois “aquilo que eu sei, que eu vejo, que eu quero e que eu amo não pode ser subtendido. Apenas aquilo que todos nós, os falantes, conhecemos, vemos, amamos e reconhecemos, aquilo que une todos nós, pode se tornar parte subentendida do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 120).

Nesta obra, o julgamento de valor social e a entonação estão concatenados, já que é impossível separar a verdade da vida com a verdade da obra. O julgamento de valor social, ao fundir as avaliações sociais, além de organizar a forma e a entonação do enunciado, contribui para a expressão mais refinada na entonação compartilhada, que reverbera na compreensão do tema. A esse respeito, Rodrigues nos ensina que

o vínculo entre o enunciado e a sua dimensão social concretiza-se, segundo Bakhtin, pela entonação. Através dela, o discurso se orienta para fora dos seus limites verbais e entra em contato com a vida sócio-ideológica. Ela se situa na fronteira da vida social e da parte verbal do enunciado, marcando a atitude valorativa (feliz, aflita, interrogativa, de admiração, de surpresa etc.) do falante frente ao objeto do seu discurso e frente aos enunciados dos outros participantes da comunicação discursiva (enunciados que "discutem" e avaliam o objeto e as reações-resposta do interlocutor vistas como enunciados possíveis). Pela entonação o falante se engaja socialmente e toma posição ativa em relação a certos valores (RODRIGUES, 2001, p. 27).

Em relação ao aspecto afetivo da linguagem, Sobral (2009, p. 87) afirma que “todo discurso traz em si a valoração pelo locutor do dito e do modo de dizer [...]. Há, portanto, em todo discurso, um ajuste, uma negociação [...]” que vai além do caráter puramente formal do enunciado. Daí afirmar que as entonações avaliativas decorrem da posição social ocupada pelos interlocutores no meio social, do papel assumido por cada parceiro e das relações estabelecida entre eles, numa dada situação de comunicação. Isto porque, na elaboração do enunciado, as avaliações e os julgamentos de valor são determinantes na entonação, na seleção e na combinação das palavras. Aliás, “não somente a entonação como também toda a estrutura formal do discurso dependem, em grau significativo, da relação entre o enunciado e o caráter compartilhado e subtendido das avaliações daquele ambiente social para o qual a palavra foi pensada” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 124). Reiteramos, portanto, que a entonação se constitui como um recurso significativo na materialização do aspecto valorativo. Na prática, é ela que o torna inteligível.

Com o propósito de compreender melhor a discussão acerca do papel da entonação enquanto elo que liga o verbal e o extraverbal, retomamos a posição do Círculo já exposta neste trabalho de que a parte presumida do enunciado é sempre integrada a uma situação concreta da vida, por isso, suscita frações da experiência humana, trazendo à tona as condutas e as crenças constituídas nos grupos sociais. O falante, ao enunciar, responde ao contexto extraverbal para produzir uma valoração comum, o que nos leva a compreender que o presumido não pode ser limitado à consciência individual, dado que ele está no cerne das relações sociais estabelecidas nos grupos sociais, nos quais o falante está inserido. Daí a entonação ser caracterizada como um elemento nomeadamente social, até porque,

as avaliações subtendidas não são emoções individuais, mas os atos socialmente lógicos e necessários. Já as emoções *individuais* podem acompanhar o *tom principal da avaliação social* apenas na qualidade

de *tonalidades*: o “eu” pode se realizar na palavra apenas apoiando-se no “nós” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 121, grifos do autor).

O enunciado concebido enquanto elo discursivo na cadeia comunicativa tem sua materialidade constituída na entonação que o produz, a partir da parte presumida que o compõe. O presumido é formado pelo horizonte espacial comum dos interlocutores, o espaço físico da efetivação do colóquio verbal; pelo conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, que compreende o contexto histórico-cultural e os aspectos compartilhados pelos envolvidos, a exemplo do tema e do lugar ocupado pelos interactantes. E, finalmente, pela sua avaliação comum dessa situação, a considerar a época, os grupos sociais e os interlocutores, sejam estes conhecidos ou não, isto é, o horizonte social. Menegassi e Cavalcanti (2013), exemplificam a questão de valores específicos de um grupo social comentando que,

[...] dos membros do grupo social dos religiosos, espera-se que sejam benevolentes, que se preocupem com o próximo, sejam amorosos, que não sejam dados a atos contrários aos valores religiosos, como o alcoolismo, a prostituição etc., como exemplos típicos de qualquer ramo religioso (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013, p. 437).

A partir desse protótipo ilustrativo, os pesquisadores tecem considerações significativas para o entendimento da entonação, que sustentam também os argumentos defendidos neste trabalho. Por exemplo, ao refletirem sobre os valores entranhos no grupo social religioso, reafirmam que, como compõem seus valores presumidos, a comunidade religiosa espera, dos seus participantes, atitudes responsivas, tais como a obediência, porque a entonação de benevolência, amorosidade requer concordância, clama pelo apoio dos membros do grupo social. As avaliações e os julgamentos de valor são, portanto, posições compartilhadas, acordos firmados, que se valem da entonação para serem manifestados. Todo discurso porta, em si, a apreciação pelo sujeito falante do dizer do outro e da forma desse dizer, daí afirmar que a entonação é, eminentemente, avaliativa (SOBRAL, 2009).

Essa materialização da entonação revela a atitude-resposta esperada e pode realizar-se por meio de enunciados verbais ou não-verbais, como gestos, expressões faciais, mímicas etc., visto que, “*a entonação e o gesto tendem a ser ativos e objetivos* [...]”. Ao entonar e gesticular, o homem ocupa uma posição social ativa em relação a determinados valores, condicionada pelos próprios fundamentos da sua existência social”

(VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 127, grifos do autor). Isso nos remete ao entendimento de que as relações dialógicas podem ocorrer em outros fenômenos, desde que possam ser expressos em matéria sígnica, o que implica afirmar que as modalidades verbal, visual, verbo-visual permitem sim, o diálogo entre discursos, isto porque, “todas as manifestações da criação ideológica - todos os signos não-verbais - banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006[1929], p.38).

Dessa reflexão depreendemos que a entonação tem dois lados, o primeiro deles é voltado para o interlocutor que clama “o apoio coral”. O segundo é dirigido para o objeto do enunciado, chamado pelo Círculo de “terceiro participante”. A importância dessa dupla orientação social é matéria vultosa nos estudos de Bakhtin, porque a determinação dos aspectos da entoação e a sua inteligibilidade dependem dessas duas direções.

Assim como a entonação, o gesto precisa do apoio coral das pessoas que estão em torno: apenas no ambiente de cumplicidade social é possível um gesto livre e seguro. Por outro lado, o gesto, assim como a entonação, abre a situação e introduz o terceiro participante, o protagonista. No gesto sempre dorme o embrião do ataque ou da defesa, da ameaça ou do carinho, sendo que ao observador ouvinte é reservado o lugar de cúmplice ou testemunha (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 126-127).

É inquestionável que, de forma concomitante ao verbal, a expressão e o gesto têm uma profunda relevância no processo interativo, pois suscitam concordância implícita, o que implica conhecimentos e sentidos compartilhados, sem, necessariamente, carecer de verbalização. O gesto, tanto quanto as pausas, os silêncios e as expressões corporais quando instaurados no ato comunicativo, não são destituídos de sentidos, na realidade, trazem, em si, a marca da entonação do grupo social ao qual pertencem. É nesse sentido que o discurso não é só o “estritamente vocalizado, mas também os gestos e as expressões corporais, as pausas, as ausências, as respostas tácitas, os sentidos mudos” (BUBNOVA et al. 2011, 268). Todos esses aspectos são incluídos no dizer e marcam as valorações expressas na e pela entonação.

A entonação nos permite a criação da imagem mental representativa da vida concreta e “o caráter compartilhado e subtendido das avaliações. Nesse ambiente de consentimento, ela pode desenvolver-se livremente e diferenciar-se nos limites desse tom principal” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 124). No entanto, o próprio Círculo afirma

que sem o “o coro de apoio” a entonação não se firma e a imagem mental é dissolvida, é degenerada no evento social. É, de fato, o apoio coral que a direciona para o sentido do discurso. Essa ênfase singular dada à entonação quanto a origem social é percebida em toda obra, justamente por ela ser considerada como “o aspecto mais sensível, mais flexível e livre da palavra” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 127), a facilitar o reconhecimento da dupla orientação do falante. O franzir da testa por parte do falante, por exemplo, pode expressar reprovação, dúvida, susto etc. Dessa forma, essa expressão e sua entonação requerem adesão, assentimento, simpatia dos partícipes do colóquio verbal para poder significar. Na verdade, “*o caráter partilhado das avaliações principais subtendidas é o tecido no qual o discurso humano vivo borda os seus desenhos entonacionais*” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 124, grifos do autor).

É apropriado lembrar que a enunciação mesmo sendo individual, considera o contexto, o momento histórico, a voz que profere o enunciado e as demais vozes inseridas no discurso, ou seja, a enunciação é um fenômeno genuinamente sociológico. Com referência aos interactantes da enunciação, Morson e Emerson (2008) salientam que, para Bakhtin, além do segundo participante com quem o falante conta, a moldar seu dizer pela perspectiva da compreensão que vem dele, há, por vezes, uma terceira pessoa, a quem “a entonação xinga, acaricia, aniquila ou eleva” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 127). Para os pesquisadores, no discurso cotidiano “às vezes, falamos a alguém como se nossa verdadeira preocupação fosse com um possível ouvinte não-presente, alguém cujo juízo importasse *de fato* ou cujo conselho nos ajudasse efetivamente” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 151, grifos dos autores). O terceiro participante não é definido na produção verbal, mas pode ser apontado como o culpado de determinada situação ou mesmo receber um elogio, sem que haja uma menção direta a ele.

A título de ilustração, suponhamos que alguém que tenha iniciado a execução de um determinado projeto sinta-se perdido ou desanimado em uma das fases previstas no projeto. Ao desabafar, um amigo, em resposta, toca levemente em seu ombro com algumas pancadinhas e diz: “É assim mesmo, acontece com todo mundo, bola pra frente!” Podemos nos perguntar sobre “quem” ou “o que” é responsável por fazer “aquilo” acontecer “com todo mundo”? Na verdade, parece-nos que a entonação da fatalidade comum a todos é algo inquestionável e esse “outro”, enquanto provocador da situação, age como se fosse uma força superior com quem não se pode ou não se deve discutir. A entonação manifestada no enunciado é endereçada a algo ou a alguém que não está ali

presente, mas que exerce poder e força sobre aquela circunstância e, nesse caso, o segundo participante é tomado somente como testemunha.

Em *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2003[1979]), é apontada a existência de um supradestinatário, de um terceiro participante, concebido de formas diferentes, em diferentes épocas e por distintas expressões ideológicas concretas. É como se cada diálogo se organizasse em busca “de uma compreensão responsiva de um terceiro invisivelmente presente, situado acima de todos os participantes do diálogo (parceiros)” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 333). O locutor toma-o como o destinatário ideal e, ao considerá-lo, suas palavras são modeladas, visto que a construção do seu enunciado, de certa maneira, é delimitada e alicerçada, valorativamente, pelas referências axiológicas desse participante. Para Polato (2017),

O autor pode senti-lo a partir do grau de concordância ou discordância presumidas e, dessa forma, o ouvinte se constitui participante do evento comunicativo, tendo efeito determinante sobre a escolha da forma. [...] Ele entende que a forma nasce do engendramento das relações sociais entre os interlocutores e entre os temas da vida sobre os quais estes carregam suas posições (POLATO, 2017, p. 52).

Essa linha de raciocínio conduz-nos ao entendimento de que por trás do que se pode denominar como algo ou alguém inanimado, há um participante animado personificado no discurso. Morson e Emerson (2008, p. 9) afirmam que Bakhtin, ao se referir ao terceiro participante, diz que pode ser ou tem sido personificado “em várias expressões ideológicas (Deus, verdade absoluta, o tribunal da consciência humana imparcial, as pessoas, o tribunal da história, a ciência, etc.)”. Mas, vale ressaltar que essas expressões não devem ser confundidas com o terceiro partícipe. Elas compõem a parte presumida do enunciado e são manifestadas na e pela entonação que, por seu turno, responde ativamente em direção ao referente, ao objeto do enunciado. Até porque, “*toda palavra realmente pronunciada* (ou escrita conscientemente) e não adormecida no léxico é a expressão e o produto da interação social entre os três: o falante (autor), o ouvinte (leitor) e aquele (ou aquilo) sobre quem (ou sobre o quê) eles falam (o personagem)” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 128, grifos do autor). Queremos, ainda, ao término da discussão sobre o ensaio, no encalço da entonação, advertir que o terceiro participante integra o discurso tanto quanto a segunda pessoa.

De tudo o que foi discutido sobre a entonação, a partir da análise das obras expostas nesta seção, apresentamos algumas características prevaletentes no Círculo de Bakhtin, que interessam substancialmente aos propósitos de nossa pesquisa:

- a) a entonação é portadora da avaliação social, logo, procede como elemento que exterioriza a memória social, a organizar inclusive, sua forma de expressão;
- b) a entonação materializa a atitude avaliativa do falante em relação ao objeto, ao passo que dá o tom do seu posicionamento ativo frente ao seu interlocutor;
- c) a entonação avalia a palavra em uso, o que permite sua atualização, ou seja, contribui com a assimilação, a reavaliação e a reelaboração da palavra-discurso;
- d) a entonação se constitui em uma das formas de exauribilidade do tema;
- e) a entonação opera como um fio condutor de sentido do discurso, ao vincular a palavra aos aspectos que constituem os comportamentos humanos, daí afirmar que está na fronteira entre o verbal e o extraverbal;
- f) a entonação é firmada nas práticas compartilhadas dos grupos sociais que a manifestam, esse apoio é o que proporciona sustentação e firmeza ao enunciado, na prática, a entonação forma um fundo entonacional para o coletivo social do falante.

Em linhas gerais, analisamos a caracterização de entonação no Círculo de Bakhtin em sua relação com outros aspectos constitutivos do dialogismo, por entendermos que, enquanto aspecto sonoro da expressão axiológica, a entonação desempenha um papel significativo na organização e na expressão do dizer. Essas reflexões balizam a análise do nosso objeto de estudo, na terceira seção desta Tese.

2. A METODOLOGIA INVESTIGATIVA

Nesta seção, aproximamo-nos do *locus* de nossa pesquisa, buscamos estabelecer reflexões acerca do processo de adoção do livro didático nas escolas brasileiras. Em razão disso, apresentamos um percurso histórico para fins de contextualização do livro didático no domínio escolar, a fazer uma breve reflexão sobre o seu surgimento no contexto educacional brasileiro com relevância aos aspectos históricos relacionados à produção das obras didáticas, em especial, as obras de Língua Portuguesa. Após os apontamentos históricos, discorreremos sobre os aspectos que regulamentam e controlam sua adoção. Nossa abordagem tem como base os estudos já publicados sobre o livro didático em geral, uma vez que tem sido eleito como objeto de estudo de pesquisadores de diversas áreas, já que se constitui em um instrumento recorrente no fazer pedagógico do professor e do próprio sistema de ensino no Brasil. E, finalmente, apresentamos as obras selecionadas para esta pesquisa.

Destarte, a seção foi estruturada em cinco partes, com a finalidade de apresentar ao leitor uma visão geral da pesquisa por meio da exposição de sua metodologia de investigação, do contexto da pesquisa, das etapas que constituíram o trabalho de geração dos dados, a incluir os instrumentos usados para a coleta e os procedimentos para as suas análises. Na seção 2.1, apresentamos o paradigma investigativo e os métodos utilizados que orientaram o desenvolvimento da pesquisa; na seção 2.2, fizemos algumas discussões sobre a constituição do material didático no contexto brasileiro; em 2.3, detalhamos o processo de adoção do livro didático no Brasil; na seção 2.4, abordamos o PNLD-LP/2017, com relevância aos critérios de seleção de livros e às obras resenhadas no Guia de Livros Didáticos e na última seção, 2.5, apresentamos as obras selecionadas para a análise dos dados, a partir das resenhas disponibilizadas no Guia.

2.1 REFLEXÕES SOBRE A ESCOLHA DO PARADIGMA INVESTIGATIVO E DOS MÉTODOS DE PESQUISA

Voltamos aqui a nossa atenção ao objetivo que move a realização deste estudo, que é compreender como o conceito dialógico de entonação se manifesta nos livros didáticos de Português de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental, com fins de sua caracterização no referido instrumento. Partimos da hipótese de que o conceito axiológico

de entonação é presente no trabalho com gêneros discursivos no livro didático de Português do Ensino Fundamental. Para tanto, adotamos um estudo de natureza qualitativa de base interpretativa. Essa opção metodológica somente foi concretizada com a definição do objeto de pesquisa, posto que é o objeto que determina o método, já que de acordo com Flick “as decisões relacionadas aos métodos precisam ser tomadas em uma série de níveis” (FLICK, 2009, p. 90) e um deles é precisamente a decisão acerca do objeto que, conseqüentemente, norteia o caráter e o tratamento dos dados.

A escolha do livro didático como *locus* de uma pesquisa científica requer direcionamentos específicos quanto à metodologia e quanto à forma de se desenvolver o estudo e a análise a ser feita a partir da obra. Para Köche (2007), “o planejamento de uma pesquisa depende tanto do problema a ser estudado, da sua natureza e a situação espaço-temporal em que se encontra, quanto da natureza e nível de conhecimento do pesquisador” (KÖCHE, 2007, p. 122), o que significa afirmar que os tipos de pesquisa são inúmeros e que cabe ao pesquisador, fazer a escolha mais apropriada aos fins a que se propõe. Nesse seguimento, a considerar as especificidades do livro didático, compreendido aqui como “matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise” (SEVERINO, 2007, p. 123), optamos pela pesquisa do tipo documental com abordagem qualitativa. Para Bravo (1991), a pesquisa documental admite a compreensão da realidade por meio do documento. Trata-se de um tipo de observação que lida com todas as realizações das ideias sociais e humanas ou se constituem em produtos da vida social, pois quando se registram ou refletem isso, são passíveis de serem usados e estudados indiretamente (BRAVO, 1991).

Na verdade, a pesquisa documental refere-se a tudo aquilo que o homem cria e se apresenta como indício de sua ação, a manifestar seus valores em volta de determinada realidade e de determinado tema. Em nosso caso, como objetivamos analisar como a entonação expressiva é manifestada no LDP, a utilizamos justamente por se tratar de um método de compreensão e de produção de conhecimento científico em torno de um determinado recorte da realidade sócio educacional. O livro didático, ao ser concebido enquanto um documento, reflete as práticas escolares que ocorrem, sobretudo, no contexto da sala de aula. Nesse sentido, o LDP configura-se como um registro escrito, sobre o qual os valores sociais são manifestados e isso se dá, essencialmente, na abordagem do texto enquanto elemento de ensino de leitura e de escrita. Esse instrumento didático-pedagógico pode ser classificado como um dos principais documentos de linguagem verbal e escrita que circula na área educacional. Aceitamos a noção de

documento como um produto social que “[...] manifesta o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções isentas, ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço” (SILVA et al., 2009, p. 3).

A escolha do livro didático como *locus* investigativo é justificada pelo fato de consistir em um instrumento frequente no fazer pedagógico do professor, possível de afirmação de ocorrer no sistema educacional brasileiro como um todo. O documento, segundo Le Goff (1996), somente pode ter sua memória coletiva recuperada, se for submetido à análise, ou seja, não deve ser tratado como um elemento preso ao passado, algo estático e impenetrável, não passível de engendrar juízos, de gerar reflexões. Com esse posicionamento, Le Goff (1996) ratifica a ideia de que o documento é um produto da sociedade que o fabricou, logo, traz, em si, as marcas das relações de forças detentoras do poder no momento de sua fabricação e tais marcas são sim, do interesse do pesquisador, porque, entre outras coisas, compõem o contexto social do registro. Uma dessas marcas é justamente o conceito dialógico de entonação a ser investigado.

Ainda, quanto à prática de se estudar um documento, é preciso esclarecer que o investigador deve considerar a perspectiva de quem o produziu, o contexto de produção e a sua finalidade, dessa forma, a análise do livro didático enquanto documento, remete-nos ao ensino da língua escrita, a partir de sua utilização. Defendemos que tais cuidados são necessários para que a validade do estudo não seja comprometida, até porque, os documentos são fontes de dados originais, passíveis de tratamento analítico por parte de um pesquisador, uma vez que possibilitam a ampliação e o entendimento de objetos cuja compreensão requer contextualização histórica, social e cultural.

No caso específico desta Tese, a pesquisa documental possibilita a identificação, a análise, a catalogação e a caracterização dos conceitos de entonação axiológica, a partir do levantamento de dados no LDP. Daí a opção por esse método, em outras palavras, nossa escolha se deu por entendermos que “pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios” (GIL, 1991, p. 53).

Com efeito, as possibilidades de utilização da pesquisa documental enquanto método de investigação da realidade social, devem estar diretamente ligadas aos propósitos da pesquisa, como também, precisam estar em consonância com o escopo teórico que compõe o pensamento do pesquisador. Isso porque as concepções filosóficas

desse tipo de pesquisa são várias e abrangem tanto as abordagens de natureza positivista quanto as abordagens de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico. Assumimos, neste trabalho, uma concepção de linguagem como intrinsecamente social e histórica, porque, como discutimos na seção anterior, a língua, ao mesmo tempo em que é constituída pelo mundo, constitui a realidade, na verdade, a língua é, sobretudo, ação entre sujeitos situados social e historicamente (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006[1929]). Em vista disso e para dar conta da análise do nosso *corpus*, além de nos utilizarmos da pesquisa documental e, a partir dela, do método de Análise de Conteúdo (AC), fazemos uso também dos pressupostos do dialogismo, que concebe os estudos da linguagem na condição de uma atividade cuja concepção está associada a contextos sócio históricos específicos (PEREIRA, 2012). Tal opção decorre da clareza de que a pergunta de pesquisa norteadora deste trabalho não se pauta apenas nos documentos escolhidos, mas na própria análise desses documentos, de maneira dialógica com os valores sociais que representam.

Ao combinarmos os procedimentos da AC aos pressupostos do dialogismo, ampliamos as possibilidades de análise, de compreensão e de interpretação do objeto, porquanto, ao passo que imprimimos nitidez ao quadro teórico e à postura metodológica, mantemos o caráter de flexibilidade necessário à compreensão do nosso objeto. Ao lançarmos mão da Análise de Conteúdo, conferimos a factual possibilidade de precisão na categorização e no tratamento dos dados. O dialogismo, por sua vez, nos permite a efetiva compreensão do dizer pelo discurso, já que a construção do discurso não está sobre uma determinada realidade, mas, sobretudo, no processo de responsividade que se efetiva em relação a outro discurso, num processo natural da sociedade. De fato, a exequibilidade de acesso à situação concreta de comunicação, em si, é falha e, em algumas situações, é realmente impraticável, no entanto, sabemos que o acesso ao universo discursivo é plenamente possível, porque é histórico, é tangível e encontra-se circunscrito em uma dada situação de interação verbal (ROHLING, 2014). Como o discurso é mediado pela linguagem, o dialogismo se apresenta enquanto uma possibilidade profícua no que concerne à compreensão e à interpretação, até porque o sentido do discurso é construído nas relações dialógicas, em enunciações sociais definidas.

Essa postura contribui para a efetivação da ação do pesquisador que, por sua vez, se reveste de uma capacidade reflexiva e criativa para a compreensão do problema, a partir das relações estabelecidas entre o problema, o contexto no qual ele se insere e também na forma como suas conclusões são construídas e comunicadas. Essa interação deve ocorrer sem perder de vista que todo o percurso da pesquisa está delineado pela

concepção epistemológica a qual se filia o investigador. Esse entendimento força-nos a esclarecer que por tratarmos da linguagem, ancoramo-nos nas propostas da Linguística Aplicada do Brasil, cuja perspectiva vislumbra tematizar sobre problemas sociais, em que a linguagem ocupa o centro das discussões, com vistas à sua compreensão (MOITA LOPES, 2006). Já em relação à postura do sujeito investigador, nesse processo, especialmente no que se refere à pesquisa documental, destacamos

a sensibilidade, a intencionalidade e a competência teórica do pesquisador como requisito para o emprego desse método, pois desde o acesso e a seleção do acervo documental, a análise dos dados até a comunicação dos resultados constitui-se em um processo sistemático, exaustivo, coerente, sensível e criativo (SILVA et al., 2009, p.1).

Dessa maneira, ficam explicitadas, aqui, as justificativas para que esta investigação seja pautada na abordagem qualitativa, porque é preciso interpretar, compreender os significados que os indivíduos dão aos eventos e às situações. Deveras, são os questionamentos, as perguntas, as inquietações que, somadas às observações, conduzem o processo investigativo e permitem o compartilhamento dos resultados dos fenômenos analisados e comparados com outros similares. A importância dessa abordagem, segundo Goldemberg (2002), está na possibilidade de descrever e analisar os objetos estudados, a atentar para sua intensidade e não para sua eloquência numérica, já que “pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20). Essa abordagem dá suporte a nossa análise, porque os LDP, *locus* desta pesquisa, são documentos que já estão em uso nas escolas, quer dizer, foram adotados como instrumento de trabalho pelos professores brasileiros.

Nesse sentido, vale lembrar que como nosso aporte teórico é sustentado nas propostas dialógicas, a escolha da abordagem qualitativo-interpretativista se mostra a mais viável, porque nos permite “reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 1995, p. 41), a partir da análise do livro didático, a considerar o aspecto valorativo da linguagem manifestado na e pela entonação axiológica. Essa opção metodológica impele a pesquisadora a adentrar nos processos de investigação, compreensão e interpretação dos registros (BORTONI-RICARDO, 2008), com fins de compreensão do mundo social. O pesquisador “encontra no paradigma qualitativo-interpretativista a opção privilegiada para desenvolver investigações” (DE GRANDE,

2011, p. 6) e favorece a compreensão da realidade social em sua complexidade. Ao se valer desse paradigma, pressupõe-se que o conhecimento do mundo pode ser evidenciado pela observação, pela experenciação das situações concretas, uma vez que tal posicionamento é sustentado

[...] na premissa de que esse tipo de situação, que envolve interações, revela dados e possibilita ao pesquisador ser não só um observador, mas também um experienciador, um participante e um intérprete desses dados, o que pode propiciar uma posição de “conhecedor” das particularidades da situação (DE GRANDE, 2011, p. 17-18).

Ao refletir sobre a pesquisa qualitativa, Bortoni-Ricardo (2008) enuncia que essa abordagem não caracteriza o pesquisador como um agente passivo, ao contrário, dá notoriedade ao caráter ativo na construção do mundo em que vive, daí dizer que “sua ação investigativa tem influência no objeto de investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí, a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59). A essa capacidade, a literatura denomina de reflexibilidade. Isso nos remete ao entendimento de que o trabalho com documentos nos obriga a empreender dois momentos específicos: o primeiro, corresponde à coleta de documentos; o segundo, à análise do conteúdo, tais procedimentos são adotados pelo pesquisador nas fases específicas da pesquisa.

Precisamente por esse entendimento, buscamos apoio na análise da teoria dialógica do discurso, apresentada de modo mais detalhado ainda nesta seção, uma vez que, ao considerarmos as relações dialógicas, compartilhamos do entendimento de que a língua somente se efetiva na e pela enunciação, a abranger tanto a matéria linguística quanto o contexto social no qual o enunciado é exteriorizado. Nesse sentido, buscamos respaldo em estudiosos do Círculo de Bakhtin, a exemplo de Brait (2016), que aponta algumas particularidades discursivas para o tratamento da linguagem e que, ao nosso ver, se adequam à abordagem qualitativa aplicada ao objeto desta Tese. Até porque as perspectivas para o enfrentamento da linguagem, a partir das ideias discutidas no Círculo de Bakhtin, segundo a estudiosa, são inúmeras, tais como, a possibilidade de

- a) esmiuçar o campo semântico;
- b) descrever e analisar as micro e as macro organizações sintáticas;

- c) reconhecer e interpretar as marcas e as formas de articulações enunciativas que configuram o discurso, tanto no que se refere à sua heterogeneidade constitutiva, quanto aos sujeitos nele instalados;
- d) reconhecer, no texto, os gêneros a ele pertencente e os modos como nele se articulam;
- e) descobrir as práticas sociais nas quais os discursos estão inseridos;
- f) estabelecer o diálogo com o objeto de análise e com isso compreender sua forma discursiva e o seu modo de participação nas esferas de produção, circulação e recepção.

Nessa teia conceitual e discursiva, a questão da axiologia, de modo especial, a entonação, aflora como um elemento vital à produção de sentido e encontra respaldo analítico na e a partir das relações dialógicas, visto que o dialogismo é, indiscutivelmente, tema dominante nas discussões do Círculo de Bakhtin, em qualquer que seja o objeto de sua reflexão.

2.2 A ANÁLISE DE CONTEÚDO - AC NO TRATAMENTO QUALITATIVO DE DADOS

A Análise de Conteúdo - AC enquanto um dos métodos factíveis da pesquisa documental, insere-se, como já enunciamos, na abordagem qualitativa, que fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações estabelecidas entre os sujeitos e a situação, com fins de obtenção de “uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivação, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (GASKELL, 2002, p. 65). Os dados qualitativos são compostos por elementos diversificados, tais como, descrições de fenômenos, de comportamentos; relatos de experiências; trechos de documentos, registros, correspondências pessoais ou oficiais; gravações ou transcrições de discursos; observações oriundas de interações entre indivíduos pertencentes a grupos e organizações, entre outros. A AC é utilizada pontualmente na tentativa de dar conta desses aspectos qualitativos, visto que, por meio das deduções realizadas a partir da descrição do conteúdo explícito, pode-se ir além do que está expressamente verbalizado no documento, em outros termos, pode-se atingir o conteúdo latente, contudo, os significados que se encontram por trás do imediatamente apreendido clamam pela apreensão do elemento valorativo instituído no diálogo. Este, por seu turno, traz ecos das

relações dialógicas, já que está calcado na memória social, nas práticas discursivas, logo, carece de uma abordagem que exceda a perspectiva cognitivista. Daí, a opção em utilizar uma análise dialógica para a continuidade no tratamento ao objeto, porquanto o dialogismo possibilita a expansão das interpretações e das inferências permitidas pela AC. Assim, podemos alcançar o amalgamado de julgamentos de valor instaurados no discurso e também periféricos a ele, uma vez que “cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 400).

No campo da observação documental, a AC é uma das estratégias mais utilizadas. É definida por Bardin como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 45), com vistas à obtenção de indicadores que permitam a inferência de conhecimentos concernentes às condições de produção e de recepção dos dizeres. Pelo processo indutivo ou inferencial busca-se dar significação aos dados coletados, que podem ser mensagens verbais, imagéticas, gestuais, silenciosas. É importante entender que esse método está relacionado a uma concepção de linguagem crítica e dinâmica, representativa do querer dizer de grupos sócio e historicamente constituídos, conforme discutimos na seção teórica, visto que a linguagem é “um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23). Basicamente, a AC objetiva uma análise concreta de um conteúdo, a assegurar que sua interpretação transite entre a perspectiva do rigor e da objetividade e a perspectiva da fecundidade da subjetividade. Essa postura requer um certo refinamento da técnica em uso, porque o pesquisador, ao longo do trabalho, inclina-se à intuição, à criatividade, especialmente no que se refere à definição das categorias de análise, isso requer disciplina, dedicação e paciência, inclusive, porque as unidades de análise na metodologia de análise de conteúdo constituem-se em modalidades especiais e particularizadas de unidades de observação (BRAVO, 1991).

Bardin (2011) propõe etapas técnicas para garantir a efetividade da análise, porquanto esse método assume a característica de procedimento sistemático de investigação. Depois de selecionada a amostra documental, as unidades de análise são determinadas, igualmente é feita a escolha das categorias e a organização do quadro de dados. A seguir, abordamos as fases de aplicabilidades estabelecidas por Bardin (2011).

A primeira fase, denominada de pré-análise, tem como finalidade a sistematização das ideias iniciais a partir do referencial teórico. Nesta etapa, são determinados os

indicadores para a interpretação das informações dos dados coletados. Inicia-se com a leitura geral do documento a ser analisado, neste caso, o livro didático. Trata-se, na verdade, de organizar de modo geral, o material a ser investigado, essa sistematização presta-se à condução das ações que o pesquisador necessita realizar. Bardin (2011) estabelece as seguintes operações sucessivas:

- I. Leitura flutuante – momento em que é feita a primeira aproximação com os documentos da coleta de dados. Bardin (2011) ressalta que nessa etapa podem surgir intuições convenientes à formulação de hipóteses, porque “a leitura vai-se tornando mais precisa, em função de hipóteses emergentes, da projeção de teorias adaptadas sobre o material e da possível aplicação de técnicas utilizadas sobre materiais análogos” (BARDIN, 2011, p. 96). Ao considerarmos o objeto desta Tese, entendemos que é nessa fase que se instaura o contato inicial com os textos, com as atividades e com as orientações apresentados nas coleções que compõem nosso *corpus*.
- II. Escolha dos documentos – essa fase consiste na definição e seleção do material a ser analisado. Salientamos que os livros didáticos, documentos analisados nesta pesquisa, foram adotados na escola pública da rede municipal de ensino, do Município de Arapiraca, no estado de Alagoas.
- III. Formulação das hipóteses e objetivos – consiste na construção de afirmações provisórias a serem verificadas no processo, para tanto, considera-se a leitura inicial dos dados em consonância com a fundamentação teórica.
- IV. Elaboração de indicadores – são elementos que asseguram os índices preliminarmente estabelecidos, estão a serviço da interpretação dos dados gerados para a coleta. Essa etapa é reservada aos recortes feitos nos documentos que servem à análise, Bardin (2011) orienta que os temas recorrentes podem constituir nos índices que fornecem indícios da mensagem, do conteúdo.

A efetivação dessa fase é condicionada por algumas regras, a saber: a) a regra de exaustividade, a tarefa de exaurir contempla a ideia de que não se deve deixar de fora da pesquisa nenhum material que se preste à análise, aos propósitos da pesquisa; b) a regra da representatividade, na qual a amostra deve representar o universo e, se este for avultado, a amostra deve contemplar o caráter volumoso do *corpus*, isto é, a amostra deve ser uma parte representativa do universo pesquisado; c) a regra da homogeneidade diz

respeito aos dados coletados que devem referir-se ao mesmo tema, obedecer a critérios precisos de seleção, a evitar a singularidade demasiada (Bardin, 2011); d) pertinência, compete ao pesquisador verificar se os documentos se adequam ao objetivo da pesquisa, ou seja, se estão concernente aos propósitos delineados no estudo.

Concluída essa fase, Silva e Fossá (2015) sublinham a “necessidade de preparação do material, a qual constitui-se como uma fase intermediária, que compreende a reunião de todo material para tratar as informações coletadas (gravações, observações, etc.), com vistas à preparação formal dos textos” (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 3-4), como um momento enriquecedor no percurso metodológico, porque essa preparação expressa de modo fidedigno o contexto de pesquisa. A partir dessa análise, o pesquisador sente-se apto à segunda fase que é a “exploração de material” (BARDIN, 2011, p. 101).

Nessa etapa é feita a codificação do material e a definição de categorias de análise, bem como, a identificação das unidades de registro e das unidades de contexto nos documentos. Trata-se de um procedimento que possibilita o desenvolvimento das interpretações e inferências. Ao construir as categorias, o pesquisador volta sua atenção ao critério de exclusividade, que se refere ao cuidado de não classificar um elemento em mais de uma categoria. Essa fase é definida por Bardin (2011, p. 101) como extensa e fastidiosa, “consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. O autor define codificação como a conversão, a agregação e a enumeração dos textos e das informações concernentes aos mesmos e que são representativas das características do conteúdo a ser compreendido na análise (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 4).

A terceira fase do processo de análise do conteúdo é relacionada ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação. O pesquisador busca validar os dados e torná-los significativos com base nos resultados, pode, inclusive, “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2011, p. 101). As categorias são colocadas em oposição, a fim de que as semelhanças e as diferenças sejam comparadas e, desse modo, os resultados sejam validados. Com o fito de deixarmos mais clara a perspectiva apontada pela AC, expomos, a síntese desse método, organizada por Silva e Fossá (2015).

- 1) Leitura geral do material coletado (entrevistas e documentos);
- 2) Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral;

- 4) Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico;
- 5) Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza);
- 6) agrupamento das unidades de registro em categorias comuns;
- 7) agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais);
- 8) inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico (SILVA; FOSSÁ, 2015, p. 4).

Para finalizar as reflexões acerca do método denominado Análise de Conteúdo, retomamos à sua caracterização feita por Bardin (2011), enquanto um método específico que se mostra como factível pelo fato de permitir uma sistematização realizada passo a passo das fases da pesquisa, o que outorga o rigor científico ao método e, portanto, diminui as possibilidades de obtenção de resultados ambíguos, a conferir maior credibilidade na elaboração dos critérios. Contudo, ao considerarmos as especificidades de nosso objeto de pesquisa, valemo-nos das reflexões realizadas por Polato (2017), ao colocar de forma justaposta a Análise de Conteúdos e os procedimentos do dialogismo, nas ponderações acerca do tratamento do objeto de sua Tese, já que, o posicionamento da pesquisadora cabe perfeitamente às nossas escolhas: “o plano de análise inferencial, de ordem cognitiva, fica para a AC, enquanto que o plano que sustenta nossa palavra própria, nosso posicionamento de analista e proponente de certa novidade – o ético” (POLATO, 2017, p. 177), reservamos ao dialogismo, justamente pela opção de realizarmos a análise do discurso pelo viés dialógico, a exemplo da pesquisadora, seguimos na próxima seção com uma discussão sobre essa postura metodológica.

2.3 O DIALOGISMO COMO PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA NO TRATAMENTO DE DADOS QUALITATIVOS

Iniciamos nossa discussão nesta seção, a partir dos estudos desenvolvidos por Brait (2016) sobre as contribuições do Círculo de Bakhtin, a despeito de uma atitude dialógica por parte pesquisador, no tocante ao trabalho de análise do discurso. Para a pesquisadora, “a pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas

atividades se interpenetram e se interdefinem” (BRAIT, 2016, p. 29), por conseguinte, tal perspectiva coage o pesquisador a assumir um compromisso ético com o objeto, pois nessa proposta não há categorias de análise aplicáveis de forma fechada ao texto, mas, uma reflexão a respeito de uma nova forma de encarar aspectos do texto. Até porque, conforme exposto na seção anterior, o texto e o discurso estão no coração da teoria do Círculo, no centro vital do dialogismo e também são responsáveis pelas consequências teóricas e metodológicas (BRAIT, 2012). Mesmo sendo uma das pesquisadoras que defende a constituição de uma teoria e metodologia que ancorem o posicionamento dialógico, ao realizar essa teorização, argumenta que, diferentemente do que ocorre na Análise do Discurso Francesa, que tinha o objetivo de estudar o discurso em relação à ideologia e ao sujeito, como uma forma de tentar esclarecer as opacidades da língua, do sujeito e da história (ORLANDI, 1997), não há na perspectiva dialógica, a formalização de uma metodologia, porque em se tratando do enunciado concreto “as relações lógicas ou as concreto-semânticas [...] convertem-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem” (BAKHTIN, 2015[1963], p. 209). Na realidade, o trabalho do analista no tratamento dialógico dos dados de uma pesquisa, consiste em um movimento que busca recuperar os conceitos norteadores dos estudos da linguagem, construídos à luz das reflexões realizadas pelo Círculo de Bakhtin. Nas palavras de Brait (2016),

Ninguém, em sã consciência, poderia dizer que Bakhtin tenha proposto formalmente uma teoria e/ou análise do discurso (...). Entretanto, também não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana (BRAIT, 2016, p. 9)

Enquanto interlocutora do Círculo, Brait (2016) complementa esse argumento, ao afirmar que “mesmo tendo consciência de que Bakhtin e os participantes do Círculo jamais tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada” (BRAIT, 2016, p. 9), as obras oriundas dos estudos ali desenvolvidos, fomentam sim, o nascituro de “uma análise/teoria dialógica do discurso” (BRAIT, 2016, p. 9-10), que tem validado vários estudos tanto na Linguística, na Linguística Aplicada e na Literatura quanto nas Ciências Humanas de forma geral.

Para Silva Filho (2013), apesar de a perspectiva de uma análise dialógica do discurso não ser abalizada como “um método de pesquisa no sentido estrito do termo,

com procedimentos formalizados, constituindo uma perspectiva teórico-analítica acabada, [...]”, mesmo porque, como destaca Brait (2006), isso seria contrário ao pensamento do Círculo de Bakhtin” (SILVA FILHO, 2013, p. 89), não implica dizer que essa perspectiva de análise não tenha princípios epistemológicos definidos, entre eles, “a relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos” (BRAIT, 2016, p. 10), instauradora da linguagem como um lugar não somente passível de uma análise metodológica, mas de uma produção discursiva comprometida e ética em determinado período. Daí sustentar que o dialogismo centra seu foco na análise dos discursos que são efetivamente produzidos nas mais variadas esferas de atividade humana, a considera, sempre, os valores intrínsecos. Essa base constitutiva “diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados” (BRAIT, 2016, p. 10).

Todas essas ponderações permitem-nos entender que as relações instauradas nem são neutras e nem podem ser previamente determinadas, uma vez que o horizonte valorativo do pesquisador interfere em suas escolhas, no tratamento dos dados e nas conclusões da pesquisa. Dito em outros termos, “não há locutor que diga algo com total imparcialidade, porque dizer algo sempre parte da realidade da pessoa, de sua vida, de suas experiências, revelando a sua posição, tanto sobre um dado assunto como a posição que ela ocupa na coletividade” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1083). Nisto, reside o caráter ideológico do signo, porque sempre que falamos, o fazemos de um determinado lugar, portanto, não há espaço para a neutralidade no tocante à produção do discurso e, analisar um dado elemento, é construir um novo dizer, conseqüentemente, é posicionar-se frente ao objeto. É característica de uma análise dialógica do discurso, presumir que ao enunciar, o locutor revela sua posição frente ao seu interlocutor.

O envolvimento do pesquisador com os dados da pesquisa, tem como princípio fundamental o estabelecimento do diálogo e essa posição, ao tempo que contraria o princípio investigativo positivista, que busca separar integralmente o observador e o observado, opera de modo produtivo a fim de que o diálogo do investigador com o objeto seja constitutivo dos dados, “[...] toda relação de princípio é de natureza produtiva e criadora. O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto só adquire *determinidade* na nossa relação com ele: é a nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 4, grifos do autor). O deslocamento do pesquisador do seu território em direção ao outro, é o que permite a perscruta da alteridade e, por conseguinte, valida sua transmissão, sua tradução, “o que

de fato nos interessa aqui é rastrear e interrogar as modalidades de relação de alteridade na produção de saber e, mais precisamente, no texto da pesquisa” (AMORIM, 2004, p. 30). Na perspectiva do dialogismo, a dinâmica do distanciamento e da aproximação do investigador é determinada pelo próprio *corpus* de análise e pela relação estabelecida entre observado e observador.

Por essa via de entendimento, amparamo-nos na leitura do texto *Metodologia das Ciências Humanas*, na obra ECV, que trata das “etapas do movimento dialógico da interpretação: ponto de partida – um dado texto, o movimento retrospectivo – contextos do passado, movimento prospectivo – antecipação (e início) do futuro contexto” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 401), porque, nesse movimento dialógico, próprio das ciências humanas, encontramos respaldo metodológico para o alcance dos objetivos propostos neste estudo, já que, nele, há apontamentos para novas formas de construção das significações, dos sentidos, das compreensões e das interpretações. Buscamos, em nossa análise, correlacionar um texto com outros textos, posto que o sentido e a fala daquele que enuncia apresentam características de inacabamento, isto é, o discurso sofre alterações, pois é avaliado, é reacentuado em cada manifestação. É desse lugar que Bakhtin (2003[1979]) argumenta que o passado não pode ser transformado no seu aspecto material, mas pode ser modificado no aspecto de sentido, na medida em que se transforma na expressão do sujeito falante.

O processo de deslocamento é bastante significativo no dialogismo, pois favorece tanto a seleção e a constituição do objeto de estudo, quanto sua ausculta e sua interpretação. Como essas atividades são axiologicamente acentuadas, a postura dialógica do investigador está propensa a riscos inerentes à pesquisa, afinal, “todo objeto de pesquisa é um objeto construído e não imediatamente dado” (AMORIM, 2004, p. 29). Retomamos aqui a ideia da não neutralidade na postura dialógica do pesquisador, pois ao selecionar seu objeto, o faz, a partir de um determinado horizonte valorativo, no qual os já-ditos estão circunscritos no tema da pesquisa. Ao refletir sobre tais riscos, Silva Filho (2013) argumenta que devido à posição discursiva assumida pelo pesquisador, dois riscos são a ele, impostos e, portanto, requerem uma atenção especial, a fim de evitá-los,

O primeiro deles é dialogar com os dados sem uma posição epistemológica clara, caindo na empiria da descrição pela descrição, sendo incapaz de situar o evento em relação ao mundo da teoria, portanto sem estabelecer um diálogo entre o mundo da vida e o mundo abstrato. O segundo risco é ir para os dados com um construto epistemológico fechado, vendo só o que espera ver, sem conseguir

apreender o evento. Daí também se perde a possibilidade de diálogo entre vida e teoria (SILVA FILHO, 2013, p. 97).

Nossa decisão quanto à escolha de uma atitude dialógica para a compreensão do discurso constituído no livro didático neste trabalho é justificada na própria teoria que embasa esta Tese, exposta na seção anterior, posto que ao observar a manifestação da entonação axiológica na interação discursiva, requer uma tomada de posição exotópica, daí a exigência de um trabalho metodológico de natureza dialógica e axiológica.

O pesquisador se aproxima do campo para conhecê-lo, porém distancia-se dele para auscultar, pensar e refletir sobre um conjunto de enunciados que materializam determinado discurso. Nessa caminhada de reflexão, ele se lança para um universo discursivo e busca, dentro de uma profusão de vozes, um distanciamento analítico. No entanto, nessa empreitada de pesquisa há sempre uma permeabilidade das convicções do pesquisador, de suas experiências/vivências, de suas leituras no ato de selecionar/constituir e analisar determinado objeto de estudo (ROHLING, 2014, p. 48).

Os riscos sempre vão existir, uma vez que são inerentes ao ato de pesquisar, sobretudo, ao se assumir a análise de base dialógica. No dialogismo, o pesquisador é convocado a participar da construção da base de dados e de sua análise, a considerar o ponto de vista interno e externo, porque essa constituição se dá na interação, ou seja, coadunam-se o discurso do sujeito pesquisado com seu contexto sócio histórico. Compete ao investigador, a tarefa de juntar esses elementos, analisá-los e, construir a partir dos resultados, um novo enunciado. É exatamente essa conduta diante dos dados que suscitam riscos, uma vez que o pesquisador assume uma posição responsiva ativa frente aos dados, por isso, exige-se dele, uma postura ética, “afinal, a exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do outro” (PAULA, 2013, p. 255). O pesquisador, ao dialogar com sua própria pesquisa, assume em relação a ela, uma posição externa, por isso precisa agir pelo sentido ético no desenvolvimento de sua visão crítica, até porque, as particularidades discursivas entre o externo e o interno na linguagem, são constituintes do enunciado resultante da análise de dados.

Uma primeira consequência disto é que o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido. Mas o texto do pesquisado não pode fazer desaparecer o texto do pesquisador, como se este se eximisse de qualquer afirmação

que se distinga do que diz o pesquisado. O fundamental é que a pesquisa não realize nenhum tipo de fusão dos dois pontos de vista, mas que mantenha o caráter de diálogo, revelando sempre as diferenças e a tensão entre elas. Importante ressaltar que esse diálogo não é simétrico e aqui reaparece o conceito de exotopia. O pesquisador deve fazer intervir sua posição exterior: sua problemática, suas teorias, seus valores, seu contexto sócio-histórico, para revelar do sujeito algo que ele mesmo não pode ver (AMORIM, 2016, p. 98-100).

Essa discussão leva-nos a concluir que a participação do investigador é condição indispensável para um adequado tratamento dos dados da pesquisa no dialogismo, como também admitimos que o movimento de aproximação e de afastamento entre os interlocutores é inevitável. Na visão de Silva Filho (2013), o pesquisador nesse movimento cria um excedente de visão que completa o outro, especificamente, no que ele próprio não se pode completar. Isso implica na compreensão de que a análise, na perspectiva dialógica, não se pode efetivar “exclusivamente a partir de um ponto de vista interno ou somente externo. Precisa contemplar ambas as dimensões” (SILVA FILHO, 2013, p. 94).

Importa ainda considerar que para o dialogismo, a linguagem pauta-se em dois componentes que se prestam ao trabalho de análise, “o componente formal, que é a língua, que traz significações, aquelas do dicionário, e o componente discursivo, que é o discurso, ligado à enunciação e ao sentido, sendo este último produzido e não dado” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1078). Essa conclusão contribui com a legitimação do nosso objeto de estudo, já que a teoria que fundamenta esta pesquisa comunga com as concepções de enunciado, de interação e de signo ideológico, discutidos nos trabalhos dos pesquisadores brasileiros que trabalham na perspectiva do dialogismo. Esse ponto de vista estabelece a concepção do texto como enunciado concreto dialogizado, cuja construção se dá em bases linguísticas e translinguísticas, isto é, só produz sentidos quando participa efetivamente dos efeitos de sentido decorrentes de seu uso concreto, situada em dada realidade histórica, porque, como dissemos na seção precedente, cada texto enquanto enunciado se constitui como “algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado)” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 310).

Embasados nas reflexões realizadas nesta seção, fizemos um recorte do trabalho de Acosta-Pereira e Rodrigues (2014), acerca da construção de um dispositivo teórico-analítico para subsidiar o pesquisador no campo da Linguística Aplicada do Brasil, com

questões que interessam aos que desejam assumir uma postura dialógica no trabalho de análise do discurso. Interessa ao pesquisador considerar

- 1) a concepção de discurso como língua viva, a língua em uso em contextos de interação específicos;
- 2) o estudo do enunciado como a forma material do discurso;
- 3) o estudo do discurso a partir das relações dialógicas com outros discursos;
- 4) o estudo das relações dialógicas enquanto relações semântico-axiológicas, isto é, relações de sentido que se engendram na constituição e no funcionamento do discurso, saturadas de projeções valorativas e ideológicas;
- 5) o estudo das projeções valorativas e ideológicas como índices sociais plurivalentes que consubstanciam o discurso e o situam em determinados horizontes sócio-histórico-culturais
- 6) o estudo das formas da língua (uso de recursos lexicais, gramaticais, textuais) como resultado da relação expressiva do sujeito com o seu discurso em situações singulares e concretas de interação verbal. (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p. 80-81).

É pertinente informar também que esses estudiosos, ao construírem esses encaminhamentos, não somente retomam os estudos e propostas de pesquisadores brasileiros, em relação ao dialogismo, de modo especial, à Brait (2016), como também, excedem os conceitos e desdobramentos conceituais e metodológicos, até então disponíveis aos interlocutores do campo da Linguística Aplicada - LA, especificamente, aos que pretendem lançar mão dos pressupostos do dialogismo em seus trabalhos. Os elementos acrescentados são, assim, apresentados:

as relações de sentido são saturadas de projeções valorativas e ideológicas; as projeções valorativas e ideológicas como índices sociais plurivalentes; as formas da língua como resultado da relação expressiva do sujeito com o seu discurso em situações singulares e concretas de interação verbal (RUIZ, 2017, p. 57).

Entendemos que o dialogismo atende aos propósitos desta pesquisa, exatamente por contemplar a perspectiva axiológica da linguagem, porque ao buscarmos reconhecer a manifestação da entonação expressiva nos discursos materializados nos textos presentes no livro didático, devemos considerar o caráter sócio histórico e situado dos enunciados constantes no LDP, uma vez que os discursos ali presentes, são representativos de práticas concretas de linguagem e pelo dialogismo esse movimento torna-se plenamente possível. Para tanto, buscamos seguir as seguintes etapas: a) realização da descrição dos dados da pesquisa, ancorada no exame da materialidade do nosso objeto, para isso, consideramos,

de forma integrada, o caráter linguístico e o discursivo dos gêneros do discurso. Essa etapa consiste na percepção do nosso objeto, na montagem do *corpus* de análise; b) reconhecimento das relações da língua e da enunciação no enunciado em termos de intencionalidade do locutor perante seus interlocutores; c) interpretação dos sentidos a partir da junção dos dados (enunciados circunscritos em atividades do livro didático de português), a considerar a materialidade da língua e o ato de enunciação em suas e das relações em um dado momento e em determinado contexto de interlocução, porque

assim, a singularidade estará necessariamente em diálogo com o coletivo em que textos, verbais, visuais ou verbos-visuais, deixam ver, em seu conjunto, os demais participantes da interação em que se inserem e que, por força da dialogicidade, incide sobre o passado e sobre o futuro (BRAIT, 2008, p. 98).

Nesses termos, seguimos, na próxima seção, com a delimitação do universo de análise e a descrição geral do *corpus*. Baseados na perspectiva da pesquisa documental, buscamos organizar os livros didáticos, a partir do princípio da leitura flutuante da AC. Iniciamos a constituição dos dados, a descrever o percurso histórico do Livro Didático - LD, na sequência, fizemos pontuações sobre sua produção editorial no contexto brasileiro, seguida de algumas reflexões acerca da regulamentação e do controle governamental do livro didático. Depois contextualizamos o livro no âmbito escolar, a incluir ponderações a despeito do Guia de livros do PNLD-LP/2017, acompanhadas das avaliações dos livros adotados e apresentamos os documentos (livros didáticos) selecionados para a pesquisa.

2.4 PONDERAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Reinfecção

O livro didático, enquanto documento, vem se constituindo como objeto de investigação para diversos pesquisadores que têm direcionado seus estudos tanto na perspectiva da estrutura (HALLEWELL, 2005; JULIA, 2001) e dos pressupostos teóricos que norteiam sua elaboração (FREITAG et. al, 1997; OLIVEIRA et al., 1984; BONETI, 2007) quanto no seu aproveitamento como um instrumento de ensino e aprendizagem (SILVA FILHO, 2013; CARVALHAES, 2009; BATISTA; ROJO, 2005; ROSA, 2016; BONINI; YANO, 2018). É nessa última vertente que fundamos nosso interesse em utilizá-lo. Destarte, atemo-nos nesta seção, para informações de cunho histórico que

permitem-nos elaborar um breve resgate do seu percurso, com o intento específico de compreender as bases sobre as quais se firmam a produção e a distribuição do livro didático no Brasil e, por extensão, a produção e a distribuição do Livro Didático de Português.

Os Jesuítas da chamada Companhia de Jesus foram os primeiros responsáveis pela educação brasileira durante a maior parte do período colonial, entre 1549 e 1759. O objetivo precípua dos religiosos era contribuir com o projeto de colonização portuguesa e, por ser do interesse de Portugal, o trabalho evangelizador e educativo dos jesuítas contava com o apoio do governo português, na verdade, a conversão dos “índios aos costumes europeus e à religião católica, favorecia o trabalho colonizador da Coroa portuguesa” (PILETTI; PILETTI, 2013, p. 69). Com o propósito de cumprirem a tarefa de pregar a fé e, ao mesmo tempo, educar, os padres ensinavam os índios a ler e a escrever em escolas organizadas nas aldeias, para isso, os jesuítas utilizavam materiais impressos que davam suporte às atividades pedagógicas de cunho religioso. Tratavam-se de textos e obras enviadas ao Brasil pelo governo português, mediante reivindicações dos jesuítas. Mesmo em número limitado, esses materiais se constituem, segundo Moraes (1979), nos primeiros impressos de caráter didático no contexto brasileiro. O autor informa ainda, que os beneditinos e os franciscanos reforçavam as reivindicações. Essas duas ordens, “que também se fixaram no Brasil, especialmente após a expulsão dos jesuítas em 1759, desempenharam importante tarefa na criação e na manutenção de escolas e bibliotecas” (CARVALHAES, 2016, p. 61). É preciso ressaltar que os livros que vinham de Portugal serviam tanto aos professores quanto aos estudantes e, apesar de todos os esforços envidados pelos catequistas educadores, o acesso às obras era muito difícil. De fato,

escasseavam mais os livros de texto para as escolas. Ao começar o Colégio de São Paulo de Piratininga, não existiam artes nem livros, pelo menos para todos. Via-se obrigado Anchieta a escrever os indispensáveis apontamentos e a distribuí-los pelos alunos. Na Bahia, pedia o P. Grão, em 1555, livros de textos, tanto para os que principiavam como para os mais adiantados (MORAES, 1979, p.34).

A falta de livros nesse período levava, não somente Anchieta, como também outros padres, a providenciarem textos para o ensino. Um problema que se constituía em outro entrave para a estruturação do acervo didático, no período colonial, era a própria questão geográfica, porque grande parte das bibliotecas tinha sido instalada na região sudeste, onde se encontravam as instituições de ensino, em virtude do desenvolvimento

dos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Além da escassez, em virtude do moroso envio de livros, a maioria das obras que chegava da Europa, estava escrita em latim, fato que dificultava seu uso nas escolas. Os padres e jesuítas faziam reclamações sobre o idioma, por conta da imensa complexidade em manusear um livro para efeito didático escrito em um idioma que não se compreendia (LEITE, 1965).

Há divergências em relação à importância da ação pedagógica dos jesuítas. Para alguns estudiosos, a contribuição deles serviu mais à catequese do que ao ensino propriamente dito. No entanto, entre a maioria dos pesquisadores da área, “há um consenso em apontar o trabalho educativo dos jesuítas como um marco positivo e como o primeiro espaço de produção de materiais de caráter instrucional da história da educação brasileira” (CAVALHAES, 2016, p. 61). A nós, interessa saber que, independentemente da ordem, seja jesuítica, seja beneditina seja franciscana, as obras utilizadas pelos religiosos que serviam para o ensino da língua escrita, marcam o início da estruturação de compêndios didáticos no contexto brasileiro, ainda que tal ensino tenha sido apenas um meio para a efetivação do projeto de evangelização e catequização.

A intenção era sempre ensinar a ler e a escrever a fim de que, por meio da leitura e da escrita, também se pudessem impor os valores católicos e, por extensão, os valores portugueses. Essa relação entre ensino e religião, para Araújo (1999), emergiu de uma cultura jesuítica comprometida com os valores conservadores da Contra-Reforma, movimento liderado pelos padres da Companhia de Jesus, cujo objetivo principal era conter a expansão do protestantismo (CARVALHAES, 2016, p.61).

O trabalho pedagógico desenvolvido pelos jesuítas era construído sob eixos instrucionais específicos que, por sua vez, norteavam a escolha dos livros vindos de Portugal (CARVALHAES, 2016). Importa dizer também que essa atividade pedagógica era submetida ao instrumento normatizador denominado de *Ratio Studiorum*⁸, cuja atividade consistia em organizar a regulamentação de programas de estudos e de lições, “detalhando para cada classe autores a serem estudados, partes da gramática a serem

⁸ O *Ratio Studiorum* se constituía em um Plano de Estudos de vigorosa magnitude, alinhavada à formação jesuítica, cujos padrões educativos privilegiavam a classe dominante, também conhecido como o método pedagógico da Companhia de Jesus. Em 1959, esse plano de estudos foi publicado como resultado da sistematização de experiências pedagógicas jesuíticas iniciadas no Colégio de Messina, primeira escola jesuíta, aberta na Sicília, em 1548 (FRANCA, 1952). Fonte: FRANCA S. J. L. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1952.

aprendidas, exercícios a serem feitos” (JULIA, 2001, p. 20). A execução desse controle também trouxe prejuízos à composição do acervo didático, já que a instauração da censura favorecia a escassez de compêndios nas bibliotecas dos colégios. Alguns títulos, a exemplo dos romances e dos livros poéticos, foram retirados das estantes por serem considerados profanos.

Em 1595, a legislação geral previa que fossem eliminadas ou corrigidas as obras obscenas e heréticas que pudessem prejudicar a construção do indivíduo e dos bons costumes. Neste tempo as leituras das vidas dos santos e das sagradas escrituras eram de caráter obrigatório, bem como as obras de Escoto, Santo Tomaz de Aquino, Nicolau de Lira entre outros (SEBBA, 2013, p. 39).

As obras que, efetivamente, compunham o acervo didático no período colonial eram livros de devoção, livros de orações, práticas de sermonários, catecismos e clássicos da literatura universal. É preciso lembrar que todo esse acervo, antes de sua liberação para uso, era adequadamente avaliado pelo Index da Inquisição (ARAÚJO, 1999). Deduzimos com isso que, desde os primórdios, os materiais didáticos são suscetíveis às práticas de regulamentação e controle.

Outro problema igualmente complexo a ser enfrentado pelos educadores, já que também contribuía com o caráter exíguo do acervo das bibliotecas, diz respeito à dinâmica de empréstimos de livros. A maioria dos títulos emprestados não era devolvida e como a quantidade nas prateleiras era ínfima, bastava que algumas obras não retornassem à biblioteca, para que essa fosse dizimada (MORAES, 1979), fato que forçou a reorganização desses espaços. Segundo Sebba (2013), umas das formas de refrear o extravio foi organizar as bibliotecas a partir do processo de cadastramento de títulos, daí “suruiu a necessidade de catalogar os acervos existentes ‘da banda de fora’ com a intenção de facilitar a contagem e a falta de algum título, e, logo, evitar futuros furtos, bem como controlar o que seria lido pelos alunos” (SEBBA, 2013, p. 39, grifos da autora).

Além dos cuidados com a conservação e a manutenção das bibliotecas, era necessário buscar alternativas no sentido de ampliar o acervo didático, para tanto, os jesuítas contavam com a contribuição de bens cedidos por pessoas ou instituições. Eram as chamadas, “esmolas”, prática bastante comum à época, por parte dos mais abastados. A ampliação ocorria, também, por ocasião da morte de algum jesuíta, uma vez que seus livros eram inventariados e recolhidos às bibliotecas dos colégios.

Com vistas à finalização desta seção, retomamos ao estudo realizado por Carvalhaes (2016), a fim de fazer referência a um dado que consideramos bastante significativo, já que elegemos o livro didático como *locus* do nosso estudo. O pesquisador adverte que as obras didáticas utilizadas nas aulas régias que ocorriam em paralelo ao ensino ministrado em seminários, mantinham uma forte ligação com a tradição religiosa dos jesuítas, tanto no que se referia à regulamentação e ao controle quanto à prática de utilização de compêndios escolares, vindos da Europa. Na realidade, essa prática de uso de material didático importado se sustentou por muito tempo no país, posto que os indícios das primeiras mudanças somente apareceram em 1808, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil (HALLEWELL, 2005). A vinda da família real se constituiu como um marco significativo em relação à história do livro no país, principalmente, pelo fato de que os nobres portugueses trouxeram em sua bagagem, vários compêndios de literaturas (MORAES, 1979).

Outros dois marcos são também apontados como imprescindíveis para a consolidação da história do livro no país: a fundação da Biblioteca Nacional e a implantação da Imprensa Régia. O último se apresenta com maior proeminência, pelo fato de ter impulsionado a fixação da produção editorial didática no Brasil. Nesse contexto, destacamos que, se por um lado, a produção de material didático buscava adaptar-se às normas oficiais que, aos poucos, eram apresentadas para sua regulação, por outro, se organizava em torno das necessidades de ensino e de aprendizagem que iam emergindo durante o percurso. Ressalte-se, aqui, que em se tratando da produção e da distribuição do livro didático, tanto o processo de adaptação à normas oficiais quanto a forma de organização em torno das necessidades aflorantes no processo de ensino, ainda são práticas que ocorrem na atualidade.

A relevância das elucubrações aqui dispensadas revela-se no fato de que o livro didático está consequentemente situado em um determinado espaço histórico, social e ideológico. O que implica afirmar que, enquanto construto social, o livro abriga textos, atividades e orientações pedagógicas histórico e socialmente valoradas, porque é penetrado pela expressividade de sua própria constituição. É desse lugar que, na seção em tela, discutimos o resgate histórico do material didático utilizado pelos primeiros educadores, já que desde o período colonial, utilizavam-se textos e livros como suportes para o ensino.

Outrossim, entendemos que discorrer sobre a trajetória histórica do material didático no Brasil é, de certa forma, compreender a própria constituição do livro para fins

de ensino. Justamente por isso, na seção ulterior, buscamos fazer uma retrospectiva do processo de adoção do livro didático, o que implica obrigatoriamente, discorrer sobre a política do livro didático, ainda que de forma sucinta. Em outras palavras, procuramos considerar o momento em que se concebe uma proposta de regulamentação para a produção e a distribuição do livro didático nas escolas brasileiras, mas, sem a pretensão de abordar toda complexidade que envolve a temática.

2.5 A ADOÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO— CONTEXTUALIZAÇÃO A PARTIR DE DECRETOS E ATOS GOVERNAMENTAIS

Realizadas as reverberações acerca dos primeiros documentos registrados como materiais didáticos, seguimos fazendo algumas considerações concernentes às políticas públicas, entendidas ou qualificadas aqui, como o Estado em ação, porque além de materializarem o efetivo funcionamento do Estado, conferem visibilidade às ações por ele implementadas. Assim, tomamos o decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, para apresentar de forma sumária, como atos e ações governamentais que versam sobre a regulamentação da produção e da distribuição do livro didático, aparecem na agenda da política pública educacional. O referido decreto é oficialmente considerado o marco indicativo da primeira preocupação com o livro didático no país, responsável, inclusive, por encetar um conceito para este instrumento nos seguintes termos,

Entendemos aqui por livro didático [...] os compêndios escolares e os livros de leitura em classe: Art. 2º §1º - Compêndios são os livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; §2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para a leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados de livros de texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (OLIVEIRA et al., 1984, p. 23-24).

A elaboração de um conceito para o livro didático, confere-lhe o *status* de “coisa concebida”, “de coisa formada na mente”⁹. Na prática, a necessidade de nomear, classificar, conceituar ocorre pela constante presença de certo elemento em eventos que se repetem, isto é, devido à recorrência de um dado objeto em uma determinada situação. A exigência de um conceito para o livro didático foi sendo consubstanciada,

⁹ Os termos assim grifados foram retirados do site: <<https://www.significados.com.br/conceito/>>. Acesso em: 1505 de mai. 2019.

gradativamente, ao longo da história. Ao oficializar o conceito, o decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, imputa ao material didático, características específicas que o particulariza, essa individuação, além de denominá-lo oficialmente, valida sua existência.

Hardy-Vallée (2013), ao analisar o que de fato é um conceito, argumenta que como ele está no cerne de uma atividade cognitiva, a aprendizagem se constitui na aquisição de conceitos. Posto nesses termos, o conceito, “diferentemente, da *ideia*, que pertence à linguagem comum, é um termo técnico ou de uso didático [...]. Designa *a priori* uma categoria de entendimento que é a faculdade de ligar as sensações graças a categorias” (HARDY-VALLÉE, 2013, p. 8, grifos do autor). Trata-se, então, da maneira de pensar sobre algo, consiste em um tipo de apreciação manifestada através de uma opinião. Conceituado enquanto livro didático, o material usado em situação de ensino, torna-se uma representação tanto mental, já que suscita uma unidade de pensamento retratado em um objeto palpável no mundo concreto, quanto linguística e isso garante, além de sua identificação, possibilidades tangíveis de classificação e de descrição.

Os órgãos governamentais, ao normatizarem o livro didático, criam categorias específicas para sua constituição, que, por seu turno, são passíveis de reflexão, de ajustes e de reelaboração, o que fatalmente ocorreu nos anos que sucederam a publicação do aludido decreto. A fase posterior ao decreto pode ser classificada como um período marcado pelo desenvolvimento de “uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico” (FREITAG et al., 1997, p. 12). Essa prática reflexiva e regulamentadora levou à criação de instituições distintas, com a finalidade de abarcar a complexidade organizacional tanto da elaboração quanto da distribuição do livro, porque o termo livro didático passou a ser aceito como o livro adotado na escola, voltado para o ensino, a buscar cumprir os programas curriculares escolares. É a partir dessa compreensão que Batista e Rojo et al. (2005, p. 15), ajuízam o livro didático como um instrumento que se propõe a

auxiliar no ensino de uma determinada disciplina por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos, quanto individuais (BATISTA; ROJO et al., 2005, p 15).

É conveniente amentar que foi sob a égide do governo Washington Luís (1926 - 1930) que as discussões sobre as políticas relacionadas ao livro didático foram iniciadas, entretanto, a legitimação veio somente no governo Vargas, através do já mencionado

decreto-lei que, além de propor um conceito para o livro didático, cria a Comissão Nacional do Livro Didático – CNLD. Trata-se de uma política que se constituía em um projeto educacional de uma amplitude bastante considerável, com objetivos específicos voltados à organização do ensino secundário (FILGUEIRAS, 2008). Nos anos subsecutivos à criação, inúmeras críticas foram tecidas ao trabalho desenvolvido pela CNLD, entre elas, a de que consistia em uma política essencialmente centralizadora e inclinada ao desenvolvimento de ações precárias, por causa disso, o baixo desempenho nas atividades logrou notoriedade, o que potencializou as apreciações negativas.

É importante lembrar que a CNLD foi criada no período do Estado Novo, isto é, em um momento político autoritário, bastante marcante e polêmico, que buscava garantir, sobretudo, a Unidade/Identidade Nacional. Era tarefa daquela comissão controlar a adoção dos livros, assegurando que eles atendessem aos propósitos de formação de um certo espírito de nacionalidade, o que fez com que os critérios para as avaliações dos livros valorizassem muito mais aspectos político-ideológicos do que pedagógicos (WITZEL, 2002, p. 12).

Os membros da CNLD eram renomados e de reconhecido preparo pedagógico, especialistas em metodologias das línguas, das ciências e das técnicas e todos eram designados pela Presidência da República. Competia aos integrantes da CNLD, analisar as obras didáticas e emitir pareceres, cujo conteúdo versava sobre a autorização para publicação, a revisão de textos em obras já publicadas e até a reedição de livros. Caso os membros não chegassem a um acordo em relação a um parecer a ser dado, elaborava-se um recurso ao Ministério da Educação - MEC e, somente após ouvir o Conselho Nacional de Educação - CNE, o parecer final era emitido. Toda modificação deveria ser requerida legalmente, ou seja, dentro do previsto pela lei. Isso nos permite inferir que essa comissão exercia uma função muito mais de controle político e ideológico sobre os livros do que uma função didática, até porque “o controle que essa comissão tinha sobre a produção e circulação do livro didático estava na proporção direta do controle que o próprio ministro exercia sobre a comissão” (FREITAG et al., 1987, p. 7). O Artigo 20, por exemplo, que orientava sobre impedimentos de autorização para publicação de obras, era composto por 11 itens, dos quais, apenas cinco eram concernentes às questões de cunho genuinamente didático (BOMÉNY, 1984).

A concepção e a definição de uma política pública praticada pela CNLD, em relação ao livro didático, evidenciou uma postura considerada por alguns estudiosos, a exemplo de Freitag et al. (1997) e Oliveira et al. (1984) como centralizadora, marcada em

sua origem, pela burocracia, o que contribuía com a inoperância da CNLD. A esse respeito Oliveira et. al. (1984) afirmam que “os custos de um processo centralizador em matéria de educação fazem-se sentir na defasagem entre a decisão e sua execução, já que a responsabilidade de seleção do material a ser usado fica a cargo de outros que não os que diretamente o farão: os professores” (OLIVEIRA, 1984, p. 65). Com vistas a minimização dessa questão, vale lembrar que em 1945, o Decreto-Lei nº 8.640 estabelece que a responsabilidade de escolha do livro didático deve ser do professor, “a partir da relação oficial das obras de uso autorizado pelo governo (BONINI; YANO, 2018, p. 325).

Outro agravante correspondente a esse período, foi o fato de o livro didático ter se tornado um artefato lucrativo, a provocar o surgimento de uma ampla especulação comercial no contexto educacional, a se constituir em mais um dos problemas a ser enfrentado. A somatória desses entraves revelou, entre outras coisas, a incapacidade da CNLD em executar a política do livro didático. Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar a criação e a extinção da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), que nos força a rememorar um acordo firmado em 06 de janeiro de 1967, o MEC/USAID¹⁰, com a finalidade de distribuir de forma gratuita, cerca de 51 milhões de livros entre os estudantes brasileiros, no período de três anos (FREITAG et al., 1997). O programa oriundo desse acordo, segundo as autoras, previa instalação de bibliotecas e de cursos para treinamento de instrutores e professores, para tanto, contava com uma copiosa disponibilidade financeira.

O acordo MEC/USAID impulsionou, sem dúvidas, o mercado de livros escolares, todavia, pelas grandes exigências em relação à qualidade de impressão de livros, os editores nacionais divergiram do acordo e os sindicatos também se pronunciaram contra. Para alguns estudiosos, a exemplo de Romanelli (1978), o acordo MEC/USAID se constituiu muito mais em um instrumento manifestante do autoritarismo do Estado brasileiro em articulação com a USAID do que um tratado com objetivos de primar pela qualidade do livro a ser produzido no país. Nas palavras do autor,

¹⁰ Acordo firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), a partir de 1964. Previa convênios para a implantação do modelo educacional americano no Brasil. O MEC/USAID tornou-se alvo de muitas críticas, a incluir o movimento estudantil da época que se contrapôs ao acordo e por conta das manifestações organizadas por esse movimento, foi apazada sua clandestinidade por parte do governo militar. Disponível: <<https://www.educabrasil.com.br/mec-usaid/>>. Acesso em: 01 de jun. 2019.

ao MEC e ao SNEL caberiam apenas as responsabilidades de execução, mas aos órgãos técnicos da Usaid todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além da orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, vale dizer, americanos (ROMANELLI, 1978, p. 213).

O período foi marcado por críticas de pessoas da área da educação e denúncias de que por trás do acordo entre MEC/USAID, os norte-americanos tinham interesse de controlar o processo educacional brasileiro e, por conseguinte, do próprio livro didático (FREITAG et al., 1997). Ficou evidente com a facilidade financeira amparada pelo suposto apoio da USAID, que o objetivo era manter intenso controle de conteúdo, o que fortalecia o regime político vigente no Brasil. Em 1971, é desencadeado o fim do convênio MEC/USAID e da COLTED e a responsabilidade pelo programa referente ao livro didático foi delegada ao Instituto Nacional do Livro Didático (INL).

O INL foi criado em 1929, subordinado ao Ministério da Educação e Cultura - (MEC) e se constitui como um dos órgãos reguladores e organizadores da política do livro didático, uma vez que competia-lhe assegurar, divulgar e distribuir obras de interesse educacional, científico e também cultural. Era subdividido em outros órgãos menores, entre as subdivisões, interessa-nos destacar a coordenação do livro didático, incumbida de “planejar as atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático” (FREITAG et al., 1987, p. 10). Esse órgão contribuiu para a maior legitimação do livro didático no contexto nacional, inclusive, no que se refere ao aumento de sua produção (OLIVEIRA et al., 1984), porém, a gratuidade na distribuição do livro didático somente entrou na agenda das políticas públicas em 1934.

Em extensão ao traçado da linha do tempo no qual insere-se o livro didático, citamos o Decreto-Lei nº 68.728 de 08 de junho de 1971, que criou o Programa do Livro Didático (PLID), agregado ao Instituto Nacional do Livro (INL). Em 1976, através de decreto presidencial, o PLID foi assumido pela Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), criada em 1968. À FENAME, competia cumprir “as diretrizes para a produção de material escolar e didático e assegurar sua distribuição em todo território nacional; formular programa editorial; cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, na execução de objetivos comuns” (FREITAG et al., 1997, p.15).

A FENAME buscava desenvolver o Programa do Livro Didático, a partir da sistemática da coedição. De acordo com Melo (2016, p. 74), “a mudança da gestão da política do livro didático do INL para a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) enfraqueceu o incentivo à leitura e o acesso à cultura”, isto porque o INL, além da gestão do programa de livros didáticos, fomentava o desenvolvimento da biblioteca escolar, já a FENAME restringia-se às obras didáticas. Freitag et al. (1997) reforçam essa posição, ao argumentarem que houve grandes prejuízos para a política do livro didático ao ser assumida pela FENAME, porque ficou patente a vinculação dessa política ao caráter assistencialista da fundação, inclusive, as autoras comparam as ações desenvolvidas pela FENAME na gestão da política do livro didático aos programas de assistência social para a distribuição gratuita de leite e merenda escolar. Dos problemas oriundos da vinculação à concepção assistencialista, apontados pelos estudiosos, destacamos as “dificuldades de distribuição do livro dentro dos prazos previstos, *lobbies* das empresas e editoras junto aos órgãos estatais responsáveis, autoritarismo implícito na tomada de decisões pelos responsáveis no governo” (WITZEL, 2002, p. 14), entre outros.

A vinculação à Fundação de Assistência ao Estudante - FAE assinala também a decisão de transferência do gerenciamento do Programa do Livro Didático do ensino fundamental (Plidef), desenvolvido em 1970, pelo INL, à FAE. Em 1976, de acordo com Bonini; Yano (2018), o Plidef começou a apresentar algumas complicações, entre elas, a insuficiência de recursos para a garantia do atendimento aos alunos do ensino fundamental. Em meio a toda essa problemática, dois momentos merecem destaque no que se refere à construção do percurso histórico do livro didático. O primeiro momento é a inclusão do ensino fundamental no programa do livro didático, em 1983, já contando com a participação do professor no processo de escolha dos livros. O segundo, em 1985, quando “emerge efetivamente o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que traz, dentre outros apontamentos, a indicação do livro didático pelos professores e sua reutilização” (BONINI; YANO, 2018, p. 326). O autor afirma também que o orçamento sempre foi o maior problema a ser enfrentado pelo Programa, até porque, até 1993, ainda não tinha sido definido nem a fonte que deveria gerar os recursos a serem aplicados na compra e na distribuição de livros e nem os parâmetros norteadores do processo avaliativo das obras. Esse acontecimento somente se deu em 1994, quando foram

definidos critérios para avaliação dos livros didáticos, e de 1995 a 1997, firma-se a distribuição dos livros didáticos no ensino fundamental e são

incorporadas ao Programa as seguintes mudanças: fluxo regular de verbas para aquisição das obras, definições de critérios de avaliação dos livros e publicação do Guia de Livros Didáticos (BONINI; YANO, 2018, p. 326).

Ainda em 1996, ocorre a extinção da FAE e as atribuições concernentes ao PNLD ficam a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com a proposta de utilizar os recursos provenientes do chamado salário-educação. A produção e a distribuição dos livros didáticos foram intensificadas, ou seja, o fornecimento de livros às escolas ocorreu de forma contínua e acentuada, a contemplar todos os alunos do Ensino Fundamental, bem como, todas as disciplinas. Em relação à dinâmica de distribuição, Rosa (2016), ancorada nos estudos de Freitag et al. (1997), afirma que “a discussão política do livro didático compreende a organização de suas decisões políticas, a determinação da qualidade e/ou da quantidade do livro didático e a sua distribuição a todos os estudantes” (ROSA, 2016, p. 86). Para Carvalhaes (2009), até a década de 80, a história do LD no Brasil é assinalada por uma sucessão de decretos, aparentemente desastrosa. A gestão do LD somente passa por uma mudança significativa nos fins das décadas de 80 e início de 90, quando a escolha do livro deixa de ser feita por um órgão gestor e passa ser responsabilidade do professor, que é o principal interessado, já que o utiliza em seu trabalho. Nessa nova perspectiva de gestão, o MEC tende a atuar como mediador entre os professores e a produção editorial do livro, a intermediar a relação entre a demanda dos docentes e a oferta de livros do campo editorial.

Para a solidificação de uma mudança na política do livro didático, logicamente, foram consideradas as críticas provenientes do meio acadêmico, no que se referia à gestão do governo. A partir dessa perspectiva, foi dado início ao processo de descentralização que, desde então, tem buscado aprimoramento, apesar de que, para os estudiosos da área, algumas ações se desenvolvem com certa morosidade. Em 1997, o MEC intensifica as ações, ao instituir o processo de análise e avaliação pedagógica dos livros, com o compromisso de publicar os resultados das avaliações no Guia do Livro Didático, organizado e enviado com a finalidade específica de orientar os professores na escolha dos livros a serem utilizados no contexto escolar.

As políticas públicas desenvolvidas a partir da segunda metade de 1990 geraram, ao que tudo indica, fortes repercussões na produção, na escolha e na utilização de livros didáticos. No caso dos livros didáticos foi reformulado o PNLD e, dentre outras medidas, instituiu um processo de avaliação prévia de livros a serem escolhidos por professores e adquiridos pelo Programa (BATISTA; COSTA VAL, 2004, p. 9-10).

Aceitamos que o processo de escolha do livro didático é bastante complexo e, exatamente por isso, tem contado com o envolvimento de diversos aparatos do sistema de ensino, a saber, o Estado, os representantes legais do Estado nas secretarias, os Núcleos Regionais de Educação ou Gerências educacionais e as escolas, além do professor como profissional que trabalha diretamente com esse instrumento nas escolas. Entendemos com isso, que o livro didático é um produto que tem desempenhado um papel resolutivo nos embates políticos estabelecidos entre o Estado e a sociedade civil, à proporção que atende a interesses de ordem econômica, social, política e religiosa de determinados grupos editoriais (OLIVEIRA, 2011). As reformulações no PNLD denotam, sobretudo, um processo autoavaliativo do programa diante da complexidade, o que firma a importância do guia que orienta sua escolha e que será abordado adiante.

Refletimos agora sobre a sucessão de ações para redefinição da política do livro didático e, entre elas, acentuamos a importância conferida ao Guia de Livros Didático. Sobre este, Rosa (2016), apoiada nos estudos de Batista (2003), tece considerações bastante significativas para que se possa compreender sua relevância no processo de escolha do livro didático. Após informar que o primeiro Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª série foi publicado ainda na década de 90, a pesquisadora elenca, os seguintes fatos relacionados ao Guia do LD,

até a década de 90, o Guia classificava os livros didáticos em cinco categorias: excluídos, não recomendados, recomendados com ressalvas, recomendados e recomendados com distinção. Na mesma época, o Guia deixou de ser apresentado em forma de catálogo, sem indicação de avaliação, para ser apresentado em um único volume, sem a exposição dos livros não recomendados [...]. Posteriormente, as obras passaram a ser classificadas, pelo Guia em 1999, como recomendadas com distinção, recomendadas e recomendadas com ressalvas e, atualmente, como aprovadas e não aprovadas (ROSA, 2016, p. 86).

Lembramos, ainda, que o processo de avaliação dos livros didáticos já foi classificado de várias maneiras, inclusive, pelo número de estrelas que simbolizava os resultados de avaliações. Bonini e Yano (2018) informam que, na atualidade, os livros são classificados como aprovados ou não aprovados, estes, não entram na lista de divulgação como era feito anteriormente. Os interessados em participar do processo avaliativo passam por uma seleção e devem obedecer a determinados critérios, tais como, “não podem prestar pessoalmente serviço ou consultoria, nem possuir cônjuge ou parente

até o terceiro grau entre os titulares de direito autoral ou de edição inscritos no processo, ou qualquer outra situação que configure impedimento ou conflito de interesse” (ROSA, 2016, p. 87). Outro fato que deve ser mencionado, é de que até o ano de 2017, as instituições de ensino superior eram responsáveis pelas avaliações pedagógicas, mas, a partir de ano de 2019, o MEC assume toda gestão do processo, abrangendo também a seleção dos avaliadores e dos coordenadores.

Para Bonini e Yano (2018), a avaliação tem, inegavelmente, se prestado a um serviço que prima pela qualidade dos livros. Um exemplo disso, é que as obras que apresentam conteúdos com equívocos conceituais, tendências preconceituosas, menções antiéticas e antidemocráticas, entre outros critérios, são excluídas do processo. Por outro lado, Bonini; Yano (2018) fazem uma advertência bastante coerente em relação à atividade de publicação de livros, ao afirmar que como há um edital de seleção específico para cada demanda, a fim de garantir a qualidade pedagógica do produto final a ser publicado e, nesse edital, constam orientações aos concorrentes, há também uma predisposição à homogeneização quanto ao formato e ao conteúdo dos livros por parte das editoras. Feita esta consideração, precisamos ressaltar que há um consenso entre os diversos especialistas da área, de que o propósito do PNLD, ao avaliar os livros didáticos, é promover a melhoria da qualidade, esta, por sua vez, de acordo com o Ministério da Educação e Cultura,

é fundamental ao processo ensino-aprendizagem, apresentando-se como instrumento básico do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, dentro e fora da sala de aula, quando não o único. Como instrumento de aprendizagem, o livro didático deve apresentar conteúdo e atividades que favoreçam a aquisição do conhecimento, por meio da reflexão e da resolução de exercícios propiciada pela observação, pela análise e por generalizações, visando ao desenvolvimento da criatividade e da crítica (BRASIL/MEC, 2017).

Nessa lógica de pensamento, lembramos que o resultado avaliativo das obras aprovadas tem sido publicado em forma de resenha no Guia de Livros Didáticos que são enviados às escolas e disponibilizado no site¹¹ na Internet, de modo a facilitar o acesso desse material por parte dos professores e, assim, contribuir com o processo de escolha no que se refere à adoção do livro em cada escola.

¹¹ Site de acesso ao Guia Digital PNLD2017: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017/index.html>>. Acesso em 05 de out. 2018.

Como vimos nesta seção, discutir sobre a história do livro didático é tratar do levantamento de leis, decretos acordos e comissões. Enfim, trata-se de uma discussão que engloba tudo que envolve a política do LD, a deixar clara a função do Estado em todas as ações. Para tanto, refletimos sobre a produção e a circulação do livro didático, a partir dos primeiros anos do século XX e percebemos que essa política está diretamente vinculada à ação reguladora do governo. Desse modo, a elaboração e a edição dos atuais livros didáticos é, conseqüentemente, refração e reflexo de condições de produção socialmente marcadas e historicamente construídas pelo discurso oficial sobre o livro didático. Em suma, como as políticas públicas para o livro didático se configuram em um espaço de produção do qual emergem as obras didáticas atuais, há muito material de análise acessível à disposição de pesquisadores das diversas vertentes dos estudos linguísticos.

É significativo informar que nossa opção em analisar as obras correspondentes ao triênio 2017/2018/2019 deve-se ao fato de que a seleção das obras para o triênio de 2020/2021/2022, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação e Esportes do município de Arapiraca (AL), seria iniciada no final do mês de julho de 2019, uma vez que o resultado da avaliação de obras didáticas referente ao Edital 01/2018 - CGPLI - PNLD 2020 - Anos Finais do Ensino Fundamental foi divulgado por meio da Portaria N° 22, no Diário Oficial da União, no dia 01 de julho de 2019. Desse modo, o acesso às obras selecionadas para o novo triênio, que obedecem ao longo processo de seleção e contratação, somente seria possível a partir de fevereiro de 2020, o que implica afirmar que extrapolaríamos o prazo para defesa desta Tese, previsto para 2020.

Nesse sentido, ao lançarmos mão do Livro Didático de Português - Anos Iniciais do Ensino Fundamental, apresentado no Guia Didático de 2017, *locus* específico do nosso objeto de estudo, admitimos que a escolha considerou que o LDP, ao longo do tempo, tem se afirmado como um instrumento imprescindível no processo educativo no que se refere ao ensino da língua escrita. Na seção subsequente, fizemos uma exposição das principais características das obras contempladas no PNLD – LP/2017, para em seguida, apresentamos as obras resenhadas no Guia de 2017.

2.6 O PNLD-LP/2017: NOTAS SOBRE OS CRITÉRIOS DE ESCOLHA

Iniciamos esta seção, a reiterar nosso posicionamento de confluência com os pesquisadores que reputam o livro didático como um instrumento deveras vultoso para o ensino e aprendizagem. Com efeito, essa apreciação está alinhada à nossa justificativa em

relação à escolha do LD como *locus* desta investigação, porquanto, comungamos com a visão de que livro didático ainda é o principal instrumento “de referência para a formação e inserção no mundo da escrita de um expressivo número de docentes e discentes brasileiros, e conseqüentemente, para a construção do fenômeno do letramento no país” (BATISTA 2003, p. 531). O que nos leva a afirmar que no contexto brasileiro, o LD continua a motivar estudiosos a utilizá-lo em suas pesquisas, em vista do espaço fundamental ocupado no processo de escolarização dos sujeitos.

Para esta pesquisa, elegemos as obras entrepostas no PNLD-LP/2017 que abrange os anos finais do Ensino Fundamental. Trata-se de coleções aprovadas tanto nos critérios eliminatórios comuns a todas as áreas quanto nos critérios específicos de cada disciplina. A nós, importa os critérios concernentes à Língua Portuguesa. Cabe, inicialmente, refletir que as coleções selecionadas, descritas no Guia de Livros Didáticos e colocadas à disposição das escolas para o processo de escolha são, na verdade, resultados de atitudes responsivas de autores e de editores dos livros didáticos à imensa relação de vozes e discursos manifestados nas e pelas exigências estabelecidas no edital de seleção que, por sua vez, busca incorporar os avanços da LA. Isso nos leva a deduzir que o exposto nas obras escolhidas, é o que já se tornou discurso sobre o funcionamento da escola e do trabalho docente. Em outros termos, é resultado de um processo dialógico, no qual a educação formal é o cerne e o professor, um dos principais interlocutores. O que abordamos a seguir, em relação ao nosso objeto, são as discussões acerca dos critérios de avaliação estabelecidos no Guia de Livros Didáticos, referentes ao PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental - Anos Finais.

O Guia de Livros Didáticos é um documento que apresenta uma avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLD, com o objetivo de auxiliar os professores no momento de escolha. Na realidade, esse documento mostra que o PNLD estabelece critérios para avaliação das obras inscritas no programa e cada livro deve estar de acordo com os critérios para serem aprovados e disponíveis para distribuição nas escolas. Devem constar, no Guia de Livros Didáticos, as resenhas das obras aprovadas, os princípios e os critérios que servem de norte para a avaliação pedagógica, os modelos das fichas de análise e as informações adicionais sobre o processo de escolha. O Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI estabelece que o Guia de Livros Didáticos deve também ser disponibilizado, além da versão impressa enviada pelos correios para todas as escolas do país, a versão digital, com vistas a subsidiar o processo de escolha das obras.

O material didático para poder chegar no Guia de Livros passa por um processo de análise e avaliação em que se considera a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica e a pertinência do Manual do Professor para uma correta utilização do LD e atualização do docente. De acordo com o Guia, são “excluídas as obras didáticas de Língua Portuguesa cujas análises manifestarem, em um ou mais de seus componentes, incompatibilidade com os critérios” (BRASIL, 2016, p. 18). Como parâmetros eliminatórios, são observados o caráter ideológico e discriminatório, a desatualização, as incorreções e incoerências conceituais e metodológicas. Nessa perspectiva, são indicados os seguintes critérios eliminatórios:

I. Critérios relativos à natureza do material textual

O conjunto de textos que uma coleção oferece para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve justificar-se pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar ao estudante, contribuindo para a sua formação como leitor proficiente, inclusive como leitor literário (BRASIL, 2016, p. 19, grifos do original).

Ao discorrer sobre esse critério, o Guia nos leva a entender que é exigido que a coletânea utilize textos representativos da fração do mundo, conseqüentemente, manifestem os discursos produzidos socialmente, o que implica dizer que os textos não devem ser utilizados como pretexto aos propósitos exclusivamente didáticos. Nessa linha, espera-se que o livro traga textos representativos da heterogeneidade cultural, a incluir todos os seus elementos: a autoria, os registros, os estilos e as variedades, entre outros. Espera-se ainda, que a obra se adeque aos níveis de escolarização, a equilibrar os desafios próprios do processo de aprendizagem à complexidade de entendimento que cada gênero textual requer. Por isso, há a orientação de que sejam utilizados textos diversificados, especialmente, os textos da literatura brasileira, com a finalidade de que professores e alunos, enquanto interlocutores, busquem informações que excedam os limites do livro didático. O próximo critério orienta sobre a leitura, vejamos,

II. Critérios relativos à leitura

As atividades de compreensão e interpretação do texto têm como objetivo final a formação do leitor (inclusive a do leitor literário) e o desenvolvimento da proficiência em leitura. Portanto, só podem constituir-se como tais na medida em que:

- encararem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada;
- respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não literários;

- desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos quanto as inerentes ao nível de proficiência que se pretende levar o estudante a atingir (BRASIL, 2016, p. 19, grifos do original).

A perspectiva de leitura orientada aqui, é concebida como processo de interação, “no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc.” (BRASIL, 1998, p. 69). Nessa perspectiva o leitor é levado a produzir sentidos, a ler não somente o que está explícito no texto, ou seja, o leitor é impulsionado a ler o texto considerando seu contexto. Daí afirmar, que, ao escolher o livro, o professor precisa observar se as atividades de leitura oferecem possibilidades para o desenvolvimento da formação crítica do aluno, já que nessa orientação, o ato de ler é visto como uma atividade que contribui com a valorização das práticas sociais de uso da leitura. Isso ocorre justamente porque a ação de ler não se esgota no momento em que se lê, mas, se expande no processo de compreensão que antecede e que precede o texto, a produzir efeitos na vida do leitor e no seu convívio social. Esse é o entendimento de leitura na perspectiva da interlocução leitor/autor/texto como elementos socialmente situados, apontado no Guia. Quanto ao terceiro critério, assim é posto,

III. Critérios relativos à produção de textos escritos

As propostas de produção escrita devem visar à formação do produtor de texto e, portanto, ao desenvolvimento da proficiência em escrita. Nesse sentido, não podem deixar de:

- considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao estudante, portanto, condições plausíveis de produção do texto;
- abordar a escrita como processo, de forma a ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos;
- explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado;
- desenvolver as estratégias de produção escrita relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o estudante a atingir (BRASIL, 2016, p. 20, grifos do original).

Nesse aspecto, o texto é visto como um processo em que os sujeitos concretizam seus discursos, cientes da factual função da escrita nas diversas situações de uso. A produção textual, vista por essa óptica, é concebida como uma atividade mediada pela linguagem, que somente se materializa em contextos concretos de interação humana. O

desafio pedagógico em relação à produção de texto é justamente o de viabilizar a aproximação do aluno produtor de texto com a realidade social a que pertence. Isso nos leva à inferência de que a escrita escolar deve vincular o texto ao contexto de tal maneira, que o estudante ao aprender o novo, a partir do conhecimento que possui, seja capaz de construir novos significados e sentidos para o que já foi estabilizado por outros. Daí a compreensão da escrita como prática social. A seguir, vêm os critérios que aludem à perspectiva oral,

IV. Critérios relativos ao trabalho com a oralidade

A linguagem oral, no que diz respeito a demandas de seu convívio social imediato, é o instrumento por meio do qual se efetivam tanto a interação professor-estudante quanto o processo de ensino-aprendizagem.

Será com o apoio dessa experiência prévia que o aprendiz não só desvendará o funcionamento da língua escrita como estenderá o domínio da fala para novas situações e contextos, inclusive no que diz respeito a situações escolares como as exposições orais e os seminários (BRASIL, 2016, p. 20, grifos do original).

Os parâmetros apontam para a necessidade de que sejam consideradas estratégias de ensino tanto para a leitura quanto para a produção de texto, que se leve em conta a perspectiva da oralidade. Convém, considerar na análise, se o livro didático valoriza os diversos falares, as variedades linguísticas, a heterogeneidade em suas propostas didáticas, quer dizer, se as atividades de ensino levam o aluno a também compreender os contextos de uso da linguagem oral. Esse critério prima pela reflexão da utilização da língua em situações mais formais ou menos formais, a depender da necessidade do interlocutor, a desmistificar algumas ideias já postuladas por reflexões mais tradicionais, de que a fala é o lugar da informalidade e da desorganização. Nas palavras de Marcuschi (2010, p. 35), da mesma maneira que “a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. São modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas.” Na realidade, assim como na escrita, são os contextos de produção que determinam o grau de formalidade do discurso, por isso, esse critério orienta para que sejam elaboradas atividades em que o uso oral da língua seja perpassado pela transposição didática, a exemplo de saraus, seminários, entrevistas etc. É pertinente lembrar que é necessário adequar o nível de exigência de cada atividade ao momento de interlocução. E, por fim, os critérios atinentes aos conhecimentos linguísticos,

V. Critérios relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos

O trabalho com os conhecimentos linguísticos objetiva levar o estudante a refletir sobre aspectos da língua e da linguagem relevantes para o desenvolvimento tanto da proficiência oral e escrita quanto da capacidade de analisar fatos de língua e de linguagem (BRASIL, 2016, p. 20, grifos do original).

A partir da observação desses critérios, são deixadas de fora, as obras que não articulam em suas atividades de leitura, de escrita e de uso da linguagem oral, os variados tipos de conhecimentos linguísticos. O que nos impele a afirmar que as coleções precisam respeitar as variedades regionais e sociais da língua, de modo a considerar e promover estudos que contemplem o uso das normas urbanas de prestígio no contexto sociolinguístico. É preciso compreender que a língua, apesar de apresentar regularidades, não é homogênea, imutável, que não existe um padrão único. Exatamente por ser dinâmica, a língua é passível de mudança e ocorre de modo contínuo e gradual, assim, as atividades do livro didático devem promover um estudo envolto nessa perspectiva. Esse também é o momento de estimular uma reflexão que proporcione a construção dos conceitos.

O Guia de Livros Didáticos sustenta que é imprescindível a adequação da obra aos critérios avaliativos, ancorado na premissa de que ao estudante do Ensino Fundamental – Anos Finais, deve ser garantido “o domínio da escrita, da leitura e da oralidade suficiente para as demandas básicas do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania, inclusive no que diz respeito à fruição da literatura em língua portuguesa (BRASIL, 2016, p. 17). Nessa vertente, Rosa (2016) informa que para a averiguação do enquadramento das obras às exigências técnicas e físicas do edital, é realizado um conjunto de ações, delegadas aos órgãos competentes. Dessa maneira, cabe ao Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), fazer a triagem das obras e providenciar o encaminhamento dos livros selecionados à Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Quanto à SEB/MEC, são atribuídas, segundo a pesquisadora, a função de: a) elaborar editais; b) promover a avaliação pedagógica das obras; c) produzir o Guia de Livros Didáticos; d) avaliar a eficiência no que se refere aos aspectos pedagógicos, em conformidade com os critérios estabelecidos no edital; e) definir especialistas de ensino superior públicas para a elaboração das resenhas dos livros aprovados, a serem inseridas no Guia de Livros Didáticos.

Somente depois de cumpridas essas etapas, a escola é mobilizada para a seleção das obras. O processo de escolha do livro didático, nesse contexto, é um evento de suma importância, pois permite ao professor avaliar e escolher, dentre as obras recomendadas pelo PNLD, aquelas que melhor atendem ao trabalho pedagógico da unidade escolar. A orientação do MEC é a de sejam escolhidas duas opções, entre editoras diferentes, porque caso haja problemas com a contratação da primeira obra, a escola lança mão da segunda opção, por isso a segunda opção deve ser escolhida de forma igualmente criteriosa. O momento de escolha deve ser visto como uma oportunidade para a discussão entre todos os professores, com vistas à mobilização dos conhecimentos teórico-práticos envolvidos no fazer pedagógico. Até porque esse processo é reconhecido como parte da autonomia docente, uma vez que o professor pode escolher o material didático de acordo com sua prática pedagógica, sua experiência e maturidade, a considerar também a realidade dos alunos e o projeto pedagógico da própria escola. Nesse ínterim, o Guia PNLD-LP/2017 sugere que sejam realizadas atividades de leitura coletiva e discussão das obras e a análise integral de, pelo menos, uma unidade de cada coleção. Para tanto, devem ser escolhidas, no mínimo, quatro versões para o processo de escolha e, por fim, instrui que seja analisado também o Manual do Professor.

Foram apresentadas nesta seção, considerações tecidas a partir do PNLD-LP/2017, com relevância aos critérios de seleção das obras inseridas no Guia de Livros Didáticos – Ensino Fundamental –Anos Finais, seguidas de uma breve reflexão sobre a orientação dada no próprio Guia, em relação às etapas que a escola deve cumprir no processo de escolha do livro didático. Na seção pospositiva, expomos uma súmula das resenhas das obras referentes ao PNLD-LP/2017, inclusas no Guia de Livros Didáticos.

2.7 AS OBRAS DE LÍNGUA PORTUGUESA RESENHADAS NO GUIA PNLD-LP/2017

As obras resenhadas no Guia de Livros Didáticos relativo ao PNLD-LP/2017 – Ensino Fundamental – Anos Finais, somam o total de seis coleções, que correspondem a 28,6%, das obras inscritas no Edital de Convocação 02/2015 – CGPLI, para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD/2017. Todas as obras aprovadas nessa edição foram apresentadas e aprovadas em outros processos, conforme o quadro subsequente. Apenas uma coleção foi classificada

do Tipo 1, em virtude de ter englobado o Manual do Professor na forma impressa e em formato multimídia.

O Manual do Professor Multimídia consiste em DVDs que acompanham algumas obras, com conteúdo digital que visa complementar o aporte teórico e fornecer apoio à atuação do(a) professor(a) em sala de aula. Assim, neste ano, as coleções a serem escolhidas são de dois tipos: Tipo 1, “composta por doze volumes, sendo quatro Livros do Estudante impressos, quatro Manuais do Professor impressos e quatro DVDs dos Manuais do Professor Multimídia” (BRASIL/MEC, 2017)¹² e a do Tipo 2, constituída por oito volumes, quatro Livros do Estudante impressos e quatro Manuais do Professor também impressos.

QUADRO 2 - OBRAS RESENHADAS NO GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD-LP/2017 E APRESENTADAS EM EDIÇÕES ANTERIORES

OBRAS	PNLD-LP		
	2011	2014	2017
Para Viver Juntos – Português	X	X	X
Português linguagens	X	X	X
Projeto Teláris – Português		X	X
Singular & Plural - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem		X	X
Tecendo linguagens: Língua Portuguesa		X	X
Universos: língua portuguesa		X	X

FONTE: A autora, a partir dos dados do FNDE (PNLD-LP).

Consoante o Guia PNLD-LP/2017, as coleções foram organizadas a partir de quatro eixos de ensino: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Os eixos são caracterizados como uma resposta a uma discussão que vem ocorrendo entre vários estudiosos da área de linguagem, há mais de 30 anos. São arrazoados, inclusive, nos currículos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ao difundir que o ensino precisa permitir ao aluno, o efetivo uso da linguagem “na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso” (BRASIL, 1998, p.32).

A versão do PNLD-LP/2017 dispensou uma atenção especial não somente no que se refere à leitura, mas, também, à produção de textos, com vistas a uma formação integral e humanística do sujeito aprendiz nos anos finais do Ensino Fundamental.

¹²Informação disponível no site: <<http://www.fnnde.gov.br/pnld-2017/index.html>>. Acesso em: 03 mai. 2019.

Ancoradas nessa orientação, a maioria das coleções priorizou, para a organização do processo de ensino e de aprendizagem, a adoção de temáticas gerais e/ou de gêneros na estruturação das seções que compõem a obra (BRASIL, 2016). Os textos encontram-se dispostos nas coletâneas, com a finalidade de gerar discussão para a construção do saber, destarte, “privilegiam temas sociais que envolvem a formação cidadã e o protagonismo infantil e juvenil, especialmente elementos que apontam para problemas sociais, tais como questões ambientais, a corrupção e o *bullying* na esfera escolar e no ciberespaço” (BRASIL, 2016, p. 23). A partir do tema em foco, os livros escolhem seus textos e propõem os direcionamentos para as atividades, de modo a promover o desenvolvimento do estudante na leitura e na produção de texto. O tema também direciona os projetos pedagógicos, inclusive, “em algumas coleções, a seleção temática orienta também a seleção dos gêneros como objeto didático” (BRASIL, 2016, p. 24).

A informação dada pelo Guia PNLD-LP/2017 sobre os livros selecionados, em relação às abordagens metodológicas, é a de que são articuladas as três abordagens com os quatro eixos de ensino, ou seja, as obras promovem uma adjeção entre as abordagens de cunho mais reflexivo e construtivista com a abordagem mais transmissiva e tradicional. A abordagem transmissiva, centrada na transmissão de informações, baseia-se na memorização, na exercitação para a interiorização de conhecimentos, no entanto, os compêndios dessa edição buscam “deslocar o foco no “descrever e aplicar” conceitos sobre a língua a partir de conhecimentos já sistematizados pelas gramáticas pedagógicas tradicionais” (BRASIL, 2016, p. 10) e canalizam os esforços no sentido de oferecer uma proposta que priorize os usos da linguagem nas mais diferentes situações, a aspirar a garantia de uma aprendizagem mais eficiente.

A abordagem de ensino do tipo reflexivo de base sociocognitiva tem como foco a reflexão sobre processos linguísticos, sobre conceitos e modos de usos da linguagem nos contextos variados. É comum nesse tipo de ensino levar o aluno a perceber o uso explícito de determinados recursos linguísticos, estabelecidos pelo autor do texto ou específicos do próprio gênero, com o intento de que o estudante possa reconstruir os sentidos a partir da compreensão desses recursos. No que se refere, especificamente, à norma ortográfica, “há nas coleções algumas atividades que procuram fazer com que o aluno descubra determinadas regularidades ou reflita sobre certas irregularidades” (BRASIL, 2016, p. 28), contudo, é possível perceber que há o predomínio de uma abordagem transmissiva nessas atividades. O Quadro 03, a seguir resume as características gerais das atividades constantes nas obras, a partir dessa metodologia de ensino.

QUADRO 3 - CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS PROPOSTAS DE ATIVIDADES CONSTANTES NAS COLEÇÕES, A PARTIR DO ENSINO DO TIPO REFLEXIVO DE BASE SOCIOCOGNITIVA

EIXOS DE ENSINO	CARACTERÍSTICAS GERAIS DAS PROPOSTAS
Leitura	• Antes da leitura, o aluno é levado a fazer um levantamento de hipóteses sobre a temática do texto. • Os textos são explorados em comparação com outros textos. • A resolução de atividades requer a mobilização de diversas estratégias de compreensão, com ênfase à percepção de recursos coesivos e à inferência de sentidos. • O trabalho com o léxico aponta para a reconstrução de conceitos sobre os usos da língua nos textos.
Produção de textos	• Considera o texto como “um processo” e não somente “um produto”, por isso são consideradas nas etapas: o planejamento, a revisão e a reescrita. • As atividades de análise das convenções do texto escrito (ortografia, pontuação etc.) requisitam que sejam realizadas em grupos. • Algumas obras trazem atividades de coavaliação e autoavaliação.
Oralidade	• As atividades incentivam os alunos a observarem nos gêneros orais públicos, os registros formais e informais.
Conhecimentos linguísticos	• O aluno é levado a fazer análises e comparações de “palavras”, “frases”, “orações”, e/ou “parágrafos”, para refletir as características sonoras, morfológicas, sintáticas e estilísticas, com vistas à apropriação dos conceitos a partir das regularidades.

FONTE: A autora, a partir dos dados do Guia de Livros PNLD-LP/2017.

A abordagem de ensino do tipo reflexivo de base discursiva, se utiliza de textos tanto da esfera literária quanto de outras esferas e dos seus usos, pela perspectiva sociointeracionista, para tanto, considera as práticas de letramento escolares e extraescolares. As propostas de atividades buscam “a articulação entre “ler”, “ouvir”, “falar” e “escrever” textos com objetivos específicos e para situações escolares (a produção de um seminário, por exemplo) e não escolares (a produção de uma notícia para um jornal local)” (BRASIL, 2016, p. 26, grifos do original). Esse posicionamento é considerado como um ponto forte nas coleções. Nessa metodologia é defendido que no contato com a leitura e com a produção de texto, os alunos são levados a uma reflexão sobre as características textuais específicas de cada gênero, como também, passam a compreender os usos linguísticos de forma coadunada com os aspectos discursivos, éticos e estéticos.

As coleções que apresentam essa tendência, apostam em um tipo de trabalho que articula a produção de texto com a leitura, porque buscam ir além de um modelo textual. As propostas de atividades envolvem uma expressiva variedade de gêneros que circulam socialmente, como reportagens, campanhas publicitárias, debates, montagem de exposições, construção de blogs, leitura coletiva e crítica de obras literárias, entre outras. Esses gêneros no contexto escolar, exigem, para serem compreendidos, interpretados e

produzidos, que o aluno considere as condições de produção. É, justamente nesse sentido, que as propostas de atividades articulam os diversos eixos de ensino. Nota-se com isso, “que as produções e as leituras dos textos não são apenas atividades escolares, mas devem circular em outros espaços sociais e atingir interlocutores diversos” (BRASIL, 2016, p. 26).

Nessa edição, as coleções relacionam os gêneros “às esferas de produção e circulação, são dinâmicos e existem independentemente do processo de escolarização” (BRASIL, 2016, p. 11). O posicionamento avaliativo exposto no Guia é o de que as obras selecionadas se utilizam das três abordagens, ora, isoladas, ora, amalgamadas, contudo, informa que,

Em todas as coleções há um trabalho efetivo com uma **educação linguística mais voltada para reflexão dos usos**, ao lado de um conjunto de atividades (maior ou menor) de uma **perspectiva mais transmissiva** e que se utiliza prioritariamente dos conhecimentos gramaticais clássicos (BRASIL, 2016, p. 25, grifos do original).

No que se refere aos textos, o Guia alerta para a complexidade de utilizá-los em contextos escolares, uma vez que além de envolver um trabalho editorial que exige um certo refinamento tanto no que se refere às escolhas que devem atender às propostas curriculares quanto no que toca ao trabalho gráfico e editorial, já que os textos para serem didatizados são retirados de suas mídias originais. Esses cuidados na adaptação dos textos são imprescindíveis para o tratamento da leitura e da escrita, assim, “a coleção precisa oferecer textos que propiciem uma boa experiência de leitura, contribuindo para a formação do leitor proficiente, especialmente do leitor literário” (BRASIL, 2016, p. 12). Os textos dispostos nos livros devem levar o estudante à compreensão da cultura escrita, a fim de que possam diferenciar os gêneros, os tipos, as esferas e os usos. Neste processo, as coleções atendem a essa demanda, ao trazerem uma representatividade significativa da cultura escrita no país, somada a um número também representativo de autores. Contudo,

os textos escolhidos ainda não contemplam a heterogeneidade linguística, o plurilinguismo e a diversidade de estilos e variedades (sociais e regionais) linguísticas do Português. Os textos produzidos nas diversas regiões brasileiras (especialmente Norte, Centro-Oeste e Nordeste) só comparecem muito episodicamente (BRASIL, 2016, p. 12).

A seleção de textos é fator preponderante para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem que serve de base para o trabalho pedagógico nas diversas atividades organizadas nas obras, em consonância com dimensões dos eixos de ensino. As coletâneas buscam atender às discussões mais recentes no campo da Didática de Línguas e da Linguística Aplicada que defendem que o ensino da leitura carece da mediação docente e está diretamente ligado às escolhas didáticas feitas pelo professor. Como também clama “pela escolha de uma metodologia de ensino que privilegie a (re)construção dos sentidos, a recepção dos textos literários e não literários e a formação do leitor cosmopolita” (BRASIL, 2016, p. 12), engajado em situações escolares, com fins de ampliação do seu repertório e de sua inserção nas práticas de letramento. O Guia PNLD-LP/2017 alerta que o trabalho com a leitura deve, necessariamente, ocorrer de modo inter-relacionado com o ensino da produção textual. As propostas de produção de texto, a exemplo do trabalho com a leitura e a compreensão, devem levar em conta o contexto, em outras palavras, devem se organizar em torno de uma prática socialmente situada. Entretanto, de uma forma geral, o Guia informa que

a maior lacuna do trabalho com a produção textual nas coleções de livros didáticos tem sido a dificuldade de criar situações de produção de texto escrito que ultrapassem a esfera escolar (sempre que necessário) e que engajem os alunos em produções autênticas e de uso situado (BRASIL, 2016, p.13).

O eixo da oralidade, “ainda em fase de consolidação, tanto na área do ensino quanto na da formação dos professores de língua materna” (BRASIL, 2016, p. 14) carece de maior atenção em todas as coleções. Informa-se, nesse sentido, que a exemplo do que ocorreu em 2014, a oralidade se constituiu no eixo de ensino menos explorado e com um índice baixo de inovação, o que causa determinado desequilíbrio nas propostas pedagógicas de todas as coleções.

De maneira geral, as seis coleções desenvolvem atividades com a oralidade, tomando-a como objeto a ensinar. Enfatiza-se o ensino da oralidade e sua relação com o eixo da leitura (leitura dramatizada, declamação, oralização do texto escrito, por exemplo) e com o eixo da produção textual (debates, seminários, produção de telejornal). Assim, observa-se que as coleções apostam mais na **produção dos textos orais ou oralizados**. Há pouco espaço para a compreensão e para a escuta atenta e crítica (BRASIL, 2016, p. 32, grifos do original).

Em referência ao trabalho com os conhecimentos linguísticos, as coleções, de acordo com o Guia PNLD-LP/2017, foram orientadas a articularem as atividades de forma que pudessem permitir aos alunos, uma reflexão a despeito dos aspectos da língua e da linguagem, no intuito de contribuir com o desenvolvimento da proficiência oral e escrita e da capacidade de analisar fatos de língua e de linguagem. Em relação ao atendimento dessa demanda em “algumas coleções, as atividades de leitura envolvem um trabalho reflexivo com os conhecimentos linguísticos, especialmente com os elementos constitutivos da textualidade (progressão temática, referenciação, recursos coesivos, sequências textuais, intertextualidade, etc.)” (BRASIL, 2016, p. 31.).

Apresentamos, nesta seção, informações sobre os princípios e critérios que serviram de base para o processo de avaliação dos livros didáticos inscritos no PNLD 2017 – Anos Finais do Ensino Fundamental, com ênfase às contribuições que as obras aprovadas devem trazer ao ensino de Língua Portuguesa, em relação à leitura, à produção escrita, à oralidade e aos conhecimentos linguísticos. Na próxima seção, damos uma especial atenção, aos apontamentos avaliativos relacionados às obras escolhidas como *locus* desta pesquisa.

2.8 OS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS COMO *CORPUS* DA PESQUISA

As obras escolhidas são apresentadas no PLND-LP/2017 e foram adotadas por escolas públicas do município de Arapiraca (AL). Utilizamos os livros didáticos do 6º ano e do 9º ano, por se constituírem nos ciclos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Inicialmente, fizemos um contato com a Secretaria Municipal de Educação e Esportes - SEMEDE, que nos encaminhou à coordenação do livro didático, que, por sua vez, nos passou uma listagem com os nomes de todas as escolas do município, bem como a relação nominal das obras adotadas por cada instituição. Ressaltamos que todos os compêndios estão disponíveis na biblioteca das escolas. O levantamento resultou em um total de três diferentes coleções adotadas de Língua Portuguesa, a primeira é a obra “Português linguagens” (6º ano e 9º ano), de autoria de Willian Cereja e Thereza Cochar, editado pela Editora Saraiva, no ano de 2015, na cidade de São Paulo. A segunda obra tem autoria de Camila Sequetto Pereira, Fernanda Pinheiro Barros e Luciana Mariz, sob a responsabilidade de edição da Editora SM, no ano de 2015, em São Paulo, com o título “Universos: língua portuguesa” (6º ano e 9º ano). A última obra tem como autores Tânia Amaral de Oliveira, Elisabeth Gavioli de Oliveira, Cicero de Oliveira Silva e Lucy

Aparecida Melo Araújo, editado em São Paulo, pela Editora IBEP, no ano de 2015, com o título, “Tecendo linguagens: Língua Portuguesa” (6º ano e 9º ano). A distribuição por escola pode ser observada no Quadro 04:

QUADRO 4 - RELAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS ADOTADOS PELAS ESCOLAS MUNICIPAIS DO MUNICÍPIO DE ARAPIRACA (AL)

Nº	ESCOLAS (Zona Urbana)	COLEÇÃO ADOTADA			ZONA	
		Português linguagens	Tecendo linguagens: Língua Portuguesa	Universos: língua portuguesa	Urbana	Rural
01	Escola de Ensino Fundamental 31 de Março	X	-	-		
02	Escola de Ensino Fundamental Crispiniano Ferreira de Brito	X	-	-		
03	Escola de Ensino Fundamental Cônego Eptácio Rodrigues		X			
04	Escola de Ensino Fundamental Germino Pedro dos Santos	X				
05	Escola de Ensino Fundamental Djalma Mateus Santana	-	-	X		
06	Escola de Ensino Fundamental Domingos Lopes da Silva	X	-	-		
07	Escola de Ensino Fundamental Governador Fernando Collor de Melo	X				
08	Escola de Ensino Fundamental Governador Divaldo Suruagy	X	-	-		
09	Escola de Ensino Fundamental Hugo José Camelo Lima	-	-	X		
10	Escola de Ensino Fundamental Manoel Rodrigues da Silva			X		
11	Escola de Ensino Fundamental Guimarães Passos	X				
12	Escola de Ensino Fundamental Jesus Redentor	X	-	-		
13	Escola de Ensino Fundamental João Batista Pereira da Silva	X	-	-		
14	Escola de Ensino Fundamental José Pereira Lúcio	X				
15	Escola de Ensino Fundamental Maria de Nazaré	X	-	-		

16	Escola de Ensino Fundamental Monsenhor José Soares	X	-	-		
17	Escola de Ensino Fundamental José Pereira Sobrinho	X				
18	Escola de Ensino Fundamental Pedro Correia das Graças	X	-	-		
19	Escola de Ensino Fundamental Pedro Arestides	X	-	-		
20	Escola de Ensino Fundamental Luiz Alberto de Melo	X				
21	Escola de Ensino Fundamental Laury Capistrano	X				
22	Escola de Ensino Fundamental Tibúrcio Valeriano	X	-	-		
23	Escola de Ensino Fundamental Professor Lourenço de Almeida	X				
24	Escola de Ensino Fundamental Vereador João Saturnino de Almeida	X	-	-		
25	Escola de Ensino Fundamental Humberto da Costa	X				
26	Escola de Ensino Fundamental Marieta Rodrigues Peixoto	X				

FONTE: a autora, a partir dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte – SEMEDE, Arapiraca (AL).

Conforme o Quadro 04, a maioria das escolas adotou a Coleção “Português linguagens”, que soma vinte e duas das vinte e seis escolas, o que corresponde ao percentual de aproximadamente 84,61% do total geral de escolas do município. A Coleção “Universos: língua portuguesa” foi adotada por três escolas, equivalente ao percentual de 11,54% e apenas uma escola adotou a Coleção “Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa”, correspondente ao percentual de 3,85%, no entanto, para a análise neste trabalho, utilizamos todas as coleções adotadas, independente do quantitativo.

2.9 APRESENTAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS

O próximo passo foi conhecer a composição dos livros didáticos escolhidos. O livro “Universos: língua portuguesa” (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015) é composto de quatro unidades. Cada unidade está subdividida em três capítulos. As unidades

abordam as seguintes temáticas: no livro do 6º ano, “A cultura nossa de cada dia”, “Por um meio ambiente por inteiro”, “Olhos e ouvidos na telona”, “É campeão” e no livro do 9º ano, “Eu (não) saio do padrão”, “O movimento do olhar”, “E vai rolar a festa!” e “Fazendo escola”.

FIGURA 5: CAPAS DOS LIVROS DIDÁTICOS “UNIVERSOS: LÍNGUA PORTUGUESA”



FONTE: PEREIRA et al. **Universos: língua portuguesa** (6ºano / 9ºano). São Paulo: Edições SM, 2015.

Para a abertura do capítulo é escolhido um determinado gênero, a conter seu título e o autor do texto. Em cada um dos capítulos, são apresentadas seções fixas e variáveis, destinadas aos eixos de ensino. As seções fixas são “Antes da leitura”, “Durante a leitura”, “Texto”, “Depois da leitura”, “A reconstrução dos sentidos do texto”, “A gramática na reconstrução dos sentidos do texto”, “Avalie o que você aprendeu”. A seção “Oficina de textos” é variável e está dividida nas seguintes subseções: “Apresentação da situação”, “A primeira produção”, “Criando soluções para os problemas” e “A produção final”.

A obra também apresenta boxes¹³ fixos e variáveis. Os fixos são “O que você vai estudar neste capítulo”, “Para tirar conclusões”, “Mais um dedo de prosa” e “+

¹³Os boxes são partes dos livros didáticos ou pequenas seções utilizadas para fornecer informações complementares acerca dos capítulos e das temáticas exploradas, geralmente vêm dentro de uma caixa de texto. Para Marsaro (2010), o LDP, enquanto um gênero escrito, requer atenção no que se refere à “forma composicional, que se relaciona também à organização e hierarquia dos elementos da página, textos, imagens, boxes” (MARSARO, 2010, p. 15). Na verdade, os boxes são formas bastante específicas desse tipo de material e na obra “Universos: língua portuguesa” tem uma quantidade significativa desses elementos, sempre posicionada à margem esquerda de cada unidade.

Conclusões”, já os boxes variáveis se organizam em, “É importante saber”, “Mais gramática”, “Arquivo”, “Qual é o gênero?”, “Dica”, “Fique antenado”, “Conexões”, “Na estante”, “Na web”, “Na telona”, “Escuta essa” e “Seu livro”. Ao término de cada capítulo, vem a seção “Atividades integradas”, com questões interdisciplinares ou a seção “Projeto”, que consiste em uma atividade coletiva e visa desenvolver algum tema e/ou gênero trabalhado na unidade.

Na análise da obra, ao abordar o eixo da leitura, o Guia esclarece que a coleção favorece “experiências significativas de leitura e constitui um bom instrumento de acesso ao mundo da escrita” (BRASIL, 2016, p. 54). Os textos contemplam a diversidade de contextos sociais de uso e a diversidade de contextos culturais. As atividades, por sua vez, permitem a exploração de diferentes estratégias sociocognitivas compreendidas no processo de leitura, tais como ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, localização e retomada de informações e produção de inferências. As propostas enfatizam ainda, os elementos constitutivos da textualidade e o estabelecimento de relações entre o verbal e o não verbal em textos multimodais. Há também atividades que levam o aluno a fazer apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológicas. Este eixo é considerado o ponto forte da coleção, “pois, além de abordá-la como um processo interlocutivo, favorece, com base na coletânea, experiências significativas de leitura” (BRASIL, 2016, p. 56). Nessa perspectiva, as atividades se apresentam vinculadas ao eixo literário, por isso promovem o uso das obras do Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE. Na maioria das propostas de leitura é visível uma articulação com os eixos de produção textual escrita e conhecimentos linguísticos.

Em relação ao eixo de produção de textos escritos, o Guia aponta que a coletânea é organizada de forma a propiciar o desenvolvimento de capacidades que levam o aluno a produzir variados gêneros de circulação social e para isso, considera a situação de produção e de circulação, a priorizar as diferentes etapas, como planejamento, escrita, revisão e reformulação. Na prática, as atividades seguem a metodologia de sequências didáticas, que consideram o domínio progressivo dos gêneros pelo estudante.

O eixo da oralidade não aparece em uma seção específica, mas, as atividades procuram se adequar a situações comunicativas diversificadas e são vinculadas aos eixos da produção de textos escritos e dos conhecimentos linguísticos, com vistas à ampliação da “competência expositiva do estudante em atividades que colaboram para que ele se aproprie das características dos gêneros orais em estudo (BRASIL, 2016, p. 57).

Os conhecimentos linguísticos são organizados em torno de um trabalho reflexivo, a tomar o texto como unidade de ensino de forma articulada com os eixos da leitura, da produção de textos escritos e da oralidade. Dessa forma, “as atividades privilegiam não só a apreensão de conceitos, como também a compreensão dos efeitos de sentido a partir do uso de determinados recursos linguísticos” (BRASIL, 2016, p. 58). No que se refere à variação linguística, os objetos de ensino são adequados ao nível de ensino em questão, o que implica afirmar que as propostas buscam oferecer uma abordagem reflexiva dos fatos e das categorias gramaticais, com vistas ao seu funcionamento comunicativo.

A coleção “Português linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015) é composta de quatro unidades, subdivididas em três capítulos e cada capítulo contém em sua finalização, a proposta de um projeto. A abertura das unidades é feita pela seção “Fique ligado! Pesquise!”, que traz um pequeno texto introdutório, cuja temática está em consonância com o conteúdo da unidade. As demais seções se organizam em torno de temáticas gerais, então, no livro do 6º ano temos “No mundo da fantasia”, “Crianças”, “Descobrimos quem sou eu” e “Verde, adoro ver-te” e no livro 9º ano, “Caia na rede”, “Amor”, “Ser jovem” e “Nosso tempo”.

FIGURA 6: CAPAS DOS LIVROS DIDÁTICOS “PORTUGUÊS LINGUAGENS”



FONTE: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**. 6º ano / 9º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

O eixo da leitura traz a seção “Estudo de texto”, que se divide nas subseções “Compreensão e interpretação”, “A linguagem do(s) texto(s)” e “Trocando ideias”. O eixo da produção de texto, que envolve tanto a modalidade escrita quanto a oral, está presente em todos os capítulos e eixo dos conhecimentos linguísticos está inserido em seções específicas, como “A língua em foco” e “De olho na escrita”. Cada unidade é encerrada com as seções “Passando a limpo” e “Intervalo”, que engloba atividades em torno de projetos didáticos.

Para o trabalho específico com a leitura, a coletânea disponibiliza gêneros textuais de esferas variadas, além de textos visuais da esfera cotidiana e textos multimodais, a exemplo de tirinha, histórias em quadrinhos e o cartum. A prioridade no que se refere aos eixos de ensino, é dada aos conhecimentos linguísticos e à leitura. A articulação entre os eixos de leitura e de produção de texto é efetivada por meio do gênero textual ou por meio do tema, todavia, a articulação entre o eixo dos conhecimentos linguísticos e os demais eixos não é evidenciada na obra.

As atividades leitura estão presentes em todos os eixos, seja para a compreensão de textos, seja para a análise das características dos gêneros textuais, seja ainda para a apropriação de textos usados especificamente no trabalho com o eixo de conhecimentos linguísticos, desse modo, a leitura é considerada o ponto forte da obra. Para o seu desenvolvimento é priorizado o resgate do contexto histórico em que o texto foi produzido, o veículo no qual o texto foi publicado, a função social, as esferas de circulação, o suporte e o público leitor. A maioria das atividades de leitura leva o aluno a considerar os recursos linguísticos presentes no texto e os efeitos produzidos por eles. Há na obra, um número reduzido de atividades que promovem apreciações estéticas, éticas e ideológicas.

As principais estratégias trabalhadas no eixo da leitura são a localização e retomada de informações e a formulação e verificação de hipóteses. Há “também atividades que exploram elementos da textualidade, como relações de coesão e coerência, modos de composição tipológica, intertextualidade, polifonia e argumentatividade” (BRASIL, 2016, p. 45). De um modo geral, este eixo colabora para a formação do leitor, a estimular a fruição estética e a apreciação dos gêneros literários, a estabelecer um diálogo entre a produção literária e outras obras artísticas.

As atividades de produção do texto escrito procuram situar o universo social, ao proporem práticas distintas de letramento, para isso, as etapas de planejamento, revisão e reescrita são contempladas, contudo, o Guia informa que isso ocorre de modo pouco

reflexivo. Geralmente a obra disponibiliza uma lista de itens a serem verificados. Como a metodologia escolhida pela obra, parte das experiências de leitura, as propostas de produção escrita giram em torno de gêneros e de tipos de textos ensinados nos capítulos e grande parte dos gêneros produzidos são retomados no projeto que finaliza cada unidade.

Para o eixo da oralidade, a coletânea propõe três tipos de atividades: a produção de gêneros orais, na seção “Produção de Texto”, a produção de debates na seção “Trocando ideias” e na seção “Leitura Expressiva do Texto”, as atividades são construídas em torno da oralização dos textos trabalhados no eixo de leitura. Os gêneros são adequados a situações comunicativas na produção oral, no entanto, o número de atividades é bem módico.

As propostas para o trabalho com os conhecimentos linguísticos se utilizam de objetos de ensino pertinentes ao nível dos alunos e visam garantir uma reflexão sobre a natureza e o funcionamento da linguagem, entretanto, o tratamento dado aos conteúdos linguísticos não apresenta articulação com o funcionamento comunicativo dos textos, pois “apesar de os conhecimentos linguísticos serem trabalhados por meio de textos, poucos deles vêm explorados quanto à construção dos sentidos, sendo considerados apenas para a realização de uma análise mais tradicional e transmissiva” (BRASIL, 2016, p. 47).

O livro “Tecendo linguagens: Língua Portuguesa” (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015) é composto de quatro unidades. Cada unidade está subdividida em dois capítulos. Nas atividades de leitura, de um modo geral, são explorados aspectos concernentes aos conhecimentos linguísticos. Às vezes, ocorre o contrário, nas atividades de reflexão linguísticas são contemplados o processo de compreensão e de construção de sentidos. No livro do 6º ano, os temas são divididos em “Ser e descobrir-se”, “Ser e conviver”, “Aprendendo com a sabedoria popular” e “Natureza e cultura em cantos e imagens” e no livro do 9º ano, as seções são “Por dentro da literatura”, “Vida de adolescente”, “Face a face” e “Brasil, seu povo, seus desafios”. Para complemento das atividades, a coleção traz seções que ampliam os conteúdos em estudo, organizadas da seguinte forma: “Para você que é curioso”; “Leia mais” e “Preparando-se para o próximo capítulo”. A unidade é finalizada com sugestões de livros, filmes, sites e CDs, além de um apêndice contendo conteúdos gramaticais e um glossário.

FIGURA 7: CAPAS DOS LIVROS DIDÁTICOS “TECENDO LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA”



FONTE: OLIVEIRA et al. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa. 6ºano / 9ºano.** São Paulo: IBEP, 2015.

Os textos disponíveis para as atividades de leitura, embora contemplem a diversidade sociocultural que expressam manifestações regionais ou abordam temas referentes a distintas etnias, denotam um predomínio de referências culturais urbanas, sendo a maioria do Centro-Sul do país. Nas propostas, há um visível investimento na formação literária dos alunos, a visar a fruição estética pela via de exploração de recursos expressivos e seus efeitos de sentido, para tanto, as questões buscam estabelecer relações entre literatura e sociedade. Apesar de ser considerado um dos eixos mais consistentes, “faltam atividades que estimulem diretamente o aluno a ler a obra da qual textos ou fragmentos da coletânea fazem parte, sendo poucas as atividades que possibilitam o diálogo entre a produção literária e obras de outras manifestações artísticas” (BRASIL, 2016, p. 67).

No que se refere às estratégias de leitura, há atividades que proporcionam a ativação de conhecimentos prévios sobre os temas e gêneros focalizados, contextualizam os textos e orientam sua compreensão e interpretação. Essas atividades se organizam no sentido de levar o aluno a fazer comparações entre diversos textos, a explorar a intertextualidade, as características funcionais e formais e a linguagem do próprio texto. Há nesse eixo, a indicação de uso do dicionário no estudo do vocabulário.

De uma maneira geral, as atividades de produção escrita abordam diferentes gêneros textuais e práticas diversificadas de letramento. Os gêneros e os temas estudados no capítulo são retomados nas propostas de produção e são adequados ao nível do

estudante. As atividades tendem a contextualizar o objetivo, o público alvo e a circulação do texto na definição do gênero a ser produzido. O gênero literário é predominante nas atividades, mas, são raras as propostas em que a circulação dos textos produzidos consegue extrapolar o ambiente escolar.

As seções que contemplam as propostas de produção oral estão distribuídas do seguinte modo: “Projetos em Ação”, “Atividade de Criação”, “Produção de Texto” e “Na Trilha da Oralidade”, sendo que nas duas últimas, o tratamento dado ao texto oral se apresenta de modo mais sistematizado. Algumas atividades permitem uma imersão maior no entendimento dos gêneros recorrentes na sociedade, a exemplo das propostas de análise de gêneros veiculados na televisão e no rádio. Ainda, segundo o Guia, “há também atividades que exploram conteúdos relativos à linguagem oral, como entonação, marcas de conversação, relações entre as modalidades oral e escrita da língua, marcas de oralidade, variação linguística” (BRASIL, 2016, p. 68).

O trabalho com os conhecimentos linguísticos é iniciado com a apresentação de noções básicas de língua e linguagem e enfatiza os conceitos relativos ao discurso, como interlocução e situação de comunicação, como também, relativos ao texto, a exemplo da coesão e da coerência. Os conteúdos gramaticais mais contemplados são as classes de palavras e morfosintaxe e as convenções da escrita. Na verdade, “a proposta dialoga com a tradição do ensino gramatical, mas atribui aos conteúdos um tratamento reflexivo, propondo inicialmente observação e análise, para depois apresentar ou sistematizar conceitos” (BRASIL, 2016, p. 68). Ao final de cada volume é disponibilizado um apêndice com conteúdos gramaticais.

O Guia adverte que, embora haja na obra menção aos usos do português brasileiro, quando se ensina a norma padrão, as atividades não conseguem atingir um nível satisfatório em relação à diversidade da fala coloquial nas diferentes regiões do Brasil, havendo necessidade de ampliação desse conhecimento, por parte do docente que irá utilizar a obra. Outro ponto importante apontado na resenha, é o de que a “consulta ao dicionário é recomendada, mas não recebe tratamento sistemático e concorre com o uso do glossário, que, por sua própria natureza, não viabiliza reflexões sobre o léxico e a ortografia” (BRASIL, 2016, p. 68).

Um dos pontos positivos abordados na avaliação do livro, diz respeito a proposta de elaboração e execução de projetos, já que segundo o Guia, a visão pedagógica visa colocar a linguagem a serviço do fazer concreto. O aluno, nesse sentido, é incentivado a interagir com o mundo, ao passo que a escola é compelida a executar ações que

disponibilizam o saber social produzido no meio em que o aluno convive. O objetivo maior é que o corpo discente, mediado pelo professor possa colocar em prática, os princípios organizacionais da língua em uso, o que implica no desenvolvimento intelectual do aprendiz, porque ao interagir com o meio através dos projetos, o conhecimento produzido na escola, torna-se um bem palpável, já que a linguagem é o médium entre o saber formal e o saber construído socialmente.

Ao apresentarmos as principais características observadas em cada livro didático, direcionamos nosso olhar para a análise das propostas de atividades presentes nos livros selecionados. Nesse contexto, fundamentados nos pressupostos teóricos e metodológicos, já delineados nas seções anteriores, buscamos na próxima seção, analisar como o conceito axiológico de entonação se apresenta nos livros didáticos do Ensino Fundamental adotados no município de Arapiraca (AL), com vistas à sua caracterização.

3. AS ANÁLISES DOS LIVROS DIDÁTICOS

Como forma de responder ao questionamento que deu origem ao presente estudo: “Como a entonação, enquanto conceito axiológico, é caracterizada em gêneros discursivos inseridos em livros didáticos de Língua Portuguesa, especificamente os do campo da literatura brasileira, a partir das propostas de atividades ao 6º e 9º anos do Ensino Fundamental?”, apresentamos, nesta seção, as análises das atividades dispostas nas coleções: Universos: língua portuguesa (PEREIRA; BARROS; MARIZ, 2015); Português linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2015) e Tecendo linguagens: Língua Portuguesa (OLIVEIRA; SILVA; SILVA; ARAÚJO, 2015), direcionadas para o 6º e o 9º anos, por se constituírem nos ciclos iniciais e finais do Ensino Fundamental II, a servir para a reflexão teórico-metodológica sobre o conceito de entonação, objeto de análise desta Tese. Assim, para alcançar nosso objetivo, que é o compreender a manifestação do conceito axiológico de entonação em atividades de leitura e escrita em livro didático de Português (LDP) de 6º e 9º anos, a contribuir com os estudos sobre ensino e aprendizagem de língua, realizamos, inicialmente, a leitura flutuante do material, denominada por Bardin (2011), como a fase da pré-análise, que compreende a organização do material a ser analisado com vistas a torná-lo operacional. Nesta fase, estabelecemos a sistematização das ideias iniciais para a constituição do *corpus*, tendo como critério básico de seleção as atividades que, para além da perspectiva cognitivista, contemplam uma dimensão de ordem mais social. Essa opção se justifica por aceitarmos que, ao se considerar o aspecto axiológico da linguagem nas atividades do livro didático, tende-se a acelerar a expansão dos níveis de consciência social do aluno-leitor, tomado aqui como sujeito ativo no processo de aprendizagem, justamente por se constituir em um ser sócio e historicamente situado, conforme determina a teoria do dialogismo que sustenta esta Tese. Nesse sentido, Polato (2017) defende que os alunos

Não são apenas seres cognitivos que adentram a escola. São cidadãos éticos que devem aprender a ler socialmente e a escrever e a falar socialmente, e não apenas melhor do que já leem ou escrevem. Se o aluno puder compreender o complexo dialógico que se efetiva no estilo social próprio do outro e em seu próprio estilo social, ele saberá que pode falar de si em diálogo com outro, o que é imprescindível às mudanças sociais. Mas isso não vai se efetivar se ele não puder compreender as camadas sociais do dialogismo por meio do material verbal (POLATO, 2017, p. 147).

Nessa ótica, a entonação é concebida pelo Círculo de Bakhtin como um dos atributos do enunciado que, ao manifestar-se, contribui na construção de sentidos no processo de interação. Os gêneros discursivos dispostos nos livros didáticos, que se prestam à construção das perguntas de leitura e das propostas de produção de texto, concretizam a linguagem nas enunciações em sala de aula, no sistema brasileiro de ensino. Esta, por seu turno, somente se constitui na interação entre os sujeitos, uma vez que ocupam um determinado lugar no tempo e no espaço, isto é, a linguagem se configura ante a posição ocupada pelo sujeito no mundo em que se situa. Desse modo, os gêneros discursivos são concebidos como a mais pura manifestação da linguagem, porque são constituídos pelo sujeito-falante, dentro de um determinado contexto, com a finalidade precípua de atender a sua necessidade de interação.

3.1 ATIVIDADES DE ENTONAÇÃO EM SEU CARÁTER SOCIAL

Para organizarmos as categorias analíticas selecionadas para esta pesquisa, ancoramo-nos na ideia defendida pelo Círculo de que a palavra recupera a memória semântico-social nela depositada, ou seja, assumimos que a noção de voz excede o processo de articulação sonora, então, o tom, o ritmo e o timbre da voz não somente conferem qualidade a voz, mas, sobretudo, resgatam, na palavra, uma fração de vida concreta, na qual os sentimentos, as emoções, os posicionamentos axiológicos e as sensações são vivenciadas de forma compartilhada, já que é a avaliação social que imprime o elemento emotivo-volitivo na linguagem.

Nessa etapa, fizemos o contato inicial com os textos dispostos nos livros enquanto representantes de uma porção de mundo, o que permitiu refletir sobre a hipótese precípua desta pesquisa, que é a de que o conceito axiológico de entonação é presente no trabalho com alguns gêneros no LD, fato que fez emergir a pressuposição de que um número expressivo de atividades organizadas em torno dos gêneros admitem a materialização da entonação expressiva (VOLÓCHINOV, 2017 [1929/1930]), logo, partimos para a leitura dessas atividades em consonância com o referencial teórico desta Tese. A realização dessa tarefa nos permitiu determinar as unidades de análise, ou seja, as atividades apresentadas nos livros didáticos organizadas em torno dos quatro eixos de ensino: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimento linguístico, também denominada análise linguística. Nesse sentido, segue o Quadro 5 que sintetiza esse trabalho de leitura inicial, a indicar os gêneros e o quantitativo de atividades produzidas em torno deles.

QUADRO 5 - QUANTITATIVO DE ATIVIDADES ORGANIZADAS EM TORNO DOS GÊNEROS DISPOSTOS NO LD QUE ADMITEM A MANIFESTAÇÃO DA ENTONAÇÃO VALORATIVA

DISPOSTOS NO ED QUE ADMITEM A MANIFESTAÇÃO DA ENTONAÇÃO VALORATIVA

GÊNERO/COLEÇÃO	QUANTITATIVO DE ATIVIDADES POR COLEÇÃO						TOTAL
	Universos: língua portuguesa		Português linguagens		Tecendo linguagens: Língua Portuguesa		
	6º ano	9º ano	6º ano	9º ano	6º ano	9º ano	
Anedota			03				03
Anúncio publicitário			10	01			11
Artigo de opinião	01	04				01	06
Biografia			08		04		12
Canção		06	03	02			11
Carta Pessoal			01				01
Cartum			08	02			10
Charge			01		01		02
Conto			05	05	07	07	24
Cordel	02						02
Crônica	01	03		13	05	01	23
Depoimento	02				01		03
Diário			01				01
Discurso	-	12					12
Documentário	01						01
E-mail			02				02
Fábula			03				03
Filme			02	04			06
Gráfico				01			01
História de tradição popular			01				01
História em Quadrinhos			03	01	01		05
Manifesto		02					02
Narração futebolística	05						05
Nota publicitária		02					02
Notícia	01						01
Painel				03			03
Palestra					01		01
Poema	05	07	02	02	06	02	24
Propaganda			06				06
Relato de memórias					02		02
Repente	04						04
Reportagem	03	01		08			12
Resenha de filme	16						16
Romance (fragmento)		05	14		02	11	32
Sarau	02						02
Texto didático-científico					02		02
Texto explicativo			04				04
Texto imagético	07	09	07	01			24
Texto informativo			01		01		02
Tira		01	16	04	01		22
Verbete	02		03				05
Total	52	52	104	47	34	22	311

FONTE: A autora.

Ao final do procedimento e da seleção, foram coletadas 311 atividades que permitem a compreensão do conceito de entonação nos livros didáticos. A crônica, o poema, o romance e a tira se fizeram presentes em todas as coleções, já a demonstrar um possível indício de que tais gêneros permitem um trabalho mais bem organizado com a entonação. Ressaltamos que é por meio das atividades de leitura que o aluno se forma e se desenvolve enquanto leitor, porquanto sua utilização é recorrente no trato com o texto. Daí a importância de se considerar os aspectos entonacionais que, segundo o Círculo, são próprios da vida social, pois um dos atributos da entonação é constituir-se no vínculo que liga o verbal ao extraverbal (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]). É por essa linha reflexiva que o contexto extralinguístico não é tido pelo Círculo como um elemento externo ao contexto linguístico, mas como um expoente integrador entre a palavra e a situação social na qual ela se manifesta (POLATO, 2017). Por isso, o aspecto valorativo na constituição do dizer é imperioso para a efetivação deste estudo, até porque, é por meio da interação verbal que o aluno-leitor responde ativamente às propostas de atividades organizadas em torno dos gêneros produzidos na sociedade (MENEGASSI, 2009).

Consideramos pertinente sobrelevar que há, nas coleções, algumas propostas de atividades que tratam explicitamente da entonação. Apesar de a maioria dessas atividades se estruturar a partir da visão tradicional, ou seja, do conceito de entonação ligado ao tom laríngeo, é possível perceber que a noção de entonação vista pelo Círculo de Bakhtin se faz presente nesses exercícios, justamente porque sua organização clama pela ligação do contexto linguístico ao contexto extralinguístico. Para exemplificar essa percepção, segue o recorte e a análise da atividade de leitura do gênero cordel, proposta na coleção “Universos: língua portuguesa”, na seção “Durante a leitura”. Outrossim, ressaltamos que essa atividade se encontra disposta, integralmente, logo mais adiante, na Figura 10. O recorte feito aqui objetiva apresentar uma reflexão acerca da possibilidade de analisar de forma conjunta a noção tradicional de entonação, apontada na coleção, e a entonação expressiva, não mencionada no LDP.

Leitura de cordel em praça pública

Imagine que você está em um local público, como o retratado na xilogravura de J. Borges, na página 40. Suponha que você e um colega queiram vender um folheto de cordel. Para fazer o público se interessar pela história, vocês vão ler um trecho dela em voz alta. Cada um deve ler uma estrofe. A turma será o público e vai decidir se comprará ou não o folheto. [...]

- Usem entonações diferentes para que o texto não fique cansativo e monótono.
- Enfatizem, pela entonação, uma palavra ou expressão, de acordo com o efeito de sentido que queiram produzir no público.

- Façam uma leitura expressiva, indicando o tipo de emoção nos versos. Por exemplo, se eles expressam tristeza e sofrimento, o tom de sua voz deve ser triste (ou seja, não leiam de maneira entusiasmada, como se estivessem falando coisas boas e alegres).

(PEREIRA et al., 2015, p. 41, grifos dos autores).

O primeiro item desta atividade faz menção em seu comando ao tom laríngeo: “Usem entonações diferentes para que o texto não fique cansativo e monótono”. Para que o aluno possa responder à questão, daria sentido aos termos “monotonia” e “cansaço”. Para tanto, recorre ao contexto extraverbal, porque a manifestação dessas sensações se dá em situações da vida concreta e, apesar de não haver nenhuma orientação em relação a esse movimento, admitimos que a compreensão dos termos obriga o estudante a lembrar de conversas enfadonhas acontecidas na vida real, por isso, ao realizar a leitura, evitará causar esses sentimentos no seu público. Na verdade, a proposta de atividade não menciona o aspecto valorativo, apesar de ser o elemento a conferir o caráter de expressividade na leitura. O tom laríngeo é guiado pelo tom valorativo. A título de exemplo, suponhamos que o trecho escrito no cordel suscite a entonação de tristeza, para que o aluno atenda a essa prerrogativa, impõe, na articulação da voz, tal sentimento, ou seja, manifesta essa ênfase valorativa ao realizar a leitura. Deduzimos com isso que o tom laríngeo seria consoante à avaliação social. A título de ilustração, tomemos duas estrofes do cordel intitulado: “Pedro Malasartes e a sopa de pedras”, disposto no livro didático. Os quatro versos da décima estrofe, ao serem lidos, suscitam a entonação de piedade. Vejamos,

A figura do bichinho
Era mesmo de dá dó
Rosto longo e nariz fino
Cambito de mocotó [...]
(PEREIRA et al., 2015, p. 42)

Já os versos que compõem a vigésima quarta estrofe, a seguir, clamam por uma leitura expressiva que exteriorize a entonação de confiança. É a essa mudança de tom que o comando da atividade faz referência, ou seja, mudar o tom laríngeo a partir da avaliação social, com o objetivo de evitar os sentimentos de “cansaço” e de “monotonia” no público, apesar de não deixar explícita a necessidade de se considerar a entonação expressiva.

- Esta velha de que dizem
Vai cair no meu gogó
Eu sou Pedro Malasartes

Não dou ponto sem dá nó
Ela vai ter de me dar
Farinha de mocotó
(PEREIRA et al., 2015, p. 43).

O segundo item da atividade evidencia que é pela entonação que o efeito de sentido planejado pelo locutor, no seu projeto de dizer, é produzido no interlocutor (VOLÓCHINOV, 2019[1926]). Por exemplo, se o aluno quer que o público vibre com a apresentação do cordel imprimirá entusiasmo em sua leitura, sua voz soará forte, ao passo que manterá o tom elevado e firme. É esse posicionamento que confere à entonação o caráter social discutido no Círculo (MEDVIÉDEV, 2016[1928]). O último ponto da orientação pedagógica para a realização da atividade solidifica essa perspectiva, já que informa que é o tom que suscita os sentimentos humanos de alegria e tristeza, entre outros, isto é, os valores construídos socialmente nos indivíduos pelos grupos em que convivem.

Um esclarecimento significativo para nossa reflexão nas coleções analisadas é o de que as unidades, ao abordarem os gêneros discursivos, consideram apenas o aspecto descritivo formal, isto é, não apresentam os gêneros de modo a fazer com que os alunos os compreendam do ponto de vista valorativo. Um exemplo desse posicionamento é o tratamento dado ao gênero Cordel, analisado aqui, pois, apesar de a entonação ser mencionada explicitamente na proposta de atividade, a apresentação do gênero, no capítulo, é realizada pela imagem do folheto “Travessuras de Pedro Malasartes e a sopa de pedras”, seguido de uma breve explicação em três boxes.

FIGURA 8: RECORTE DA ATIVIDADE DE LEITURA ORGANIZADA EM TORNO DA NOÇÃO TRADICIONAL DE ENTONAÇÃO

→ Durante a leitura

Você sabe o que é cordel? Narrados em verso, os cordéis são histórias populares que costumam ser cantadas e recitadas, em feiras e praças públicas, por artistas conhecidos como cordelistas. Agora, é a sua vez de ganhar a praça, lendo um folheto de cordel para a turma. Para ser um bom cordelista, leia as informações e instruções a seguir.

Leitura de cordel em praça pública

(Definir objetivo de leitura)

Imagine que você está em um local público, como o retratado na xilogravura de J. Borges, na página 40. Suponha que você e um colega queiram vender um folheto de cordel. Para fazer o público se interessar pela história, vocês vão ler um trecho dela em voz alta. Cada um deve ler uma estrofe. A turma será o público e vai decidir se comprará ou não o folheto.

Vejam como preparar a leitura.

- Leiam o texto, procurando torná-lo compreensível para vocês e para os ouvintes.
- Usem entonações diferentes para que o texto não fique cansativo e monótono.
- Enfatizem, pela entonação, uma palavra ou expressão, de acordo com o efeito de sentido que queiram produzir no público.
- Pronunciem todas as palavras de forma clara.
- Planejem as pausas, que devem respeitar a pontuação do texto, para que vocês possam ganhar fôlego, assim como controlar o ritmo da leitura.
- Evitem a postura curvada, a cabeça baixa e a mão na boca.
- Façam uma leitura expressiva, indicando o tipo de emoção dos versos. Por exemplo, se eles expressam tristeza e sofrimento, o tom de sua voz deve ser triste (ou seja, não leiam de maneira entusiasmada, como se estivessem falando de coisas boas e alegres).

Professor, solicite a uma dupla de alunos que faça a leitura do texto.



Seu livro

No final desta unidade, você e a turma vão produzir um sarau para leitura de textos literários. Se quiser obter mais informações sobre como preparar a leitura de um texto em voz alta, veja algumas dicas nas páginas 59 e 60.

FONTE: PEREIRA et al. **Universos**: língua portuguesa – 6º ano. São Paulo: Edições SM, 2015, p. 41.

A proposta de atividade é pautada no conceito tradicional de entonação, contudo, as orientações dadas no comando priorizam apenas os aspectos relacionados ao tom laríngeo. O que nos leva a deduzir que, para responder à proposta, o aluno seria conduzido à compreensão da entonação expressiva. Feitas essas considerações, temos adiante o Quadro 6, com o quantitativo de atividades em cada eixo de ensino.

QUADRO 6 - QUANTITATIVO DE ATIVIDADES QUE PERMITEM A MANIFESTAÇÃO DA ENTONAÇÃO VALORATIVA DISPOSTAS EM SEÇÕES ESPECÍFICAS NO LD A PARTIR DOS EIXOS DE ENSINO

EIXOS DE ENSINO	QUANTITATIVO DE ATIVIDADE POR COLEÇÃO					
	Universos: língua portuguesa		Português linguagens		Tecendo linguagens: Língua Portuguesa	
	6º ano	9º ano	6º ano	9º ano	6º ano	9º ano
Leitura	41	38	67	32	31	22
Produção de textos escritos	04	05	14	03		
Oralidade	03	02	05	03		
Conhecimento linguístico	04	07	18	09	03	
TOTAL POR COLEÇÃO	52	52	104	47	34	22
TOTAL GERAL	104		156		56	

FONTE: A autora.

O eixo da leitura da leitura gerou um maior número de atividades, seguido pelo eixo do conhecimento linguístico, que ocupa o segundo lugar. Vale ressaltar que assumimos o caráter dialógico da linguagem em todo processo de seleção das unidades de análise, uma vez que partimos do pressuposto de que a entonação aparece nas propostas de atividades apresentadas nos livros didáticos e, ainda, que seu reconhecimento auxilia na resolução de tais atividades. Desse modo, ancorados na base teórico-conceitual desta Tese, definimos algumas características da entonação predominantes nos estudos do Círculo de Bakhtin, a serem aplicadas aos propósitos desta pesquisa, conforme o Quadro 7.

QUADRO 7 - CARACTERÍSTICAS DA ENTONAÇÃO VALORATIVA PREDOMINANTES NO CÍRCULO DE BAKHTIN

CARACTERÍSTICAS DA ENTONAÇÃO	AÇÃO DA ENTONAÇÃO NO DISCURSO
Elemento portador da avaliação social (MEDVIÉDEV, 2016[1928]).	Exterioriza a memória social; Organiza a forma de expressão da avaliação social.
Elemento materializador da atitude avaliativa do falante (BAKHTIN, 2010[1986]).	Concretiza a atitude avaliativa do falante e ao mesmo tempo confere o tom do seu posicionamento em relação ao seu ouvinte.
Elemento avaliador da palavra em uso (BAKHTIN, 2003[1979]).	Contribui com a assimilação e a reavaliação da palavra; contribui com atualização da palavra e sua reelaboração no discurso.
Elemento de exauribilidade do tema (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]).	Funciona como escapes entonacionais para a expressão do gênero; Manifesta o querer dizer do falante pela vazão do material entonacional interior.
Elemento que vincula a palavra ao contexto extraverbal (VOLÓCHINOV, 2019[1926]).	Age como um fio condutor de sentido ao vincular a palavra aos comportamentos humanos.
Elemento que se constitui em um fundo entonacional para o coletivo social do falante (VOLÓCHINOV, 2019[1926]).	Sustenta e firma o enunciado ao apoiar-se nas práticas sociais.

FONTE: A autora.

Convém informarmos que, nesta seção, buscamos observar, para a organização dos indicadores que norteiam a interpretação, as regras básicas da Análise de Conteúdo - AC, explicitadas no Capítulo 2, seção 2.2, a exemplo da regra de exaustividade (BARDIN, 2011), que prevê o esgotamento de todo o assunto nos dados selecionados. Nesse sentido, construímos seis quadros a conter as análises sucintas de algumas propostas constantes no LD, a servir como exemplo modelar norteador da análise estendida que compõe a última seção desta Tese. As amostras contemplam a regra da homogeneidade, posto que os dados, além de serem referentes ao mesmo tema, foram coletados de formas semelhantes. Enfatizamos que os livros didáticos, enquanto documentos de pesquisa escolhidos, adaptam-se aos nossos objetivos, isto é, obedecem à

regra da pertinência (BARDIN, 2011). Dessa maneira, para cada característica da entonação expressiva definida a partir do referencial teórico, vislumbramos uma análise que se preste a abranger todo o *corpus* e, assim, atender à regra da representatividade (BARDIN, 2011), descrita na seção 2.2, devido ao caráter volumoso do *corpus* coletado, descrito no Quadro 5. Adiante, seguem os quadros com os exemplos modelares de análises, precedidos do recorte da atividade.

A proposta de atividade analisada no Quadro 8, retirada da coleção “Universos: língua portuguesa”, é organizada em torno da imagem da escultura do mito grego Prometeu. Trata-se de uma atividade localizada na subseção intitulada “Antes da leitura”. Logo após a imagem, segue a questão de leitura.

FIGURA 9: RECORTE DA ATIVIDADE DE LEITURA CORRESPONDENTE À ANÁLISE DO QUADRO 8



FONTE: PEREIRA et al. **Universos:** língua portuguesa – 6º ano. São Paulo: Edições SM, 2015, p. 25.

1. Descreva a imagem retratada.
2. O homem acorrentado está em profundo sofrimento. Que elementos na escultura evidenciam esse sofrimento?
3. O homem representado na escultura é Prometeu. Levante hipóteses: Por que será que ele se encontra nessa situação? (PEREIRA et al., 2015, p. 25).

QUADRO 8 - AMOSTRAGEM DE ATIVIDADES QUE PERMITEM A MANIFESTAÇÃO DA ENTONAÇÃO EM SEU CARÁTER SOCIAL I

Característica da entonação					A entonação se constitui em um elemento portador da avaliação social, já que opera tanto no processo de exteriorização da memória social, quanto na organização de sua forma de expressão.
Livro Didático	Un.	Cap.	P.	Questão	Descrição das atividades/Breves comentários
Universos: língua portuguesa – 6º ano	1	1	25	2	A atividade está inserida no eixo da leitura, seção “Antes da leitura”. É construída a partir de uma imagem da escultura de Nicolas Sebastián Adam, “Prometeu acorrentado” e antecede um texto que reza sobre os deuses gregos. A pergunta de leitura organiza-se da seguinte forma: <i>O homem acorrentado está em profundo sofrimento. Que elementos na escultura evidenciam esse sofrimento?</i>. A atividade preconiza a leitura de textos não verbais, logo, o diálogo precisa extrapolar os limites da comunicação face a face para englobar toda e qualquer comunicação verbal (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]), porque somente assim pode englobar também manifestações não verbais, como os gestos e as imagens. Comentário analítico: O profundo sofrimento para ser compreendido reivindica que o aluno construa a imagem mental da porção de vida concreta ali representada. É no extraverbal que os gestos e as expressões são organizados de forma a revelar os comportamentos humanos. Eles trazem a marca de entonação do evento social ao qual pertencem e ao mesmo tempo organizam a expressão desses sentimentos. O homem esculpido encontra-se atado pelos pés e pelas mãos com correntes, por isso seu corpo se mostra tencionado e sua musculatura enrijecida. Sua pele aparenta ser repuxada na barriga, enquanto um pássaro bica exatamente nessa região, ao passo que finca suas garras em suas axilas. O rosto do homem mostra-se contraído e sua boca aberta. São essas expressões que evidenciam o sofrimento enunciado na proposta de atividade.

FONTE: A autora.

A proposta de atividade subsequente, analisada no Quadro 9, retirada da coleção “Universos: língua portuguesa”, foi organizada em torno do texto de abertura do Capítulo 2, “Repente no galope à beira-mar” e está disposta na subseção intitulada “Depois da leitura”. Trata-se de uma proposta de atividade que versa sobre a reconstrução dos sentidos do texto.

1. A presença de expressões populares é uma das características da linguagem do repente. Escreva o sentido dos termos destacados a seguir usando as expressões do quadro abaixo.

- falar bobagens, coisas insignificantes
- ser um problema para alguém
- desistir de algo
- se alimentar, se sustentar
- fazer coisas que não foram feitas por ninguém

I. Eu pra os cantadores **tornei-me uma cruz**

II. Com capacidade meu nome foi feito / Ganhando troféus e **quebrando tabus**

III. Rogério ao meu lado **tem enchido o bucho**

IV. Diga que tá morto que eu paro o show / Ou **peça penico** que eu também lhe dou.
(PEREIRA et al., 2015, p. 34, grifos dos autores).

QUADRO 9 - AMOSTRAGEM DE ATIVIDADES QUE PERMITEM A MANIFESTAÇÃO DA ENTONAÇÃO EM SEU CARÁTER SOCIAL II

Característica da entonação					A entonação atua como elemento que materializa a atitude avaliativa do falante em relação ao objeto e confere o tom do seu posicionamento ativo frente ao seu interlocutor.
Livro Didático	Un.	Cap.	P.	Questão	Descrição das atividades/Breves comentários
Universos: língua portuguesa – 6º ano	1	2	34	1	Albergada na seção “Depois da leitura”, a atividade propõe a reconstrução de sentido a partir de expressões populares constantes no texto: “Repente no galope à beira-mar”, uma vez que tais expressões são características usuais da linguagem do repente e, ainda, enfatiza que o aluno deve lançar mão da exploração contextual do vocabulário. “<i>Eu pra os cantadores tornei-me uma cruz</i>”; “<i>Com capacidade meu nome foi feito/Ganhando troféus e quebrando tabus</i>”; “<i>Rogério ao meu lado tem enchido o bucho</i>”; “<i>Conversa fiada não mata ninguém</i>”; “<i>Diga que tá morto que eu paro o show/Ou peça penico que também lhe dou</i>”. Comentário analítico: As expressões já se apresentam socialmente valoradas, porque nelas residem os ecos da expressão típica do gênero (BAKHTIN, 2003[1979]). Ao dizer “<i>tornei-me uma cruz</i>”, por exemplo, espera-se que o aluno entenda que o enunciador se reconhece como um problema para alguém, possivelmente, está fazendo referência aos seus opositores repentistas e ao se utilizar dessa expressão popular, além de materializar uma avaliação em relação ao objeto, dá o tom de seu posicionamento enquanto vencedor frente ao seu interlocutor, com o objetivo de desencorajá-lo, já que se trata de uma batalha de repentes. A expressão é, portanto, assimilada e reacentuada (STELLA, 2008) na fala do repentista para conferir seu posicionamento enquanto sujeito sócio e historicamente constituído (MOURA; MENEZES, 2008 apud PEREIRA et al., 2015). O tom da palavra corresponde à expressão do projeto de dizer (BAKHTIN, 2003[1979]).

FONTE: A autora.

A proposta de atividade analisada no Quadro 10 foi retirada da coleção “Português linguagens”, apresentada como parte dos estudos relacionados à leitura do texto de abertura do Capítulo 3, intitulado “De frente para a vida!”, localizada, especificamente, na subseção “A linguagem do Texto”, organizada nos seguintes termos:

1. Na frase “Agora, que chegaste à idade avançada de 15 anos, Maria da Graça”, que inicia o texto, o narrador emprega uma figura de linguagem. Identifique essa figura e explique-a.
 2. No 5 parágrafo, o narrador emprega um **neologismo**, isto é, uma palavra inventada por ele. Para inventar a palavra **sozinhez**, o narrador se valeu de um recurso existente na língua: a formação de substantivos a partir do acréscimo da partícula **-ez**. Quais outras palavras você conhece que têm o mesmo princípio de formação?
 3. Na frase “Pois viver é falar de corda em casa de enforcado” (8º parágrafo), o narrador faz uso de um provérbio.
 - a) Qual é o provérbio?
 - b) Que sentido tem a frase do narrador no contexto da crônica?
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 181).

QUADRO 10 - AMOSTRAGEM DE ATIVIDADES QUE PERMITEM A MANIFESTAÇÃO DA ENTONAÇÃO EM SEU CARÁTER SOCIAL III

Característica da entonação					A entonação age enquanto elemento que avalia a palavra em uso, a contribuir com a assimilação, a reavaliação e a reelaboração do discurso.
Livro Didático	Un.	Cap.	P.	Questão	Descrição das atividades/Breves comentários
Português linguagens – 9º ano	3	3	181	3	A pergunta de leitura faz parte da seção “Estudo do texto”, na subseção “A linguagem do texto”, organizada a partir da crônica “Para Maria da Graça”, a solicitar que o aluno construa um sentido para o enunciado: “<i>Pois viver é falar de corda em casa de enforcado</i>”. Para essa análise, ancoramo-nos na ideia de que “[...] no plano estritamente individual, a palavra nasce já sob a sombra de múltiplas relações; ela é, antes de tudo, uma resposta a uma palavra anterior, e ela se dirige a alguém, a um centro de valor, diante do qual ela se posiciona” (TEZZA, 2003, p. 237). Dois movimentos são necessários à construção do significado do enunciado. O primeiro clama pelo reconhecimento do provérbio “Em casa de enforcado não se fala em corda”. O segundo requer o confronto dos valores manifestos no provérbio e reelaborados na crônica, porque a retomada do ditado consiste em um novo posicionamento avaliativo. O adágio popular expresso no contexto de vida real entona a ideia de que um falante não deve abordar em um evento discursivo temas delicados que possam ofender ou causar constrangimentos ao seu ouvinte. Em uma reunião de confraternização, por exemplo, caso um dos amigos esteja no momento a enfrentar um processo de divórcio litigioso, não é adequado tratar sobre o tema “casamento”, porque o discurso proferido suscita a entonação de indelicadeza, de insensibilidade, de impolidez, em vez da entonação de discrição que o evento postula. Comentário analítico: No texto, o provérbio utilizado para aconselhar uma jovem a tomar decisões a partir do ciclo que se inicia aos 15 anos é precedido pela declaração: “<i>A gente vive errando em relação ao próximo e o jeito é pedir desculpas sete vezes por dia</i>”. A retomada do adágio imprime uma nova valoração no discurso veiculado na crônica, a mostrar que a ideia de não cometer erros nem sempre se efetiva nas relações socialmente estabelecidas. Em algumas ocasiões, a pessoa deve se manifestar mesmo correndo o risco de ser indiscreta. Nas duas situações de uso, há ecos de uma entonação que manifesta melindre. No uso popular do provérbio, esse sentido é o de evitar a indiscrição, já, na crônica, entona o caráter de inevitabilidade dessa postura. No confronto de valores (STELLA, 2008), o aluno torna-se apto a responder que o sentido do provérbio contradiz o adágio popular, já que o cronista defende a ideia de que viver é também cometer erros, “dar foras”, dizer ou fazer coisas que não se deve.

FONTE: A autora.

A proposta de atividade subsequente, analisada no Quadro 11, retirada da coleção “Universos: língua portuguesa”, é organizada em torno do texto que finaliza o Capítulo 3 e, ao mesmo tempo, faz a abertura do “Projeto Sarau”, como parte da proposta para o fechamento da Unidade 1. Trata-se de um poema de Manuel Bandeira, intitulado “Trem de ferro”, localizado na subseção “Sensibilização”.

3. Vamos pensar na entonação mais adequada a cada parte do texto. Que palavras devem ser enfatizadas? Devemos declamar com um tom alegre ou triste?

a) Releia a primeira estrofe experimentando entonações diferentes.

- Primeiro, leia todas as palavras no mesmo tom, de maneira estável.
- Depois, leia as palavras com um tom crescente, de maneira alegre.
- Por fim, leia as palavras com um tom decrescente, de maneira triste.

Qual das três entonações parece mais adequada ao texto? Justifique.
(PEREIRA et al., 2015, p. 59).

QUADRO 11 - AMOSTRAGEM DE ATIVIDADES QUE PERMITEM A MANIFESTAÇÃO DA ENTONAÇÃO EM SEU CARÁTER SOCIAL IV

Característica da entonação					A entonação enquanto uma das formas de exauribilidade do tema.
Livro didático	Un.	Cap.	P.	Questão	Descrição das atividades/breves comentários
Universos: língua portuguesa – 6º ano	1	3	59	3	A atividade está contida no Capítulo 3, da Unidade 1, que aborda o tema “A cultura nossa de cada dia”. Para a finalização da unidade é proposto o “Projeto Sarau”. Como forma de sensibilização, são organizadas cinco perguntas a partir do poema “Trem de ferro”. A questão 3 traz o seguinte comando: <i>Vamos pensar na entonação mais adequada a cada parte do texto. Que palavras devem ser enfatizadas? Devemos declamar com um tom alegre ou triste?</i>. A seguir, pede que sejam lidas todas as palavras do poema, alterando o tom. No primeiro momento, solicita que o tom seja estável; no segundo, alegre; no terceiro, triste. Ao final, o aluno deve escolher entre as três entonações a mais adequada ao texto e justificar sua opção. Comentário analítico: O conceito tradicional de entonação relacionado ao tom laríngeo é verbalmente explícito no comando da atividade, entretanto, a resposta do aluno não é limitada à pronúncia das palavras, porque, ao solicitar que a voz expresse as sensações de imperturbabilidade, de tristeza ou de alegria, preconiza-se que o tema seja extenuado no próprio tom, considerado pelo Círculo como um atributo constitutivo de todo ato (DAHLET, 2005). Não se trata somente de aumentar ou diminuir o timbre da voz, mas, sobretudo, de manifestar a emoção na própria expressão. Trata-se da entonação interior acumulada. Se a palavra proferida deve permitir o reconhecimento dos sentimentos humanos pela entonação, então, as sensações são entonadas expressiva e profundamente na palavra, daí afirmar que a entonação atua como um elemento responsável pela exauribilidade do tema (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]). Ao compreender que é pela entonação que o tema se realiza integral e expressivamente, o aluno pode justificar que a melhor entonação para declamar o poema é a que admite a manifestação de imutabilidade na expressão do dizer, porque na exteriorização da ausência de emoções humanas, é concretizada na e pela entonação a sensação de frieza que retrata o caráter mecânico do som de um apito de trem. Em outros termos, a expressão passa a corporificar “a solução puramente entonacional de situações e emoções cotidianas insignificantes, e às vezes até importantes” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]), a depender da situação.

FONTE: A autora.

A proposta de atividade subsequente, analisada no Quadro 12, retirada da coleção “Tecendo linguagens: Língua Portuguesa”, é organizada em torno do texto de abertura do Capítulo 1, intitulado: “Na escola”. A proposta está abrigada na subseção “Texto e contexto”.

1. Releia o início da crônica:

Democrata é Dona Amarílis, professora na escola pública de uma rua que não vou contar, e mesmo o nome de Dona Amarílis é inventado, mas o caso aconteceu.

- a) Qual foi a atitude de Dona Amarílis quando os alunos começaram a discutir um assunto do interesse deles?
- b) A professora agiu de forma democrática ao declarar o plebiscito encerrado? Explique.
- c) **Ironia** é expressar o contrário do que se quer dar a entender. Com base nessa informação, podemos dizer que o narrador foi irônico ao caracterizar Dona Amarílis como democrata, logo no início da crônica?

(OLIVEIRA et al., 2015, p. 72).

QUADRO 12 - AMOSTRAGEM DE ATIVIDADES QUE PERMITEM A MANIFESTAÇÃO DA ENTONAÇÃO EM SEU CARÁTER SOCIAL V

Característica da entonação					A entonação opera como um fio condutor de sentido do discurso quando liga a palavra-discurso aos aspectos que constituem os comportamentos humanos, por isto está sempre na fronteira entre o verbal e o extraverbal.
Livro Didático	Un.	Cap.	P.	Questão	Descrição das atividades/Breves comentários
Tecendo linguagens: Língua Portuguesa – 6º ano	2	1	72	2	Como a unidade propõe a temática “Ser e conviver”, inferimos que são abordados aspectos do comportamento humano. O tema do Capítulo 1, que alberga a atividade é “Da escola que queremos” e se utiliza da crônica: “Na escola”, cuja trama gira em torno de um plebiscito proposto pela professora, a fim de que seus alunos opinem se ela deve ou não usar calça comprida na escola. Durante a votação, a considerar a obrigatoriedade de uso do uniforme escolar, os alunos questionam também seus direitos de escolha. Ao perceber que o interesse dos discentes não são somente os seus, a professora suspende o plebiscito. Comentário analítico: São feitos três questionamentos a partir do fragmento inicial da crônica: “<i>Democrata é Dona Amarílis, professora na escola pública de uma rua que não vou contar, e mesmo o nome de Dona Amarílis é inventado, mas o caso aconteceu.</i>”. O primeiro, pergunta qual foi a atitude tomada pela professora ao perceber que os alunos discutiam seus próprios interesses. No segundo, o aluno deve dizer se considera democrático o posicionamento da professora. E no último, após apresentar uma definição para o termo ironia, “<i>Ironia é expressar o contrário do que se quer dar a entender</i>”, é indagado se o cronista teve um comportamento irônico ao caracterizar D. Amarílis como democrata. É preciso perceber os juízos de valor organizados e expressos no discurso (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013) ante à posição ocupada pelo falante no mundo. Daí, entender que o comportamento de Dona Amarílis se altera na medida em que a discussão em sala convoca a vinculação do tema aos interesses dos alunos. No primeiro enunciado é entonado um comportamento democrático: “<i>O governo disse que deixa, a diretora também, mas no meu caso eu não quero decidir por mim, o que se faz na sala de aula deve ser de acordo com os alunos. Para todos ficarem satisfeitos [...]</i>”. Contudo, ao perceber, durante a votação, o refletir e o refratar de valores (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2017) que conclamam a autonomia dos alunos, D. Amarílis encerra o plebiscito. O seu agir responsivo ativo (BAKHTIN, 2010[1986]) entona um comportamento reacionário. É justamente no vínculo da palavra-discurso aos aspectos que constituem o comportamento da professora que o aluno percebe a ironia do cronista ao caracterizá-la como democrata.

FONTE: A autora.

A proposta de atividade a seguir, analisada no Quadro 13, retirada da coleção “Universos: língua portuguesa”, é organizada em torno da imagem do pajé Bahira, disposta no início do texto de abertura do Capítulo 1, intitulado “Bahira, o pajé que roubou o fogo”. A questão de leitura está localizada subseção intitulada “Depois da leitura”. Retomamos, na sequência da pergunta de leitura, a imagem do pajé, a fim de situar o leitor desta Tese.

9. Observe a ilustração do início do texto (página 16). A que parte da história ela se refere? Como você chegou a tal conclusão?
(PEREIRA et al., 2015, p. 13).

FIGURA 10: RECORTE DA ILUSTRAÇÃO CITADA NA ATIVIDADE ANALISADA QUE CORRESPONDE AO QUADRO 13



FONTE: PEREIRA et al. **Universos: língua portuguesa** – 6º ano. São Paulo: Edições SM, 2015, p. 16.

QUADRO 13 - AMOSTRAGEM DE ATIVIDADES QUE PERMITEM A MANIFESTAÇÃO DA ENTONAÇÃO EM SEU CARÁTER SOCIAL VI

Característica da entonação					A entonação forma um fundo entonacional para o coletivo social do falante, porque é instituída nas práticas compartilhadas dos grupos sociais que a manifestam.
Livro Didático	Un.	Cap.	P.	Questão	Descrição das atividades/Breves comentários
Universos: língua portuguesa – 6º ano	1	1	20	9	A atividade também solicita a reconstrução do sentido do texto. É parte componente da seção “Depois da leitura”, organizada de forma a impulsionar o aluno, a explorar a relação entre imagem e texto. Está descrita nos seguintes termos: <i>Observe a ilustração do início do texto (página 16). A que parte da história ela se refere? Como você chegou a tal conclusão?</i>. A imagem citada na proposta se refere ao pajé Bahira, que se finge de morto para atrair o urubu e roubar-lhe o fogo. Comentário analítico: Para responder a atividade, o aluno deve perceber alguns elementos que remetem à ideia de morte, tais como, um corpo imóvel estendido no chão, com olhos fechados e manchas na parte debaixo das pernas e do peito, que podem representar a ação de cupins de subir em corpos mortos lançados no chão de florestas. É preciso lembrar que esses juízos de valor sustentam práticas compartilhadas socialmente, por isso contam com o apoio que confere a firmeza do enunciado, funcionam como atestados dessas práticas. É a noção endossada por determinados grupos sociais que é percebido o tom de morte aludido na lenda e que deve ser apontado pelo aluno.

FONTE: A autora.

Com essas reflexões, demonstramos que a entonação, enquanto conceito axiológico estudado nas obras do Círculo de Bakhtin, tem se apresentado de forma explícita e implícita nas atividades analisadas no LD de Português do Ensino Fundamental. Baseados nesses exercícios modelares e suas descrições iniciais, tencionamos fazer a análise estendida das questões de ensino dispostas no LD, a partir do prognóstico de que esse conhecimento se apresenta bastante produtivo no que se refere ao ensino da língua escrita. Para tanto, na próxima seção, dispomos as análises estendidas de algumas atividades didáticas constantes nas coleções, a partir de uma das características da entonação, apontadas nas seções teóricas desta Tese.

3.2. A ANÁLISE DAS ATIVIDADES POR CATEGORIAS

Ao analisarmos se o livro didático realmente trabalha com o conceito de entonação nas atividades de ensino, consequentemente, mensuramos a importância desse conhecimento no ensino da língua escrita e, ainda, observamos se as atividades propostas se adequam à teoria escolhida para este estudo. Outrossim, informamos que a separação das características da entonação é tão somente de ordem metodológica-analítica, uma vez que, em um mesmo discurso, é possível encontrar essas e outras características num processo recursivo e recorrente, pois o enunciado é único em seu processo de compreensão.

3.3 – A ENTONAÇÃO VALORATIVA NA COLEÇÃO “UNIVERSOS: LÍNGUA PORTUGUESA”

Em relação à perspectiva teórica, é pertinente informar que as autoras da coleção “Universos: língua portuguesa”, Camila Sequetto Pereira; Fernanda Pinheiro Barros e Luciana Mariz (2015) afirmam que a obra considera o aluno enquanto “sujeito ativo na construção de sentido dos enunciados, e o texto, não como um produto acabado, mas como um lugar onde se encontram os elementos implícitos, espaços vazios a serem preenchidos” (PEREIRA et al., 2015, p. 244). O que nos leva a deduzir que a leitura, no compêndio, é considerada como um processo de interlocução entre o autor, o leitor e o texto. Como mostra, selecionamos duas atividades inclusas nas seções “Depois da leitura” e “A reconstrução dos sentidos do texto”. Na questão 2, mostramos como a entonação contribui para a assimilação e a reavaliação da palavra em uso. A questão 7 mostra como

a entonação age, enquanto elemento que vincula o contexto verbal ao contexto extraverbal, ao vincular a palavra aos comportamentos humanos.

A primeira proposta analisada é, na verdade, a segunda pergunta de leitura referente ao texto de abertura da primeira Unidade, intitulado: “Bahira, o pajé que roubou o fogo”, já comentado anteriormente. A questão propõe que o aluno faça a exploração contextual do vocabulário, de modo a dar sentido às expressões que fazem referência à cultura indígena apresentada no texto. Seguem as expressões:

2. Escreva o sentido das expressões destacadas a seguir.

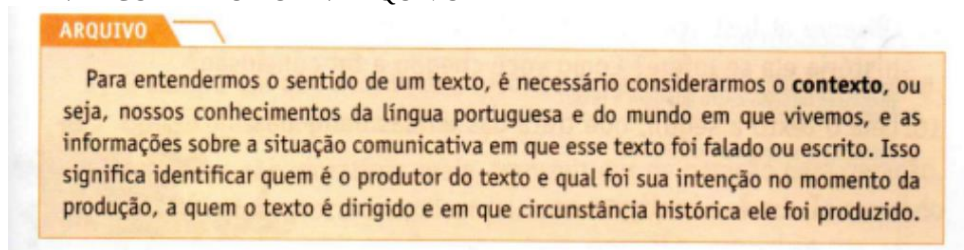
Volte ao texto e tente descobrir o significado das expressões pelo contexto.

- I. [...] as mulheres **faziam das tripas coração** para que não se estragasse a caça [...]. As índias [...] **choravam suas mazelas** junto a Bahira [...].
- II. É que o dono do fogo não o daria assim, **de mão beijada** [...].
- III. Os Kawahiwas [...] já estavam nervosos, achando que a travessia **ia gorar** [...].

(PEREIRA et al., 2015, p. 19, grifos dos autores).

A temática tratada na unidade diz respeito a cultura, sob o título: “A cultura nossa de cada dia” e o capítulo trata de mitos e lendas. A atividade está disposta na seção: “Depois da leitura” e antes de respondê-la, o aluno é explicitamente exortado, através do “Boxe: Arquivo”, a refazer a leitura do texto-base, com vistas à assimilação da situação comunicativa, à identificação do produtor do texto, de sua intenção no momento de produção e da circunstância histórica em que foi produzido, bem como, é instruído a considerar as condições de recepção do texto. Vejamos essa orientação no recorte do boxe:

FIGURA 11: RECORTE DO BOXE: ARQUIVO



FONTE: PEREIRA et al. **Universos**: língua portuguesa – 6º ano. São Paulo: Edições SM, 2015, p. 19 (adaptado).

A orientação dada no próprio livro é a de que o professor deve auxiliar os alunos nas atividades de exploração contextualizada do vocabulário, a acentuar que o sentido de uma palavra ou de uma expressão pode modificar, a depender do contexto em que é

empregada, dos atos e dos sujeitos que representa. É nessa linha de reflexão que o Círculo defende que as palavras não são neutras, são, com efeito, valoradas socialmente, isto é, são carregadas de juízo de valor (VOLÓCHINOV, 2019[1926]), logo, para que se compreenda as expressões usadas no texto, é necessário que se reconheçam os valores nelas manifestados. Com isso, deduzimos que, na atividade em análise, é contemplada a noção de que todo enunciado se organiza a partir de uma atmosfera axiológica e que a entonação expressiva é a “expressão mais clara do conceito de avaliação social” (MEDVIÉDEV, 2016[1928], p. 185), porque cabe à entonação a característica de manifestar a avaliação social e, na leitura, importa quem é o leitor para atualizá-la.

É relevante lembrar que o texto, em torno do qual a atividade se organiza, resgata a ideia de que o fogo sempre foi uma das grandes necessidades do ser humano, a ser utilizado para o aquecimento, para a iluminação, para a proteção contra o frio e também para o cozimento de alimentos. A questão da alimentação se constitui no pano de fundo que serve para explicar a expressão popular correspondente ao item I, localizada no primeiro parágrafo da lenda: “*No passado, não havia fogo na tribo Kawahiwas. Seu dia a dia era uma luta: as mulheres faziam das tripas coração pra que não se estragasse a caça trazida pelos maridos. Comida quentinha? Só se o sol ajudasse.*” (SAVARY, 2006 apud PEREIRA et al., 2015, p. 16). As ponderações acerca do sentido referente à expressão “*fazer das tripas coração*” devem ser iniciadas a partir de uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas todos os dias pelas mulheres da tribo, especialmente, no que diz respeito ao preparo das refeições.

Uma alternativa de alimentação mostrada na lenda é a caça realizada pelos homens e, como não havia fogo, a carne não podia ser assada e nem cozida, fato que dificultava não somente a preparação do alimento, mas, também, a sua conservação. Ora, é de conhecimento comum que os micro-organismos se proliferam com maior rapidez e facilidade em alimentos crus, o que ocasiona o apodrecimento e a consequente perda do alimento. Essa informação traz à tona uma das grandes “dificuldades” a ser enfrentada pelas índias, porque se a preparação dos alimentos era um dos trabalhos que ficava sob a sua responsabilidade, na falta de condições para a execução dessa tarefa, elas se viam obrigadas a encontrar soluções para o impasse e, nesse sentido, suas ações diárias demandavam esforços que ultrapassavam a condição humana. É exatamente no caráter sobre-humano que reside o sentido da expressão: “*fazer das tripas coração*”.

As tripas, do ponto de vista biológico, são importantes para o bom funcionamento do corpo, principalmente, no processo digestivo. O trabalho do intestino consiste nas

transformações finais de toda digestão, realizando a função mais significativa no que diz respeito à absorção de alimentos, contudo, se formos comparar o seu trabalho com o trabalho desenvolvido pelo coração, podemos deduzir que as tripas ocupam uma função secundária, enquanto o coração assume as funções basilares. Cabe ao coração o trabalho de bombear o sangue através dos vasos sanguíneos, ou seja, é ele que faz o bombeamento do sangue oxigenado (arterial) proveniente dos pulmões para todo o corpo e do direcionamento do sangue desoxigenado (venoso), que retorna ao coração, até os pulmões, para novamente ser enriquecido com oxigênio. Na realidade, ele se constitui em um dos órgãos mais ativos do nosso organismo, assim, a ideia de trocar a ação realizada através do coração pelo trabalho que as tripas desempenham reporta-nos a uma alteração simbólica da função dos intestinos, o que implica afirmar que a realização da tarefa, caso fosse assumida pelas tripas, poderia, sim, ser efetivada, mas, demandaria um sacrifício vultoso.

É oportuno lembrar que os adágios são tidos como expressão de uma verdade geral legitimada na experiência humana, por isso, “apresentam um forte valor cultural, pois permitem conhecer os aspectos característicos da sociedade em que estão inseridos e preservar as tradições” (FERREIRA; VIEIRA, 2013, p. 3). Enquanto gênero da oralidade que circula no cotidiano, o dito popular é reconhecido pelo seu aspecto entonacional, “na medida em que está imerso na prosa do mundo, dela bebendo e nela se constituindo [...]”, tomando o ser humano e a linguagem como parâmetros dos valores e das tensões que regem o mundo” (BRAIT, PISTORI, 2012, p. 381), daí dizer que o adágio suscita pontos de vistas distintos que refutam, confirmam, esclarecem, exemplificam etc. Em outras palavras, o ditado popular se organiza no diálogo do cotidiano e dele faz parte. É por essa lógica que a comparação feita entre o coração e as tripas clama por uma compreensão dialógica, uma vez que, do ponto de vista biológico, esses órgãos são diversamente apresentados, tanto no que se refere à forma quanto no que compete à função, o que nos leva a defender que do ponto de vista físico, seria impossível que um órgão realizasse o trabalho do outro. Dessa compreensão emerge o juízo de valor manifestado na expressão, já que a troca de função representa um esforço colossal, adaptativo. O julgamento de valor, por seu turno, é formado no seio de determinada comunidade, consequentemente, carece de apoio coral (VOLÓCHINOV, 2019[1926]).

Isso posto, inferimos que o adágio popular somente ganha sentido quando o aluno passa a compreender que, na vida concreta, esse discurso é utilizado para representar situações em que o ser humano dispensa esforços sobressalentes, que vão além dos limites

estabelecidos, sejam de ordem física, sejam de ordem intelectual, sejam de ordem emocional. É também por essa via de entendimento que Polato e Jung (2019, p. 61), com bases em estudos realizados a partir da obra Freudismo, advertem “que uma ideia só é forte, verdadeira e significativa se toca aspectos essenciais da vida de um determinado grupo social”, logo, reconhecer os valores entoados no ditado popular é dialogar com os lugares e com os sujeitos onde ele se manifestou.

Essa visão ratifica a noção de dificuldade, de sacrifício, de luta exacerbada que corresponde à imagem mental criada pela expressão popular “fazer das tripas coração”. Ela traz, em si, os ecos da expressão peculiar do próprio gênero, ou seja, a voz que se ouve no texto, expõe a entonação de algo difícil e complexo de ser realizado, porque exige daquele que deve realizá-lo um esforço além do que é permitido ao ser humano. É essa voz que deve ser ouvida pelo aluno-leitor no processo de construção de sentido, já que “através da entonação, intervêm a voz e seu complemento indispensável, o ouvido” (DAHLET, 2005, p. 249). É nesse contexto, que a “ideia de extrema dificuldade” ganha vida e se constitui como resposta para o item I. Essa percepção se efetiva quando o aluno atenta para a entonação valorativa em uma fração da vida real, ou seja, quando assimila não somente a possibilidade de figuração das palavras, mas, sobretudo, suas condições de manifestação, porque a palavra medeia de forma pura e sensível todas as relações sociais (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]).

Para reforçar a entonação de dificuldade advinda da situação angustiante em que viviam cotidianamente as mulheres da tribo Kawahiwas, vale lembrar que, em nossa cultura, a maioria dos alimentos cozidos, geralmente, são aquecidos antes do consumo, a fim de se garantir mais sabor no momento da degustação, com exceção dos alimentos que, pela natureza de sua origem ou pela necessidade do seu feitio, são servidos frios ou até mesmo gelados. Para fazer alusão a essa prática social, o texto apresenta uma pergunta retórica, já exposta e retomada aqui: “*Comida quentinha? Só se o sol ajudasse.*”. Esse posicionamento nos permite inferir que a menção feita ao “sol”, como o único elemento da natureza passível de fornecer calor para o aquecimento dos alimentos, reforça a noção de sacrifício exacerbado, de esforço sobre-humano, que se constitui no tom da expressão em pauta, levando-nos a concluir que é no contexto extraverbal que a palavra ganha expressividade, portanto, o juízo de valor somente se manifesta em situação de uso, até porque,

Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, *lexicográfica*. Costumamos tirá-las de *outros enunciados* e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; consequentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero (BAKHTIN, 2003[1979], p. 292-293, grifos do autor).

Destarte, a expressão popular “faziam das tripas coração” se apresenta no texto valorada a partir do tom de dificuldade, no entanto, esse juízo de valor materializado pela entonação somente é percebido quando o aluno-leitor atenta para as experiências concretas de linguagem, porque o valor é próprio da atividade humana e sua atualização busca adequação à vontade de dizer do interlocutor na interação verbal. Inclusive, esse entendimento se constitui em uma condição fulcral para a construção das respostas a serem dadas nos outros itens que compõem a atividade, justamente porque é a entonação de adversidade, de impedimento, que permeia todo o texto, daí afirmar que as expressões expostas nos demais itens são também organizadas em torno dessa entonação de esforço descomedido, de luta, de sacrifício. Essa entonação manifesta, age enquanto elemento que avalia a palavra em uso, de forma a contribuir com a elaboração do discurso que dá vazão ao caráter imoderado de dificuldade enfrentado pela tribo para conseguir o fogo. Temos aqui um ideologema (MACHADO, 2020), isto é, um bloco de juízo de valor e entonacional complexo, fundeado nas vivências e práticas culturais é nesse sentido que a expressão popular é compreendida enquanto “acontecimento vivo” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 304). Machado (2020), em nota de rodapé, à página 158, argumenta que,

o ideologema refere-se à realização do discurso concreto da palavra situada no campo enunciativo tendo como chave conceitual a distinção de seus acentos e entoações. Nesse sentido, o ideologema é construção do ideólogo responsável pelo discurso que enuncia (MACHADO, 2020, p. 158).

Esse ponto de vista remete à ideia discutida na seção 1.3 desta Tese, de que o discurso não se constitui na simples representação de uma parte da vida do falante transmitida ao seu ouvinte, não se trata da expressão de sua pisque, mas, sim, de uma resposta às experiências de linguagem, ou seja, de um posicionamento ativo ao discurso de outrem. Nisto, reside a noção de signo ideológico, porque o discurso é atualizado em situações de efetiva comunicação, o que significa dizer que é preciso perceber as refrações

da palavra e o estudante, ao ser conduzido por essa via, compreende a força da expressividade na relação com a historicidade do dizer.

Na sequência, temos a expressão “choravam suas mazelas”, descrita no item II, contida no seguinte trecho da lenda:

As índias, ouvindo histórias sobre as cunhãs de tribos vizinhas, choravam suas mazelas junto a Bahira, o grande pajé. Este, de tanto aturar reclamações, se encheu e resolveu dar um jeito. Os homens se alegraram, ao verem Bahira partir tão determinado [...]. Sonhavam, antecipadamente, com os assados que, enfim, comeriam.

(SAVARY, 2006 apud PEREIRA et al., 2015, p. 16)

Um dos significados possíveis para o termo “mazela” está ligado à sensação de padecimento, como bem aponta o Dicionário da Língua Portuguesa Larousse: “[...] 3. Infortúnio, desgraça” (LAROUSSE, 2001, p. 642). Nascentes (1955), ao advertir que o termo “mazela” é proveniente do latim **macella*, mácula, pequena mancha, chaga, ferida, acrescenta que M. Lübke, uma das referências usadas no seu dicionário etimológico, admite que o termo também seja um derivado de mazelar do italiano “*macellare*, matar. Significou pena, tristeza, mágoa” (NASCENTES, 1955, p. 322). Na verdade, ninguém chora per si. As emoções que levam ao choro nascem do encontro entre um eu e um outro, emergem na tensão. O que significa dizer que o ser humano chora pelo que é na relação com o outro ou pelo modo como o outro ou os fatos o tocam esteticamente, ou ainda, como ele próprio se subjetiva nesta relação. Nesse sentido, o verbo chorar, em “choravam suas mazelas”, se constitui em uma manifestação psicofisiológica decorrente de uma avaliação social que toca o interior humano e permite externar-se de forma emotiva e ao ser somada à avaliação social do termo “mazela”, remete a uma avaliação de súplica, de lamento, a representar a posição específica deste grupo social, ou seja, das mulheres indígenas que precisavam cumprir a tarefa de preparar os alimentos para a tribo. A emoção, portanto, está na entonação, na relação com o extraverbal.

Com base nessas considerações, assentimos que as índias não só reconhecem seu sofrimento, mas, também, a autoridade e o poder do pajé em solucionar o problema, por isso dirigiam-se a ele para reclamar sua desgraça. O verbo chorar pode ser compreendido tanto no sentido de lacrimejar, quanto no sentido de reclamar, de suplicar ajuda. Mas, a recorrência ao contexto autoriza a ideia de que as mulheres daquela tribo suplicaram o auxílio de Bahira para acabar com o sofrimento diário que enfrentavam, ou seja, “choravam suas mazelas” ante o pajé e foi justamente a entonação de reclamação e de

súplica que fez com que Bahira fosse em busca do tal fogo. Esse é o tom que valida a ação do pajé e relaciona a experiência da tribo com a experiência vivenciada ativamente, por nós, de forma única e singular, posto que reclamar das dificuldades e pedir ajuda são práticas sociais experimentadas pela humanidade, de uma forma geral, o que implica afirmar que “o momento da atuação do pensamento, do sentimento, da palavra, de uma ação, é precisamente uma disposição minha ativamente responsável – emotivo-volitiva em relação à situação na sua totalidade, no contexto de minha vida real” (BAKHTIN, 2010[1986], p. 93-94).

É seguindo essa linha de reflexão que o aluno-leitor pode conceber a si mesmo no ato realizável propriamente dito e se constituir em relação ao outro. Além do mais, o ato de relacionar as experiências vivenciadas ativamente tem “um caráter valorativo-sensorial e volitivo-realizador e é, ao mesmo tempo, responsavelmente racional” (BAKHTIN, 2010[1986], p 91). Dito de outra forma, além de estar relacionada com o ato responsável como ação em si, a experiência vivenciada do outro confere entonação e valores que levam o aluno a compreender a carga emocional do discurso e a perceber o seu caráter de irrepetibilidade.

O item III solicita que seja dado um significado à expressão “de mão beijada”, posta no texto da seguinte maneira: “*Bahira, enquanto caminhava, ia matutando. Ele sabia muito bem a quem pertencia o fogo. E que o dono do fogo não o daria assim, de mão beijada, a qualquer folgado que chegasse pedindo-o! Bahira precisaria bolar um plano bem esperto*” (SAVARY, 2006 apud PEREIRA et al., 2015, p. 16). Para o Dicionário da Língua Portuguesa Larousse, essa expressão popular está relacionada a algo dado “de graça, sem pedir ou receber nada em troca” (LAROUSSE, 2001, p. 575). Esse entendimento leva o aluno a um confronto de ideias que permite a reavaliação e a construção do juízo de valor em relação às lutas e aos dilemas enfrentados pela tribo Kawahiwás. Nesse ponto, retomamos a noção de que o dialogismo atravessa as relações entre os seres humanos e é exatamente desse lugar que emerge a valoração da expressão e que permite ao aluno compreender o discurso veiculado. Na vida real, é comum o enfrentamento. É comum a luta para se conquistar o objetivo almejado, especialmente se o que almejamos se constitui em algo de grande importância para outras pessoas, como é o caso do fogo, desejado pelas mulheres e pelos homens da tribo.

A expressão “dar de mão beijada”¹⁴ surgiu na Idade Média para representar o ato de fiéis ricos que davam à Igreja presentes generosos, a exemplo enormes palácios e terras, como retorno, podiam gozar do privilégio exclusivo de beijar as mãos do papa. Por isso, se dá de mão beijada, com interesse ou sem, ou pelas duas coisas. Popularmente, o emprego tende mais ao sentido de dar de graça, sem nada em troca, seja por falta de avaliação ou excesso dela. É pertinente lembrar que a avaliação integra a tomada de consciência a partir da entoação interior. A mão pode ser beijada com extrema comoção ou somente para cumprir certa formalidade. Em linhas gerais, o sujeito que beija a mão precisa integrar-se ao outro, sublimar-se, precisa dar ao outro um sopro de si. Isso pode ocorrer devido a uma consciência monológica (ausência de avaliação, julgamento), ou pode se dar a partir de respeito, consideração, e até sublimação, que também é expressão valorativa. O processo físico de sublimação¹⁵, por sua vez, consiste na transição direta da fase sólida para fase gasosa, sem passar pela fase líquida, que representa o nível intermediário de agitação das partículas. Dessa maneira, o ato de entregar algo a alguém “de mão beijada” exige, daquele que o faz, valores sublimes e nobres ou um estado de inconsciência. Isto porque, “de mão beijada” é de graça mesmo.

A partir da consideração desses juízos, o leitor matura no sentido de perceber os lugares ocupados pelos sujeitos na lenda. De um lado, tem-se o índio Bahira, a ocupar o lugar de chefe da tribo Kawahiwas, tido como “o grande pajé”, comprometido, a partir da reclamação das mulheres da tribo, a trazer o fogo. Do outro, tem-se o Urubu, que por ser uma ave de rapina, não daria o fogo, “assim, de mão beijada”, já que isso não faz parte de sua natureza. Dessa forma, guiado pelo dialogismo, o aluno pode inferir o nível de dificuldade a ser enfrentado pelo pajé, na entonação compartilhada do termo “de mão beijada”, que permite a construção da resposta à atividade, já que o Urubu, tido como o dono do fogo, não iria entregá-lo ao pajé, de forma fácil, dócil e sem lutas. É a entonação, enquanto elemento avaliador da palavra em uso, que contemporiza a assimilação das nuances do tom de dificuldade, discutido ao longo da análise dessa atividade. Esse confronto entre as noções de dificuldades e de facilidades, conseqüentemente, amplia o sentido do discurso proferido e favorece a resposta a ser dada pelo aluno em relação à expressão em tela.

¹⁴ Informações retiradas do site Gramática net. br: Conhecimento da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/origem-da-expressao-dar-demaobeijada/>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

¹⁵ Informações retiradas do Blog Info Escola: navegando e aprendendo. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/fisico-quimica/sublimacao/>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

O último item é descrito no 22º parágrafo: “*O pajé recuperou o fogo, de novo, com a vara, os Kawahiwas, na margem oposta, já estavam nervosos, achando que a travessia ia gorar*” (SAVARY, 2006 apud PEREIRA et al., 2015, p. 17). O verbo gorar, segundo o Dicionário da Língua Portuguesa Larousse, pode assumir o sentido figurado de “Não chegar a realizar-se; malograr-se” (LAROUSSE, 2001, p. 575). Esse sentido pode ser aplicado à expressão no texto, uma vez que o leitor da lenda acompanha a saga do pajé, que, por sua vez, precisa superar diversos obstáculos ao atravessar um rio para voltar a sua tribo, com fogo roubado. Diante da possibilidade de perder o almejado fogo, é precisamente nas tentativas frustradas de travessia do rio que reside a entonação de medo por parte dos kawahiwas. A entonação de medo comunga com a entonação de dificuldade avaliada nas demais expressões. Daí a importância de se considerar que, do ponto de vista teórico, a palavra já se apresenta valorada no meio social, desse modo, compreendê-la é reposicioná-la no momento de interação verbal, já que toda manifestação da palavra ocorre na singularidade do evento.

A seguir, dispomos a segunda pergunta de leitura selecionada na coleção, que solicita o exame da relação mantida entre o pajé e os animais. Na prática, a pergunta propõe que seja feita uma análise das habilidades de Bahira, sujeito ativo, no relacionamento com o seu “outro”. Como a proposta de atividade vindica explicitamente que o aluno volte ao texto para observar o comportamento dos animais com o pajé, subtende-se que é preciso construir um inventário dos padrões de comportamentos sociais de todos os envolvidos, a fim de que o aluno-leitor perceba cada indivíduo, em seu ato ético. Eis, a pergunta de leitura:

7. Como é a relação de Bahira com os animais? Explique sua resposta.

Volte ao texto e observe o comportamento dos animais com o pajé.
(PEREIRA et al., 2015, p. 19).

Com efeito, o leitor deve ter em mente que o discurso verbalmente expresso, a caracterizar o comportamento dos sujeitos envolvidos na situação discursiva, carece ser situado sócio e historicamente em frações da vida concreta, logo, para compreender o enunciado, há a necessidade de vincular a palavra ao contexto extraverbal (VOLÓCHINOV, 2019[1926]). Essa atitude leva em consideração que o padrão comportamental de cada animal diante do pajé se concretiza como uma resposta ativa ao próprio comportamento de Bahira marcado no seu relacionamento com eles. O que obriga considerar a posição ocupada pelo índio, enquanto chefe da tribo Kawahiwa, bem como,

a relação de dependência da situação, até porque “a avaliação social determina o fenômeno histórico vivo” (MEDVIÉDEV, 2016[1928] p. 189), ela organiza a comunicação. Essa visão reforça o argumento de que a dimensão valorativa, por ser construída no meio social, manifesta-se exclusivamente nas inter-relações experimentadas.

É a partir dessa visão dialógica que o aluno retorna ao texto, a fim de dar significados aos encontros descritos entre o pajé e os animais. Ao todo, são 13 animais, destes, 8 são aves e, entre elas, está o Urubu, a personagem antagonista, isto é, a ave que se contrapõe ao pajé Bahira, em torno do qual a história é desenvolvida. Alguns aspectos referentes à caracterização do Urubu pleiteiam uma atenção mais meticulosa, por se mostrarem fundamentais para a construção metafórica de sua imagem, especialmente, porque entonam as práticas e o comportamento dessa ave de rapina. O primeiro aspecto deve ser assimilado a partir do fragmento “Ele sabia muito bem a quem pertencia o fogo. E que o dono do fogo não o daria assim, de mão beijada [...]. Bahira precisaria bolar um plano bem esperto.” (SAVARY, 2006 apud PEREIRA et al., 2015, p. 16). O comportamento desta ave é marcado pelo lugar social por ela ocupado, já que é tido como o “dono do fogo”. O urubu é aqui definido pelo tom intimidativo, justamente por não apresentar predisposição à negociação. Ao contrário, mostra-se propenso a proteger, a qualquer custo, o fogo que está sob sua tutela e para isto não se incomoda de afastar todo indivíduo que demonstre interesse no elemento, daí a necessidade do índio em bolar um bom plano. Percebe-se a entonação de embate, de luta, dado ao comportamento ameaçador do Urubu.

Outra característica atribuída a essa ave é a de ser carniceiro, a ser confirmado no trecho “Urubu, o tal que era dono do fogo, lá do alto viu aquela carniça maravilhosa. Maravilhosa pra bico de Urubu, bem entendido!” (SAVARY, 2006 apud PEREIRA et al., 2015, p. 16). A menção de que essa ave come carne em decomposição se constitui em uma avaliação social compartilhada, que se constitui em uma apreciação valorativa importante para o desenvolvimento do enredo da história, visto que é a partir desse comportamento que o pajé se finge de morto. Essa avaliação é o que permite a elaboração do “plano bem esperto” para roubar o fogo. A voz manifesta no enunciado traz os ecos valorativos na expressão típica do próprio gênero. Daí, afirmar que o texto não deve ser considerado apenas “por sua forma externa, aparentemente autônoma, mas por seu plano, ou seja, por suas condições concretas de vida, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e valorativas” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 374).

Por último, o Urubu é avaliado pela prática comportamental de permanecer sempre alerta, já que, enquanto guardião do fogo, é levado a suspeitar de tudo e de todos. “Naquele planar lento e desconfiado do Urubu, a família veio descendo do céu em volteios de parafuso” (SAVARY, 2006 apud PEREIRA et al., 2015, p. 16). Essa postura entona o comportamento de alguém desconfiado. Essa valoração compartilhada é imprescindível para a compreensão da relação tensa e nada amistosa entre Bahira e o Urubu. Essa percepção somente se torna possível em uma leitura dialógica, porque, na enunciação, o falante se posiciona, produzindo uma valoração comum, que exterioriza as condutas e as crenças constituídas nos grupos sociais.

Os outros animais, diferentemente do Urubu, constroem ao lado de Bahira a imagem da batalha pelo fogo como um feito heroico calcado na conquista coletiva. Assim, a cada encontro cordial com determinado animal é fortalecida a relação do próprio Bahira com a natureza, a revelar a sua importância na vida dos indígenas. Os Itapicuius, conhecidos também como cupins, são os primeiros animais a ajudarem o pajé a capturar o fogo. Na lenda, Bahira, conta com esses sujeitos para executar seu “plano”. Ao considerar o comportamento de carniceiro do Urubu, o chefe da tribo Kawahiwa se finge de morto e, para tanto, solicita o auxílio dos Itapicuius, posto que tais insetos dariam veracidade à imagem de defunto que o pajé deseja passar ao Urubu. As palavras dirigidas a eles são as seguintes: “Meus irmãos cupins, subam em mim, pois preciso parecer morto. Os Itapicuius não eram de fazer muita questão do porquê das coisas. Daí que, saindo do ninho, cobriram o corpo de Bahira” (SAVARY, 2006 apud PEREIRA et al., 2015, p. 16). O termo “irmãos” manifesta a entonação de proximidade, a exprimir que a experiência agora se reveste de um caráter pacífico, amistoso, por conseguinte, o agir responsivo dos cupins entona um comportamento concorde, harmonioso, a externar uma relação de empatia.

O comportamento dos demais animais também desvela, pela entonação, práticas sociais fundamentadas na relação de respeito, cortesia e colaboração. Isso pode ser atestado nos fragmentos textuais, nos quais esses animais são citados e cuja pergunta de leitura orienta que sejam novamente lidos, logo, essa revisitação ao texto clama pela consideração do elemento axiológico. Para a Cobra-surradeira, por exemplo, o pajé faz o seguinte pedido: “- Comadre, faça-me a gentileza de cruzar o rio com esse fogo em seu quengo, sim? – Pois não, compadre. Ajeite ele no meu lombo. A cobra, apesar da fama de andar rapidinho, só alcançou até a metade do rio [...]. (SAVARY, 2006 apud PEREIRA et al., 2015, p. 17). O comportamento da cobra é manifesto na entonação de prontidão, de

presteza para atender à necessidade de Bahira. O mesmo ocorre com o Pitu: “Nisso, veio passando um Pitu. O pajé pensou: -Esse há de atravessar o fogo. Repetiu-se o pedido e o pronto aceite. O Pitu, porém, findou-se igual à cobra: morreu queimado, todo vermelho” (SAVARY, 2006 apud PEREIRA et al., 2015, p. 17).

O mesmo comportamento de desvelo, de prestimosidade, de diligência é entonado na atitude do resto dos indivíduos, do Guaiá, da Saracura, da Upeca, da Piaçoca, da Ariramba, do Jacuaçu, da Uratinga e da Garça, mas, todas essas espécies, “apesar da cortesia, se acabaram chamuscadas, antes de completarem o percurso” (SAVARY, 2006 apud PEREIRA et al., 2015, p. 17). Finalmente, chegou a vez do sapo que, apesar de ter tido um destino dessemelhante dos demais, já que ficou vivo, apresentou um comportamento igualitário. A parte do texto que se refere ao Sapo é conclusiva na trama, isto é, o comportamento de solicitude entonado a partir do agir do Cururu, basicamente, exaure o tema. Segue o trecho:

Estava Bahira em ponto de desistir, quando apareceu o Sapo Cururu. Os pulos do Cururu quase completaram a missão. Perto de atingir a outra margem, o pobre acabou desmaiando com aquele fogaréu no acostado. Os Kawhiwas, repetindo o uso da vara aprendido do seu pajé, salvaram o fogo e o sapo, levando os dois para a aldeia.

(SAVARY, 2006 apud PEREIRA et al., 2015, p. 17)

O comportamento observável de um indivíduo, geralmente, está de acordo com o seu código particular de autorregas, com o que diz a si mesmo e, lógico, com as regras do grupo em que está inserido, daí a importância de se utilizar da leitura dialógica, porque a exteriorização da avaliação social é necessariamente extratextual, portanto, precisa da entonação para ser manifestada, porque “[...] o sentido do discurso não é dado fora de sua ênfase e entonação viva e concreta” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 314). Ao observar o comportamento dos animais com o pajé, o aluno é levado a compreender como determinados atos são socialmente avaliados, a partir das relações dialógicas estabelecidas. Todos os animais ajudam o pajé no cumprimento da tarefa de roubar o fogo. Eles são, indubitavelmente, solícitos ao apelo de Bahira. No mundo real, atitudes como essas revelam um comportamento prestativo. Daí afirmar, que a partir da leitura dialógica, o aluno sente-se autorizado a responder que o pajé Bahira mantém boas relações com todos os animais, exceto o Urubu e sua família.

Admitimos a partir dessa análise representativa que o discurso escrito para ser compreendido deve ser relacionado uma dada experiência vivida, “porque o tom emotivo-

volitivo, que abarca e permeia o existir-evento singular, não é uma reação psíquica passiva, mas uma espécie de orientação imperativa da consciência, orientação moralmente válida e responsavelmente ativa” (BAKHTIN, 2010[1986], p. 91).

3.4 – A ENTONAÇÃO VALORATIVA NA COLEÇÃO “PORTUGUÊS LINGUAGENS”

Selecionamos, na coleção “Português linguagens – 9º ano”, quatro propostas de atividades que compõem a seção intitulada “Estudo do Texto”, especificamente, localizadas na subseção “Compreensão e interpretação”. A primeira e a segunda perguntas nos permitem refletir sobre como a entonação avalia a palavra em uso. A terceira pergunta de leitura nos leva a compreender a entonação enquanto um elemento materializador da atitude avaliativa do locutor. A crônica, em torno da qual as atividades são organizadas, tem como título: “Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos”, de autoria de Antônio Prata (Anexo 2). Os autores da coleção, Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, advertem que as atividades de leitura colaboram para a formação do leitor competente, uma vez que priorizam “uma seleção criteriosa de novos textos [...] dos clássicos da literatura universal aos autores da literatura contemporânea brasileira -, comprometida com a formação de leitores de todos os tipos de textos e gêneros em circulação social” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 275).

O capítulo tem como proposta geral discutir a avaliação que comumente as pessoas fazem de si mesmas, em busca da construção de sua identidade. Parte do pressuposto que o ser humano vive entre o real e o ideal. O tópico discursivo escolhido para essa discussão toma as redes sociais como exemplo de um espaço, no qual as pessoas publicam o que gostariam que o outro soubesse a despeito de si. Segue a análise da primeira questão.

1. O texto trata de um fenômeno que vem sendo difundido bastante nos últimos tempos, em todas as faixas etárias:
 - a) Qual é o fenômeno?
 - b) O narrador faz referência às “priscas eras do Orkut”. Qual é a avaliação apreciativa que se revela no emprego da palavra **priscas** para caracterizar o Orkut?(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 46, grifo dos autores)

O comando da atividade considera a palavra em uso, para tanto, solicita explicitamente que o aluno avalie o emprego do vocábulo “priscas”, utilizado pelo

narrador da crônica, como elemento caracterizador do Orkut. O livro didático apresenta como suporte ao estudante três possibilidades de uso dessa palavra, na seguinte ordem: “**prisca**: antiga, velha, primeira” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 46, grifo dos autores). Cabe ao aluno escolher, entre as opções, aquela que melhor se adequa aos propósitos do texto. Deduzimos que, ao enfatizar que o estudante deve assimilar a avaliação apreciativa feita pelo narrador ao empregar a palavra “priscas”, é esperado que exceda os limites do termo dicionarizado, a apropriar-se dos valores concretizados na sua expressão. O aluno é, então, compelido a confrontar o sentido do termo plantado internamente na consciência individual com os sentidos manifestos em situações reais de comunicação.

Com base nesse entendimento, ousamos defender que a atividade considera a capacidade de mobilidade própria do signo que é, necessariamente, marcada na modalidade apreciativa da entonação, porque a forma pela qual a proposta de atividade é sistematizada coaduna com a visão do Círculo, de que a entonação organiza a expressão e, ao mesmo tempo, se manifesta nela (MEDVIÉDEV, 2016[1928]). Dessa maneira, os índices de valor comportados na palavra devem ser levados ao tensionamento, já que é no confronto que os valores são suscitados.

A avaliação social estabelece sempre uma ligação orgânica entre a presença singular do enunciado e o caráter geral de seu sentido [...], leva-nos além dos limites do enunciado para outra realidade. [...] Ela escolhe o objeto para qual está orientado o ato ou o conhecimento. Assim, cada época tem seu conjunto de objetos do conhecimento, seu conjunto de interesses cognitivos. O objeto entra no horizonte cognitivo e concentra em si a energia social, somente na medida em que isso é imposto pelas necessidades efetivas de dada época e de dado grupo social (MEDVIÉDEV, 2016[1928], p. 190).

Assumimos a entonação enquanto elemento que materializa a avaliação social, mediante o posicionamento avaliativo expresso no enunciado, portanto, é necessário que as relações dialógicas estabelecidas entre os interlocutores e o objeto desvelem os aspectos axiológicos do discurso. Como “priscas” é um termo pouco usado, é preciso perceber qual é a entonação que pode ser assimilada a partir da leitura da crônica. A palavra *prisco*, do latim *priscus*, significa “antigo” e, geralmente, é usado na expressão “em priscas eras”, que quer dizer “antigamente”¹⁶. Essa menção é feita a tempos muito

16 Informações retiradas do Site: Dicionário Informal. Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/prisca/>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

remotos, que ninguém consegue precisar exatamente, isto é, trata-se de uma referência que se faz para significar que algo que existia e que dele se guarda algum conhecimento ou determinada a memória, a qual se pode recorrer, caso se deseje ou seja necessário, não está mais acessível.

Para poder compreender a manifestação desses valores, o aluno é orientado a retomar o texto e fazer uma nova leitura. Logo no primeiro parágrafo da crônica, é exposta a informação de que o narrador começou a acompanhar usuários de redes sociais a partir do Orkut: *“Desde as priscas eras do Orkut, em minhas perambulações pelas redes sociais, noto o fenômeno.”* (PRATA, 2014 apud CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 45). O fenômeno a que a crônica faz referência consiste na ideia de que o ser humano está, indiscutivelmente, ligado às redes sociais. Em seguida, o narrador enfatiza que o hábito de analisar as postagens o conduziu a fazer apreciações negativas dos internautas, porque percebia que eles não tinham coragem de se revelar como realmente eram, seja fisicamente, seja emocionalmente, então, se apresentavam de forma caricaturada nas redes sociais. Relata, inclusive, o fato de ter ficado chocado e, ao mesmo tempo, indignado por ter percebido postagens de fotos de atrizes, tidas como ícones de beleza, no perfil de uma internauta, amalgamadas às suas próprias fotos.

O narrador informa que mantém o hábito de fazer a avaliação apreciativa das postagens em redes sociais, no entanto, ressalta que sua visão a despeito dos usuários foi substancialmente modificada, ao longo do tempo. Essa nova postura é citada no quarto parágrafo do texto: *“Aos poucos, contudo, fui chegando à constatação óbvia de que todo perfil de rede social é um retrato ideal de nós mesmos. [...] se cito uma frase de Nietzsche; mesmo quando posto uma foto de um churrasco, não estou eu, também, editando-me?”* (PRATA, 2014 apud CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 45). O fato que motivou a mudança de postura do narrador foi a necessidade pessoal de se colocar no lugar do outro. Ao tomar, no momento verbal, o lugar do seu outro, o narrador se permite reavaliar seus próprios posicionamentos. Isso é posto na crônica nos termos: *“Pensando bem, nem precisamos ir até o exagero das redes sociais [...] Todas as vezes que nos vestimos, [...] estamos enviando aos outros e a nós mesmos a soma de nossos fardos de nossas aspirações”* (PRATA, 2014 apud CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 46). Na sequência, o narrador passa a elogiar o que antes era alvo de suas críticas: *“Hoje, portanto, admiro as moças que colocam fotos de belas atrizes entre as suas. Vejo, ali, um pouco de ousadia, um pouco de esperança, e, acima de tudo, algo oposto ao que eu via antes [...]”* (PRATA,

2014 apud CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 46). Essa assertiva confirma a mudança de atitude do narrador-personagem em relação ao fenômeno observado.

O segundo passo é relacionar o posicionamento do narrador à caracterização do Orkut por meio da palavra “priscas”. Ora, do ponto de vista espaço-temporal, o Orkut¹⁷ se constitui em uma rede social criada em janeiro de 2004 e desativada em setembro de 2014. Enquanto espaço virtual de relacionamentos, durante os dez anos de sua existência no Brasil, a rede contou com mais de 30 milhões de internautas. O cadastro para se ter acesso à rede era realizado em três categorias distintas, social, profissional e pessoal, a considerar as necessidades e os interesses de cada usuário. A inclusão do usuário, a exemplo de outras redes, permitia a inserção de fotos, de vídeos e de postagens em geral.

De posse desse conhecimento, o aluno é impulsionado a comparar o Orkut com outras redes sociais, com a finalidade de perceber que os ambientes virtuais, na contemporaneidade, são pautados em práticas vivenciadas por redes antigas, mas, também, oferecem novas possibilidades de acesso e de utilização. Ou seja, as redes sociais se atualizaram para atender às novas demandas de usuários. Isto posto, podemos inferir que o tema “atualização” dá o tom valorativo do texto. O Orkut, enquanto ambiente virtual, teve suas práticas atualizadas em novas versões de redes sociais, a exemplo do Facebook, citado na crônica, de igual modo, o narrador precisou atualizar seus posicionamentos frente aos usuários de redes virtuais. É significativo esclarecer que o livro didático não apresenta nem um elemento ou situação que sirva à contextualização do termo Orkut como algo que está em desuso, a não ser a própria expressão “Desde as priscas eras”, o que torna imprescindível compreender que, para analisar a entonação que avalia o Orkut como algo obsoleto, deve-se partir de pesquisas que permitam construir significados para o termo.

Ao compreender essas nuances valorativas, possivelmente, o aluno responderá que a avaliação apreciativa que se revela no emprego da palavra “priscas”, para caracterizar o Orkut, aponta para a ideia de que o “*Orkut está ultrapassado*”, da mesma forma que estavam ultrapassadas as ideias do narrador, acerca das postagens dos usuários. O tom que aponta para a necessidade de atualização de práticas ultrapassadas é confirmado na última linha da crônica, quando o narrador explica que não mais avalia as postagens dos usuários de redes sociais, como uma tentativa de fuga de si mesmos. Para

17 Informações retiradas do Blog: Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/informatica/orkut.htm>>. Acesso em: 25 de nov. 2019.

ele, essas postagens mostram a “*capacidade de aceitarem-se na harmoniosa mistura entre o que são e o que gostariam de ser*” (PRATA, 2014 apud CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 45).

O reposicionamento de uma palavra, a exemplo do termo “priscas”, somente pode ocorrer mediante a consideração dos valores manifestados no momento de interação verbal, porque, segundo Stella (2005, p. 178), “são esses valores que devem ser entendidos, apreendidos, e confirmados ou não pelo interlocutor”. O aluno, para responder essa atividade, necessita produzir uma valoração comum. Daí afirmar que o presumido não se limita à consciência individual, mas a grupos sociais, visto que, as palavras estão impregnadas de subtendidos, ou seja, “aquilo que é chamado de “compreensão” e de “avaliação” do enunciado (a concordância ou a discordância) sempre abarca, além da palavra, também a situação extraverbal da vida” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 129], grifos do autor).

Admitimos que a apreciação de uma palavra tem como fundamento base as relações dialógicas, porque as palavras são atualizadas no encontro com outras vozes sociais que também dialogaram, debateram, concordaram, discordaram com o sujeito falante/ouvinte. É por isso que, na vida concreta, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação que gera uma significação objetiva específica, a penetrar no horizonte imediato e social mais amplo de um grupo social.

Em continuidade, analisamos a segunda pergunta de leitura relacionada ao texto “*Perfis de redes sociais são retratos ideais de nós mesmos*”.

2. Ao navegar nas redes sociais, o narrador entra no perfil de uma moça.
 - a) O que as fotos da moça retratam?
 - b) Que surpresa tem o narrador?
 - c) O narrador diz ter tido um sentimento de “vergonha alheia”. Explique o sentido dessa expressão no contexto.
- (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 46).

Tomamos a pergunta c) para análise, porque neste item é solicitado, pontualmente, a explicação do sentido da expressão “vergonha alheia”. Para entendermos o posicionamento do narrador ao se utilizar da expressão que serve como base para a construção do comando da atividade, transcrevemos o parágrafo que alberga a expressão em cheque. Por uma questão de ordem metodológica, transcrevemos também o trecho que finaliza o parágrafo antecedente, porque nele é retratado o motivo gerador da vergonha que o narrador afirma ter sentido.

Olho as outras fotos. Comparo. E da distância – às vezes menor, às vezes maior – entre a estrela de cinema e a mulher do Facebook, surgem sentimentos contraditórios.

De início, topar com a destoante atriz me dava certa pena: afinal, por mais bonita que fosse a moça, nunca alcançava a musa. “Será que ela acredita mesmo ser parecida com a Sharon Stone?”, eu pensava, com uma pitada de vergonha alheia, como se estivesse diante de uma pessoa incapaz de lidar com a realidade, uma pessoa com delírios de grandeza, com delírios de beleza.

(PRATA, 2014 apud CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 45).

Para iniciarmos a discussão sobre a forma como a entonação expressiva penetra na construção dessa atividade, recorremos ao Dicionário Aurélio Jr., que aponta para o termo “vergonha” as seguintes acepções: “1. Desonra, opróbrio. 2. Sentimento penoso de desonra ou humilhação perante outrem; vexame, afronta. 3. Timidez, acanhamento. 4. Pudor. 5. Brio, honra.” (FERREIRA, 2011, p. 902). Quanto para o adjetivo “alheio”, tomado no texto, no gênero gramatical feminino, o mesmo dicionário assinala cinco possibilidades de uso: “1. Que não é nosso. 2. Estranho, estrangeiro. 3. Que nada tem a ver com o assunto de que se trata; impróprio. 4. Distraído, desatento. 5. Aquilo que não nos pertence.” (FERREIRA, 2011, p. 69). A junção desses dois termos integra o sintagma nominal “vergonha alheia”, que, ao ser utilizada pelo falante/ouvinte, nos remete a eventos discursivos, nos quais um indivíduo se porta como testemunha de algo que outro indivíduo disse ou fez. Do ponto de vista dialógico, é preciso levar em consideração que uma caracterização para a expressão “vergonha alheia” perpassa pela noção de que é algo que se sente em grupo, ou seja, o sujeito sente vergonha pelos valores que compartilha sobre um ato de alguém que desconhece este valor. Enquanto expressão de uso popular, a levar em conta o contexto de enunciação, pode exteriorizar também a entonação de deboche. Na prática, a avaliação apreciativa dessa conduta, por parte do sujeito/observador que ocupa a posição ativa de testemunha ocular dos fatos, aponta para ações realizadas fora do padrão socialmente aceitável, quer dizer, aquilo que foi dito ou feito pelo ser-agente é, axiologicamente, marcado por práticas avaliadas como vexatórias. Por isso, o agir do outro é passível de uma apreciação negativa, por sua vez valorativa.

Nesse contexto, podemos sugerir que uma das possibilidades para a construção do sentido da expressão “vergonha alheia”, no texto, a considerar as sugestões do dicionário, é promover a união entre a acepção “2. Sentimento penoso de desonra ou humilhação perante outrem” e a acepção “5. Aquilo que não nos pertence”, posto que esta conjugação de possíveis significados tende a manifestar no colóquio verbal a entonação de

“constrangimento” de um “eu” em relação ao “tu”. Ressaltamos que a expressão também é popular, cotidiana. Assim, a entoação de vexame, vergonha, piedade, são apenas algumas possibilidades, porque no lugar da piedade pode se instalar o sarcasmo e o deboche, a depender da situação representada no texto ou dos valores do próprio leitor.

Vale lembrar que o aluno, ao ser convidado a retomar a leitura da crônica, isto é, situar a expressão no contexto, é lhe dada a oportunidade de estabelecer, através dos elementos verbalmente expressos, interação com a situação mais imediata do momento verbal e, assim, compreender a apreciação que suscita os valores negativos resultantes da avaliação feita pelo narrador. Justamente por ser o gênero Crônica, deve-se considerar que há propostas de atividades organizadas a partir do tom cotidiano que o próprio gênero convoca, isso se reflete nas expressões populares, cotidianas dispostas ao compartilhamento de valores e entoações na crônica. O gênero os afeta. As atitudes da usuária descritas no terceiro parágrafo do texto, ao serem somadas aos aspectos valorativos implicitamente marcados, constroem a imagem negativa da internauta. É precisamente a parte presumida que permite a manifestação de valores contraproducentes em relação ao comportamento humano. Essa constatação nos reporta à seção 1.3, desta Tese, ao discutir que somente o que é coletivamente conhecido, sabido, visto, amado, odiado, repudiado etc. pode compor a parte presumida de um enunciado (VOLÓCHINOV, 2019[1926]). Em outros dizeres, as bases que sustentam a avaliação do narrador em relação às condutas comportamentais da internauta são, indubitavelmente, de ordem social. Pontuamos, a seguir, alguns juízos de valor manifestados na imagem mental da moça construída, a partir da avaliação realizada pelo narrador:

- a) inabilidade - “[...] uma pessoa incapaz de lidar com a realidade”
 - b) insensatez - “[...] uma pessoa com delírios de grandeza”
 - c) incoerência - uma pessoa com “[...] com delírios de beleza”
- (PRATA, 2014, apud CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 45, grifos dos autores).

São esses valores que conduzem o narrador a sentir-se constrangido no lugar da internauta. Por se tratar de um sentimento, a “vergonha”, diz respeito à pessoa que a sente, assim, sustentamo-nos no argumento de que o narrador admite ter sentido “vergonha alheia”, porque passou a ocupar ativamente o lugar da moça. Temos novamente a situação da expressão que forma um ideologema, já que conjuga todos esses valores. exprime a dialogia discursiva no processo de recepção ativa do discurso de outrem que opera na esfera da formação de consciência de onde emanam as possibilidades construtivas do pensamento crítico (MACHADO, 2020). Na prática, o narrador começou a imaginar o

que as pessoas poderiam pensar ou dizer dos delírios de beleza e de grandeza da moça. Nesse posicionamento avaliativo, um outro valor é entonado: o de “piedade”, inclusive, o narrador assume isso no texto, ao dizer: “[...] me dava certa pena” (PRATA, 2014 apud CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 46). Dessa forma, cabe-nos refletir que a atividade, ao levar em conta o interlocutor e o momento da ação verbal, conduz naturalmente o estudante a fazer a apreciação do juízo de valor e de sua entonação, o que lhe permite perceber que a entonação age como a fonte da voz no texto escrito (DAHLET, 2005), a manifestar os valores comungados socialmente (VOLÓCHINOV, 2019[1926]).

É preciso ainda acentuar que a atividade analisada se constitui em um exemplo material das diversas possibilidades de manifestação da entonação expressiva na coleção investigada. Ao mesmo tempo, serve como parâmetro para as demais características analisadas, como também, lembrar que este exercício analítico modelar serve para a aferição se o conceito se mostra produtivo no que concerne ao ensino de língua escrita, a partir desse importante instrumento de ensino e de aprendizagem que é o livro didático, que já mostra avanços significativos, mas que precisa avançar ainda mais.

Recuperamos adiante, na análise representativa de mais duas propostas de atividades construídas em torno dessa mesma crônica, uma discussão realizada no capítulo teórico em relação à palavra enquanto elemento constitutivo do sujeito e do meio social, especificamente, na seção 1.3. O objetivo é apresentar uma reflexão sobre uma das características da entonação valorativa que é a de exteriorizar a atitude avaliativa do falante em relação ao objeto e, ao mesmo tempo, conferir o tom do seu posicionamento ativo perante o seu interlocutor. Isto porque a palavra se constitui como elemento organizador da realidade, ao agir na qualidade de representante médio do posicionamento valorativo assumido pelo sujeito falante ao interpretar o mundo. Assim, analisamos apenas o primeiro item de cada questão, por entendermos que esse recorte corresponde ao nosso propósito.

A pergunta de leitura subsequente se apresenta organizada a partir da avaliação de determinadas posturas assumidas pelo narrador ao longo do texto, uma vez que os autores do LD afirmam, no comando da atividade, que “o narrador expõe a mudança de suas reflexões acerca do assunto” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 47), o que dá indícios de que há um posicionamento avaliativo constituído próprio do gênero Crônica que se leva à compreensão. Para responder à questão, o aluno precisa ser lançado para a vida, já que os valores sociais percebidos e presumidos eclodem na concretude da experiência humana. Assim, o aluno recorrer ao texto e ao contexto de vida, no sentido de estabelecer

relações dialógicas entre o que o texto lhe apresenta e o que vivencia no mundo real, porque suas respostas devem ser vinculadas “às experiências de sua vida pessoal, criando uma interpretação textual própria” (FUZA; MENEGASSI, 2018, p. 32).

4. Durante o desenvolvimento do texto, o narrador expõe a mudança de suas reflexões acerca do assunto.

a) De acordo com o 5º e o 6º parágrafo o confronto que ele vê entre o ideal e o real restringe-se às redes sociais? Justifique sua resposta com exemplos.

b) Na afirmação “acabamos sendo um meio-termo entre o ator e o roteiro que tentamos escrever”, quem é o ator? O que é o roteiro?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 47).

O tema é desenvolvido pela apreciação social feita entre o que é “real” e o que é “ideal”, em torno de perfis criados para as redes sociais enquanto projeções ideais de nós mesmos. A assimilação dos valores compartilhados se constitui em uma condição essencial para a construção das respostas a serem dadas pelo aluno. Daí, a importância de se estabelecer relações dialógicas, visto que, “para perceber o sentido, é preciso situar o enunciado no diálogo com outros enunciados e apreender os confrontos sêmicos que geram os sentidos. Enfim, é preciso captar o dialogismo que o permeia” (FIORIN, 2016, p. 192). A pergunta de leitura aqui analisada é composta por dois itens. Iniciamos a análise pelo item a), que solicita ao aluno-leitor dizer se a apreciação realizada pelo narrador está limitada às redes sociais. Para poder solucionar essa atividade, o livro didático sugere que o estudante realize a leitura dos parágrafos transcritos a seguir.

Pensando bem, nem precisamos ir até o exagero das redes sociais – essa versão caricaturada de nós mesmos. Toda vez que nos vestimos, que abrimos a boca para emitir uma opinião, toda vez que empurramos o mundo para baixo e o corpo para frente, dando um passo, de peito aberto, de ombros curvados, de nariz empinado ou de olhos pro chão, estamos travando esta negociação entre o real e o ideal. Estamos enviando aos outros e a nós mesmos a soma de nossos fardos e de nossas aspirações.

Há pobres que se vestem de ricos e ricos que se vestem de pobres, magrelos que andam de braços arqueados, como se fossem musculosos, feiosos que entram num restaurante cientes que são o George Clooney e possíveis galãs e divas que, ignorantes ou culpados por suas belezas, caminham por aí mais parecidos com Tims Burtons e Zezês Macedos. No fim, acabamos sendo um meio-termo entre o ator e o roteiro que tentamos escrever

(PRATA, 2014 apud CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 46).

Na realidade, a questão requer que o aluno perceba e justifique a avaliação feita pelo narrador em relação ao objeto. No primeiro parágrafo indicado pelos autores do LD, o narrador expõe práticas e posturas sociais ligadas a ações do cotidiano. Destacamos do

texto o seguinte enunciado: “Toda vez que nos vestimos, que abrimos a boca para emitir uma opinião [...] estamos travando esta negociação entre o real e o ideal”. Na vida concreta, o processo de escolha de determinada vestimenta já abre, em si, um complexo diálogo com outros sujeitos, tempos e lugares. O “vestir” se constitui em uma ação responsiva ativa. Os trajes são alimentados e realimentados de significados e para compreender a entonação referente a cada escolha é necessário recorrer ao contexto extraverbal, porque é lá que as relações entre os indivíduos são estabelecidas, até porque

as relações sociais que produzem significado são variadas, isto é, o conjunto de todas aquelas ações e interações que se produzem e se organizam por meio de significado ideológico. Somente nelas se tornam compreensíveis também as diferentes relações das ideologias com a existência por elas refletida, que são peculiares a cada uma das leis ideológicas da refração dessa existência (MEDVIÉDEV, 2016[1928], p. 55).

Nessa lógica, o vestuário distingue a classe social a qual o indivíduo pertence, o evento discursivo do qual é participante, além de marcar o seu lugar de fala. Enfim, a veste é preta de significados em relação ao papel que o sujeito desempenha dentro da sociedade. Como exemplo ilustrativo, suponhamos que um determinado sujeito tenha agendado um encontro em sua própria casa com um amigo. Suponhamos, ainda, que na qualidade de anfitrião, perceba que a casa não está limpa o suficiente para acolher o convidado e, assim, resolva fazer ele próprio a faxina da casa. Possivelmente, esse indivíduo não usa, para recepcionar o amigo, o mesmo tipo de roupa que veste para fazer a faxina, já que, neste tipo de atividade, é costume trajar vestimentas mais simplórias, até mesmo desgastadas pelo uso cotidiano. Como também a roupa que esse mesmo indivíduo usa para receber seu visitante não apresenta o mesmo refinamento que apresentaria, caso fosse receber amigos em casa para uma celebração mais formal, a exemplo de um jantar de noivado. “Vestir-se” para fazer faxina, “vestir-se” para receber o amigo ou “vestir-se” para um jantar solene, mesmo que seja em seu próprio lar, requer do sujeito agente a construção de imagens distintas de si próprio, baseadas em valores socialmente compartilhados. A roupa que se veste, mesmo sendo em casa, reflete e refrata situações diferenciadas do cotidiano. A entonação de leveza, de versatilidade, de simplicidade na escolha da roupa a ser usada na faxina; de despojamento ao recepcionar um amigo ou de requinte para um jantar cerimonioso somente faz sentido se considerado o espaço sócio ideacional. O horizonte espacial nas três situações é o mesmo, ou seja, o lar. Mas os

contextos sociais são distintos, logo, a valoração entonada é também distinta. É essa avaliação social que se espera do aluno-leitor para a resolução da atividade, no entanto, nem sempre o livro didático faz essa contextualização na situação de trabalho esperado.

Com esse embasamento, voltamos ao que se pede na questão “a) De acordo com o 5º e o 6º parágrafo o confronto que ele vê entre o ideal e o real restringe-se às redes sociais? Justifique sua resposta com exemplos.” Compreender o confronto realizado no texto é, antes de tudo, assimilar o compartilhamento de valores que emergem e ao mesmo tempo organizam as ações cotidianas do sujeito ao se vestir, ao opinar, ao decidir fazer ou não fazer algo etc. O texto, na visão do Círculo, deve ser contatado com outros textos, a ressaltar que “por trás desse contato está o contato entre indivíduos” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 401). É pelo viés dialógico que o estudante alcança a percepção de que o narrador considera que, também fora das redes sociais, o indivíduo procura passar uma imagem ao outro, daquilo que ele não é, pelo menos em parte. Por exemplo, se há “magrelos que andam de braços arqueados, como se fossem musculosos”, a entonação dessa postura física converge para a perspectiva de que a estética corporal é relevante, por isso, busca-se construir a imagem metafórica de um sujeito com o corpo perfeito, resultante de uma valoração compartilhada de que esse tipo de corpo lhe daria visibilidade, distinção e poder na sociedade. Essa condição assumida é entonada pela perfeição de um organismo cuja constituição permite o acesso ao mundo e ao seu “outro”. Esse mesmo senso avaliativo se aplica aos “feiosos que entram num restaurante crentes que são o George Clooney e possíveis galãs e divas” e aos “pobres que se vestem de ricos e ricos que se vestem de pobres”. São essas as avaliações que autorizam o narrador a concluir que, enquanto sujeitos sócio e historicamente situados, “estamos travando esta negociação entre o real e o ideal. Estamos enviando aos outros e a nós mesmos a soma de nossos fardos e de nossas aspirações” (PRATA, 2014 apud CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 46). Nessa mesma linha, Polato (2017) faz a seguinte advertência:

Por isso é tão importante estabelecer o confronto de vozes sociais representadas nos textos/enunciados, a fim de se permitir a análise de como essas vozes se organizam socialmente e de como também são organizadas em textos do mesmo gênero que mobilizam discursos que se embatem, ou como se mobilizam em textos de diferentes gêneros, de modo a convergir aos mesmos posicionamentos, em dado contexto sócio-histórico e ideológico de produção (POLATO, 2017, p. 207).

Em complemento às reflexões realizadas, apresentamos a segunda questão e, na sequência, a análise da entonação enquanto elemento materializador do posicionamento do falante.

5. No início do texto, o narrador achava que a moça que postava fotos de artistas no meio das suas “queria fugir de si mesma”. No último parágrafo, entretanto, ele revê sua posição e diz até admirá-la.

a) Que argumento apresentado no texto justifica essa nova visão?

b) Do seu ponto de vista, a admiração do narrador é verdadeira ou irônica? Justifique sua resposta.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 47)

Para a construção da resposta a essa pergunta, os autores do livro didático também orientam que o aluno volte ao texto e releia o último parágrafo, a fim de que seja feito um confronto entre os posicionamentos inicial e final, para perceber se houve alguma modificação no ponto de vista do narrador da crônica no desenvolvimento do tema. É nesse sentido que defendemos a importância de compreender como a entonação contribui para a exteriorização da atitude avaliativa do falante, porque “sem assumir um acento subjetivo, sem ser objeto da avaliação do sujeito, o signo não tem vida, estagna” (SOBRAL, 2009, p. 78). Além disso, como sabemos, por vezes, cabe à entonação, manifestar o que a palavra não consegue expressar sozinha. Adiante, expomos o último parágrafo citado na questão de leitura como contributo para as reflexões analíticas.

Hoje, portanto, admiro as moças que colocam fotos de belas atrizes entre as suas. Vejo ali um pouco de ousadia, um pouco de esperança, e, acima de tudo, algo oposto ao que eu via antes: não um delírio, a tentativa de fugir de si próprias, mas a capacidade de aceitarem-se na harmoniosa mistura entre o que são e o que gostariam de ser.

(PRATA, 2014 apud CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 46)

Souza (2002) reforça, em seus estudos, a visão do Círculo de Bakhtin de que a entonação expressa “a relação emotivo-valorativa com o objeto do discurso” (SOUZA, 2002, p. 134) e como cada enunciação tem seu autor, o seu posicionamento manifestado enquanto reação individual, consiste em uma resposta marcada na experiência por ele vivenciada, daí a necessidade de integrar seu dizer aos contextos, que são, como já mencionados, sociais e históricos. Nesse viés, o comando da atividade já reforça a ideia de que o narrador tinha uma opinião no início da crônica e a modificou no desenvolvimento do tema. A modificação de posicionamento já foi também objeto de discussão no item a) analisado anteriormente na questão 4, isto quer dizer que,

possivelmente, o aluno esteja apto a responder qual é o argumento que comprova a mudança de posicionamento por parte do narrador, já perfeitamente este percurso dialógico.

Ao iniciar o parágrafo final da crônica com o enunciado “Hoje, portanto, admiro as moças que colocam fotos de belas atrizes entre as suas”, o termo “hoje”, na qualidade de marcador temporal, desvela, no embate de ideias, a entonação de mudança de opinião, ao tempo que prepara o leitor para compreender o novo posicionamento do sujeito falante. Em outras palavras, a entonação confere o tom do posicionamento avaliativo do falante em relação ao objeto de sua fala. É por esse enfoque dialógico que o aluno organiza sua resposta e, propriamente, por considerar a nova perspectiva entonada pelo sentimento de “admiração” em relação às moças é que compreende o diálogo estabelecido entre o posicionamento anterior e o novo posicionamento assumido pelo narrador. Isso se firma como a base para a constituição do seu próprio dizer, enquanto resposta ativa ao exercício. O aluno assimila que o novo discurso é responsável pela desconstrução da opinião explicitamente enunciada no início da crônica, sob a entonação de dó, de enternecimento, a despeito das postagens de fotos de atrizes no perfil da moça, descrita nos seguintes termos: “topar com a destoante atriz me dava certa pena: afinal, por mais bonita que fosse a moça, nunca alcançava a musa” (PRATA, 2014 apud CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 45).

A entonação de piedade confrontada com a entonação de admiração dá o tom para o argumento a ser utilizado pelo narrador frente ao seu interlocutor e justifica a mudança no seu modo de pensar. O seu posicionamento atual expressa uma opinião positiva em relação à atitude da moça. O gesto das pessoas, antes criticado, agora provoca uma sensação de encantamento, entona um certo fascínio, porque o narrador vê nele um “pouco de ousadia, um pouco de esperança, e, acima de tudo, algo oposto ao que eu via antes [...], a capacidade de aceitarem-se na harmoniosa mistura entre o que são e o que gostariam de ser” (PRATA, 2014 apud CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 46). Essa percepção é assimilada pelo discente no arrazoamento da leitura enquanto um trabalho dialógico, porque essa perspectiva ancora-se na ideia já discutida na seção 1.5 de que “nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem enunciou: é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu” (BAKHTIN, 2014a[1927], p. 79, grifos do autor).

3.5 – A ENTONAÇÃO VALORATIVA NA COLEÇÃO “TECENDO LINGUAGENS: LÍNGUA PORTUGUESA”

A atividade escolhida na coleção “Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa - 6º ano”, dos autores Tania Amaral de Oliveira, Elisabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cicero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo, editado pelo IBEP, está situada na seção “Práticas de leitura”, do Capítulo 1, inserida na Unidade 4, que trata da temática “Natureza e cultura em cantos e imagens”. Nas orientações metodológicas, os autores ressaltam que o aluno deve considerar o texto não somente do ponto de vista linguístico, mas, sobretudo, como uma resposta à necessidade que o sujeito tem de empregar a língua em eventos discursivos. Advertem que o tratamento dado aos estudantes no processo de leitura é organizado no sentido de que, ao se utilizarem da língua em dada situação de comunicação, interfiram na constituição do seu significado, propriamente, por não serem passivos (OLIVEIRA et al., 2015).

O Capítulo 1 traz como título “Construindo um mundo legal” e objetiva promover o conhecimento da linguagem dos quadrinhos, a enfatizar como pode aliar-se às condutas do ser humano, diante de sua responsabilidade com o ambiente em que vive e com a natureza, de um modo geral. A ideia que norteia as atividades na unidade é a de que conhecer a linguagem dos quadrinhos é estar atento também aos significados expressos pelos traços e expressões faciais. As habilidades de leitura de textos, tanto verbais quanto não verbais, visam, segundo os autores, uma preparação do aluno no sentido de que possa aprender a observar, a comparar, a levantar hipóteses, a inferir, a identificar, a explicar, a estabelecer relações de causa e consequência, enfim, que possa se constituir como sujeito no uso da língua (OLIVEIRA et al., 2015).

O recorte a ser analisado advém da proposta constituída a partir da história em quadrinhos (HQ) de “Calvin e Haroldo”. Após a exposição da HQ, o aluno deve responder quatro perguntas a despeito do texto, com a motivação exposta no argumento: “Por dentro do texto”. A primeira pergunta nos permite refletir acerca da entonação como uma das formas de exauribilidade do tema. A segunda revela, via entonação, as atitudes tomadas pelo ser humano em relação ao meio ambiente. A terceira pergunta trata do emprego da palavra no texto, isto é, a palavra em uso. E na quarta e última, refletimos como a entonação pode se constituir em um elemento que manifesta práticas sociais compartilhadas, agindo como um fundo entonacional para o coletivo social do falante.

FIGURA 12: TIRINHA CALVIN E HAROLDO



FONTE: WATTERSON, Bill. Yukon Ho! São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010. In: OLIVEIRA et al. **Tecendo linguagens**: Língua Portuguesa – 6º ano. São Paulo: IBEP, 2015, p. 200.

1. Escolha entre as alternativas a seguir as que correspondem ao sentimento que Calvin expressa com sua fala do quarto quadrinho:
 - a) tristeza;
 - b) revolta;
 - c) indignação;
 - d) descrença;
 - e) conformismo;
 - f) admiração.
 2. Que motivos Calvin aponta para se sentir assim?
 3. O que você acha que Haroldo quis dizer com a frase: “Sabe, às vezes me orgulho de não ser humano?”
 4. Por que Calvin se despe no último quadrinho?
- (OLIVEIRA et al., 2015, p. 200).

Conforme a discussão que vem sendo realizada ao longo desta Tese, “os signos só surgem no território interindividual, na interação entre ao menos duas consciências (que, como vimos, não são subjetivas, mas individuais)” (SOBRAL, 2009, p.77). Outrossim, o elemento axiológico encontra expressão na apropriação do discurso de outrem, logo, as palavras para serem proferidas não somente são selecionadas a partir da entonação pretendida, a atender o projeto de dizer do falante, como também carecem de entonações valorativas que admitam as várias possibilidade de avaliação, já que toda proferição se presta a interferências de outrem. É nesse contexto que Bakhtin

(2003[1979]) argumenta que o autor, compreenda-se, aqui, o sujeito que fala, “deve ser entendido, antes de tudo, a partir do acontecimento da obra como participante dela, como orientador autorizado do leitor. Compreender o autor no universo histórico de sua época, no seu lugar, no seu grupo social, a sua posição de classe” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 191) é condição fulcral para a inteligibilidade do dizer. Norteados por essa perspectiva, analisamos as duas primeiras questões, a considerar não apenas o que está expresso por palavras, mas, também, por gestos, porque sem levar em conta todos esses elementos para a assimilação dos valores compartilhados, torna-se impossível interpretar o que se enuncia.

O quarto quadrinho, em torno do qual a pergunta se organiza, traz a seguinte informação verbalmente expressa: “CARAMBA, QUANDO AS PESSOAS NÃO ESTÃO ENTERRANDO LIXO TÓXICO OU TESTANDO ARMAS NUCLEARES, ELAS ESTÃO EMPORCALHANDO TUDO!”. A pergunta de leitura solicita que o aluno aponte quais sentimentos Calvin expressa com sua fala, para isso, oferece seis possibilidades: a) tristeza, b) revolta, c) indignação, d) descrença, e) conformismo e f) admiração. O discurso verbalmente expresso é iniciado pela interjeição “CARAMBA”, que pode ser usada para externar desagrado, irritação, surpresa, espanto, deslumbramento, entre outros sentimentos humanos. Vemos, pois, que as alternativas sugeridas pelos autores do LD contemplam as várias possibilidades de uso da interjeição. Não obstante, para que o aluno possa escolher as opções correlacionadas aos sentimentos da personagem, carece fazer um trabalho de contextualização, já que a palavra *per si* não dá conta do sentido global da enunciação, sua expressão e sua entonação vêm da consciência social. A palavra, por ser diretamente

produto da história humana, não só reflete, mas inevitavelmente *refrata* todos os fenômenos da vida social. [...] A palavra é um som significante, pronunciado ou pensado por uma pessoa real num momento preciso da história real e que, por conseguinte, tem o aspecto de uma enunciação completa ou de uma de suas partes constituintes, de um de seus elementos (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 195, grifos do autor).

Ao admitirmos que a palavra surge da vida real, aceitamos que para sua assimilação, o vínculo conservado na palavra com o contexto de vida precisa ser recuperado, daí, o nosso posicionamento em defesa de uma leitura dialógica. É na interação com a vida real que o sentido se efetiva, até porque a enunciação “tem como centro organizador o meio social e não poderá ser compreendida e explicada fora desse

vínculo com a situação concreta de sua manifestação” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2013, p. 434). Suponhamos, por exemplo, que o aluno opte em marcar na atividade em tela, o item f) admiração. O sentimento de “admiração” é, sim, uma das possibilidades de figuração da interjeição “caramba”, contudo, não corresponde ao sentido do discurso proferido. O sentimento de admiração no enunciado não está vinculado à noção de maravilhamento. O termo “admiração” pode até figurar com a ideia de “espanto”. Mas a noção de “espanto”, como uma das possibilidades de significação da palavra “admiração”, neste contexto, não alcança a totalidade significativa no todo do projeto discursivo, isto é, não traz os ecos valorativos da entonação manifesta em “CARAMBA”. A expressão entonada aponta para uma conclusão de ideias defendidas por Calvin. Na verdade, os sentimentos externados na palavra “CARAMBA” se constituem em uma espécie de resumo valorativo acerca do tema. Logo, é na recorrência ao contexto extraverbal que se pode perceber as avaliações feitas pelo menino, bem como os sentimentos nele provocados, a partir dessa apreciação, que se constituem como resposta à atividade.

A personagem Calvin, enquanto parte representativa do mundo, ao avaliar determinadas ações realizadas pelos seres humanos, como a prática de jogar lixo no chão, já mencionada em quadrinhos antecedentes, responde ativamente ao diálogo social que defende a preservação do meio ambiente. Assim, a explosão marcada verbalmente no termo interjetivo “CARAMBA” é, na prática, um apoio para determinada entonação. Ao aluno, cabe depreender qual é essa entonação, ou seja, dizer se se trata de uma entonação de admiração, de tristeza, de revolta etc. Essa compreensão se dá na assimilação das avaliações sociais expressas na fala da personagem, assim como nas suas expressões corporais. Nesse sentido, retomamos aqui o terceiro quadrinho, no qual é percebido que, ao enunciar seu estado de espírito em relação ao lixo espalhado no chão, na expressão verbal: “ISSO ME DEIXA FURIOSO”, Calvin já assume, desse lugar de fala, a atitude valorativa entonada no termo “CARAMBA” a ser exposto no quadrinho subsequente, já que, na vida real, um ser humano furioso pode a qualquer momento expressar o sentimento colérico.

FIGURA 13: RECORTE DO TERCEIRO QUADRINHO DA TIRINHA CALVIN E HAROLDO



FONTE: WATTERSON, Bill. Yukon Ho! São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010. In: OLIVEIRA et al. **Tecendo linguagens**: Língua Portuguesa – 6º ano. São Paulo: IBEP, 2015, p. 200.

Destarte, a explosão de fúria expressa no quarto quadrinho é consequência de uma reflexão sobre determinadas atitudes humanas não condizentes com aquilo que Calvin considera como ético. São a essas práticas sociais que Calvin responde. É ancorado neste contexto valorativo que a interjeição “CARAMBA” é proferida. Mas, as possibilidades de significação dessa palavra carecem ser analisadas junto aos demais aspectos entonacionais, porque é a soma de todos esses elementos, via entonação expressiva, que exaure o tema. E é exatamente na percepção de como o tema do enunciado é exaurido que o aluno é autorizado a marcar as opções correspondentes ao sentimento do menino no evento discursivo. Em Volóchinov (2017[1929/1930], p. 235)], vemos um posicionamento em relação à entonação ser exaurida no próprio material entonacional, nos seguintes dizeres: “nesse caso, a entonação não penetra na significação intelectual e objeto-material da construção. Manifestamos o nosso sentimento entoando expressiva e profundamente uma palavra eventual que às vezes é uma interjeição”, a exemplo do termo “caramba”, usado como uma solução exclusivamente entonacional da situação emocional furiosa da personagem Calvin em relação às ações cotidianas de certas pessoas.

Nessa esteira meditativa, destacamos, ainda, como aspectos entonacionais que contribuem para a exauribilidade temática, a repetição de algumas formas verbais que retratam as práticas sociais de algumas “pessoas”. Essas ações se constituem enquanto objeto da avaliação social feita pela personagem Calvin: as pessoas “ESTÃO ENTERRANDO O LIXO TÓXICO”, “ESTÃO TESTANDO ARMAS NUCLEARES”, “ESTÃO EMPORCALHANDO TUDO”. A noção comumente divulgada de que a

particularidade gramatical da forma nominal do gerúndio consiste em uma ação em curso ou prolongada no tempo, a expressar uma ideia de duração e continuidade no agir, se constitui também na parte percebida do enunciado, a entonar uma avaliação negativa de determinadas práticas sociais. Mas como confirmar que se trata de uma avaliação de cunho contraproducente? O aspecto gramatical aponta, sim, para uma ação prolongada ou repetida, contudo, enquanto “lado puramente verbal do enunciado” (VOLOCHÍNOV, 2019[1926], p. 118)), por si e em si, não nos permite avançar na construção dessa significação, porque “as opiniões e as avaliações se referem a um certo todo, no qual a palavra entra em contato direto com o acontecimento cotidiano, fundindo-se com ele em uma unidade indivisível” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 118). Daí, a necessidade de se estabelecer uma conexão entre a parte percebida e a situação extraverbal que a engendra.

O lixo é indissociável das atividades humanas, porém, se não recebe o tratamento devido, o ser humano, no tempo e no espaço, é direta e indiretamente atingido, a exemplo de doenças transmitidas por pragas, insetos ou animais. Essa consideração, a partir de uma fração do mundo real, leva-nos à dedução de que o que Calvin repudia é a falta de responsabilidade humana no que concerne à preservação do meio em que vive, a causar desequilíbrios infintos nos ecossistemas. Ao expressar que as pessoas quando não estão poluindo o ambiente, estão destruindo-o com testes de armas nucleares, Calvin se inscreve no bojo das relações dialógicas na condição de sujeito responsivo ativo que reprova tais ações. Esses valores socialmente compartilhados são entoados no sentimento de irritação, de repugnância, de zanga, inclusive, os aspectos não verbais apresentados no quarto quadrinho, corroboram com essa perspectiva valorativa, porque também atendem ao objetivo de “esgotar completamente a entonação acumulada” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 236)]. Atentemos, por exemplo, para a boca de Calvin desenhada a partir de contornos que a deixam visivelmente aberta, no quarto quadrinho, a mostrar que o garoto não fala em tom suave, na verdade, ele grita.

FIGURA 14: RECORTE DO QUARTO QUADRINHO DA TIRINHA CALVIN E HAROLDO



FONTE: WATTERSON, Bill. Yukon Ho! São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010. In: OLIVEIRA et al. **Tecendo linguagens**: Língua Portuguesa – 6º ano. São Paulo: IBEP, 2015, p. 200.

Na vida concreta, quando alguém fala gritando, pode sinalizar, entre outras possibilidades, que perdeu a calma diante de alguma situação. Observamos também que a mão direita de Calvin se encontra erguida para cima, enquanto mantém os punhos cerrados, o que contribui para a construção de uma imagem metafórica de enfrentamento. Há também outros elementos que se apresentam de modo bastante significativo para a compreensão da entonação de grito, a exemplo do balão que comporta sua fala. Geralmente, o desenho do balão que exterioriza a noção de “grito” é apresentado a partir de traços pontiagudos, no entanto, neste quadrinho, o balão é desenhado em traços contínuos. Essa ausência de recursos gráficos no balão da fala de Calvin, enquanto aspecto entonacional, nos autoriza a inferir que a forma de expressão dessa personagem materializa a ideia de que o discurso não foi proferido em tom suave, mas, aos gritos, o que, de certa forma, desobriga a presença do tracejado pontiagudo no balão.

Se somarmos os elementos analisados a partir da personagem Calvin às expressões faciais e corporais de Haroldo, a exemplo da postura marcada pelo abaixamento do queixo e dos olhos, a mirar o chão, bem como a posição das mãos, levemente dobradas e reviradas para trás, percebemos que ele assume uma atitude responsiva ativa que entona tristeza. Esse posicionamento valorativo da personagem Haroldo corrobora com a entonação de grito no balão que comporta a fala do garoto. Deduzimos com isso que o aluno, ao somar a entonação dos gestos ao verbalmente pronunciado, assimila que os sentimentos expressos pela personagem Calvin entonam “revolta” e “indignação”, valores socialmente compartilhados. É nesse sentido que o Círculo defende a importância de considerar a avaliação social “justamente para poder

compreender a formação histórica do tema e das significações que o realizam” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p 237).

Em extensão a essa reflexão, ressaltamos que a segunda pergunta de leitura, em termos práticos, depende da compreensão responsiva ativa da primeira pergunta, justamente porque requer do aluno uma explicação acerca dos motivos que movem a personagem Calvin a expressar os sentimentos de “revolta” e de “indignação” (OLIVEIRA et al., 2015, P. 200). Ressaltamos que estas alternativas são sugeridas pelos autores do livro didático como possibilidade de resposta para a questão 1. Retomamos o recorte da questão 2, para melhor entender essa exposição.

2. Que motivos Calvin aponta para se sentir assim?

(OLIVEIRA et al., 2015, p. 200).

Os motivos a serem apontados pelo aluno como resposta a essa atividade foram explicitamente verbalizados no quarto quadrinho nos seguintes termos: “AS PESSOAS QUANDO NÃO ESTÃO ENTERRANDO LIXO TÓXICO OU TESTANDO ARMAS NUCLEARES, ELAS ESTÃO EMPORCALHANDO TUDO”. São essas práticas sociais repudiadas por Calvin a razão de sua fúria, porque são ações avaliadas negativamente, já que poluem o meio ambiente, de acordo com o grupo social a que a personagem pertence. A nós, nesta Tese, interessa saber que é, pontualmente, o comportamento dessas “pessoas” que inscreve na enunciação o sentimento de Calvin e dá o tom da expressão manifesta na entonação de indignação e de revolta. Nesse sentido, a entonação se constitui como um fundo entonacional do coletivo social do falante, é como se “ela bombeasse energia da situação cotidiana para a palavra, atribuindo ao todo linguisticamente estável um movimento histórico vivo e um caráter irrepetível” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 129).

Para construir a resposta à terceira questão, o aluno precisa considerar não somente a fala das personagens, mas, também, os movimentos realizados por elas. Por exemplo, no sexto quadrinho, ao proferir o discurso: “SABE, ÀS VEZES ME ORGULHO DE NÃO SER HUMANO.” (OLIVEIRA et al., 2015, p. 200), a personagem Haroldo mantém seus olhos fechados e põe a mão direita entreaberta no peito esquerdo, enquanto seu queixo está levemente erguido.

FIGURA 15: RECORTE DO SEXTO QUADRINHO DA TIRINHA CALVIN E HAROLDO



FONTE: WATTERSON, Bill. Yukon Ho! São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010. In: OLIVEIRA et al. **Tecendo linguagens**: Língua Portuguesa – 6º ano. São Paulo: IBEP, 2015, p. 200.

O gesto de manter o queixo levantado para cima, realizado pelo falante em direção ao seu ouvinte, normalmente é interpretado como um sinal de que o sujeito que fala revela confiança no verbalmente expresso, certeza em seus valores sociais. É um gesto que se constitui em uma espécie de “inventário pragmático-referencial” (POLATO, 2017, p. 40), quer dizer, representa, no texto, uma conduta social reconhecida. Ao ser associado aos demais gestos, como fechar os olhos e colocar a mão no peito, especialmente do lado do coração, materializa-se um conjunto de expressões que, na vida real, sinalizam a emoção de alguém que demonstra orgulho, que exalta a si próprio por ter feito ou por não ter feito algo elogiável, e que se orgulha do que é. As palavras proferidas por Haroldo são resultados da avaliação de uma determinada situação, uma vez que as palavras enunciadas apontam para o desfecho das inquietações demonstradas pela outra personagem, o menino Calvin. Cabe, pois, ao aluno-leitor situar o discurso verbalizado para apreender os valores nele manifestado.

Um questionamento que pode ser feito em relação ao discurso a ser analisado pelo estudante, como suporte para a construção da resposta a ser dada na atividade, é o seguinte: a quem a personagem Haroldo se dirige ao manifestar seu ponto de vista? Vemos no quadrinho em questão que Calvin aparenta estar atento à fala de Haroldo. Isso pode ser constatado pela posição ocupada por ele: Calvin está em frente ao tigre e mantém a cabeça erguida em sua direção, bem como mantém o olhar fixado em Haroldo. Os elementos não verbalizados por palavras, como os gestos, o olhar, o modo de andar, as expressões faciais e corporais encerram valores expressos pela entonação valorativa, o que nos leva a concluir que Haroldo conta com toda a atenção de Calvin. Tem-se, aqui demarcada, uma

nítida característica da entonação pelo dialogismo, porque a atenção percebida não foi expressa pela pronúncia possível das palavras expressas no quadrinho, mas pelo gesto, temos, portanto, o caráter social marcado, o extraverbal definido (VOLÓCHINOV, 2019[1926]).

Ao analisarmos a entonação do discurso da personagem Haroldo, para o qual a proposta de atividade solicita que seu sentido seja explicado, percebemos que a entonação do enunciado transmite o sentimento de satisfação e de orgulho, dada à condição animal do enunciador em detrimento à condição do ser humano. Mas, há necessidade, ainda, de entender o que realmente significa esse orgulho, então, cabe refletirmos o que está sendo respondido na fala do tigre? Ou a quem está sendo dirigido o discurso por ele proferido? Ante a esses questionamentos, o aluno é direcionado a refletir como o homem é concebido, melhor dizendo, quais valores são manifestados nos discursos que definem as diferenças entre os homens e os animais.

Na vida concreta, o ser humano é definido como um ser racional e o animal como um ser irracional, o que implica afirmar que o homem tem inteligência, tem consciência e tem capacidade para analisar seus atos, para executar suas tarefas, para planejar suas atividades e colocá-las em prática. Se assim é, então como justificar, por exemplo, o lixo jogado no chão no primeiro e no terceiro quadrinhos? Justamente por ser conceituado como inteligente e capacitado, o ser humano pode alcançar tanto as coisas sensíveis quanto as coisas corporais, materiais. Mais ainda, o homem pode alcançar as realidades imateriais, a exemplo da verdade, do bem, da justiça, da virtude, entre outras coisas. Se assim é, então como compreender a falta de respeito e de cuidado pelo seu semelhante e pelo seu planeta, expressos na fala de Calvin, no quarto quadrinho, já analisada na segunda questão: “CARAMBA, QUANDO AS PESSOAS NÃO ESTÃO JOGANDO LIXO TÓXICO OU TESTANDO ARMAS NUCLEARES, ELAS ESTÃO EMPORCALHANDO TUDO!”.

A fala do tigre confronta precisamente esses valores. É no embate que a personagem chega à conclusão de que o ser humano age de forma irracional, daí percebemos a entonação de “vergonha” e de indignação das atitudes humanas manifestada no discurso da personagem Haroldo em oposição à entonação de “orgulho”, verbalmente expressa nas palavras do tigre: “SABE, ÀS VEZES ME ORGULHO DE NÃO SER HUMANO”. Esse posicionamento talvez ocorra pelo fato de que, apesar de ser considerado um ser irracional, Haroldo não destrói o planeta. A par dessas reflexões, o aluno-leitor pode dar como resposta à pergunta feita que a personagem Haroldo prefere

ser um animal, porque os seres humanos não se conscientizam de que é necessário preservar o ambiente em que vivem.

Para concluir a análise da proposta atividade em torno da HQ de Calvin e Haroldo, tomamos a pergunta final proposta nos seguintes termos: “4. Por que Calvin se despe no último quadrinho?”. Dispomos a seguir o quadrinho que serve como premissa para a compreensão do questionamento.

FIGURA 16: RECORTE DO NONO QUADRINHO DA TIRINHA CALVIN E HAROLDO



FONTE: WATTERSON, Bill. Yukon Ho! São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010. In: OLIVEIRA et al. **Tecendo linguagens**: Língua Portuguesa – 6º ano. São Paulo: IBEP, 2015, p. 200.

Diferente dos animais, o ser humano desenvolveu e manteve o hábito de cobrir seu corpo com roupas, ainda que, no início, tivesse feito isso para se proteger do clima. Essa prática, com o passar do tempo, foi sendo alterada, sofreu refinamentos, de modo a se tornar não somente uma forma de proteção, mas, também, de apresentação de si mesmo diante do seu outro, de modo a marcar seu lugar enquanto sujeito ativo, a se constituir, inclusive, como uma questão de status. Na verdade, andar sem roupas não é uma prática social aceitável entre os humanos, com raras exceções, a exemplo de algumas praias destinada à prática de nudismo. Há normas explícitas que impedem o ser humano de andar nu. Na verdade, há uma lei penal que tanto proíbe a prática desse ato como o considera obsceno, de tal maneira que inclui o ato como crime de atentado ao pudor e prevê pena para quem o praticar.

Nesse entendimento, ao homem que, conscientemente, tira a roupa e sai pelado em lugares públicos, é atribuído o valor de animal por ser considerado irracional, já que a avaliação social compartilhada em relação ao ato é de cunho extremamente negativo. Na verdade, o ser humano que assim age geralmente é punido, porque lhe é atribuída a condição de infrator de uma lei. Ora, a atitude de Calvin, ao se despir, ao contrário do que rege a norma em relação a essa prática, não entona irracionalidade, mas, sensatez. A infração cometida é materializada na e pela entonação de negação de sua raça na

qualidade de racional. Assim, o fato de sair pelado andando, naturalmente, junto a um animal, é uma forma de anuência ao discurso proferido por Haroldo, no 6º quadrinho, analisado anteriormente: “SABE, ÀS VEZES, ME ORGULHO DE NÃO SER HUMANO.”. A entonação, aqui, age como elemento portador da avaliação social, a organizar, conforme dito na seção 1.5, “a própria *escolha* da palavra e a forma do todo verbal, encontrando a mais pura expressão na *entonação*. A entonação estabelece uma relação estreita da palavra com o contexto extraverbal: é como se a entonação viva levasse a palavra para fora dos seus limites verbais” (VOLOCHÍNOV, 2019[1926], p. 122-123, grifos do autor). Assim, o ato de se despir é organizador da forma de expressão, porque indica que Calvin também não tem orgulho da raça humana, ou seja, exterioriza, via entonação, práticas e atitudes que compõem a memória social.

3.6 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS ANÁLISES

As análises das amostras representativas de atividades apresentadas nesta seção nos permitiram assumir que a entonação, enquanto conceito axiológico, se apresenta em todo processo de interação social, manifestando-se especificamente nos enunciados. Permitiu-nos, ainda, constatar que o conceito está presente no livro didático, de modo explícito ou implícito, inclusive a se apresentar em alguns momentos como o próprio conteúdo de aprendizagem. Contudo, os posicionamentos assumidos no percurso analítico não se apresentam em caráter ultimado, no sentido de serem inquestionáveis. Se assim fosse, a proposta em tela não poderia ser circunscrita na perspectiva do dialogismo. Com esse entendimento, a partir da concretude do trabalho de análise, mas sem nenhuma pretensão de exaurir as possibilidades de manifestação, apresentamos algumas características recorrentes da entonação expressiva nas atividades analisadas. Para tanto, recuperamos o Quadro 7 apresentado nesta seção, acrescentamos uma coluna, na qual tecemos breves considerações acerca das análises realizadas nesta Tese, a partir das características conferidas à entonação, a construir um novo quadro sinótico. A inclusão da coluna nos levou à construção de mais três quadros descritivos, para melhor visualização dos resultados alcançados nesta Tese, divididos para efeitos de visuais e de espaço apenas.

QUADRO 14 - CARACTERÍSTICAS DA ENTONAÇÃO VALORATIVA PREDOMINANTES NO CÍRCULO DE BAKHTIN I

CARACTERÍSTICAS DA ENTONAÇÃO	AÇÃO	ENTONAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO
Elemento portador da avaliação social (MEDVIÉDEV, 2016[1928]).	Exterioriza a memória social; organiza a forma de expressão da avaliação social.	Todo construto identitário marcado nos grupos sociais é assenhorado na memória social. Nesse sentido, compreender a palavra discurso é assimilar a avaliação social e sua forma de expressão. Os textos dispostos no LD, que se prestam à elaboração de atividades de ensino, são sustentados na memória social, logo, carecem de entonação para significar. As mostras representativas das atividades analisadas nesta Tese assinalam à necessidade de se estabelecer, em contexto de ensino, a leitura dialógica, porque o discurso se sustenta e emerge da consciência coletiva. Para assimilar, por exemplo, o sentimento de “sofrimento profundo”, analisado na seção 3.1, especificamente, no Quadro 8, é necessário fazer uma avaliação das marcas formais discursivas presentes na escultura de “Prometeu acorrentado”. Ou seja, a resposta do aluno perpassa pela percepção de que os elementos na escultura evidenciam o sofrimento, a exemplo das linhas que aparentam o esticamento desmedido da pele na região abdominal do homem esculpido. São esses elementos que conferem a expressão de dor. A noção de dor está circunscrita na memória social. A dor traz sofrimento. Se a dor perdura, então, o sofrimento passa a ser profundo. Enfim, as linhas que repuxam o abdome, as correntes que amarram as mãos e os pés do homem, o pássaro que bica suas axilas, entre outros, se constituem em marcas da entonação valorativa portadoras da avaliação e também responsáveis pela materialização e pela organização da expressão da memória social. Esse posicionamento assumido em contexto de ensino é o que leva o aluno a compreender os elementos alteritários abrigados na dimensão coletiva. Neste estudo, constatamos que atividades dessa natureza são recorrentes no LD, contudo, as marcas entonacionais ainda não são apresentadas explicitamente nesse material didático.
Elemento materializador da atitude avaliativa do falante (BAKHTIN, 2010[1986]).	Concretiza a atitude avaliativa do falante e ao mesmo tempo confere o tom do seu posicionamento em relação ao seu ouvinte.	Todas as propostas de atividades que solicitam do aluno um sentido para palavras ou expressões, exigem a compreensão de que, em situação de interação verbal, o interlocutor avalia o objeto sempre em relação ao seu outro. Essa consideração por parte do falante é o que permite que assuma uma postura responsiva ativa no colóquio, seja concordante, seja dissonante. Para ilustrar esse argumento, recuperamos aqui, da seção 3.1, dois trechos do repente que serviu de análise no Quadro 9: “ <i>Eu pra os cantadores tornei-me uma cruz</i> ”. Vimos, nas discussões ali dispostas, que o sujeito, do seu lugar de fala, apresenta as seguintes avaliações: a) na condição de repentista, poderá sempre ser desafiado por seus opositores; b) ao aceitar que se tornou uma cruz, assume, ante o seu outro, competência para o ofício de cantador. Essa avaliação o autoriza a se reconhecer como um opositor difícil de ser superado, a entonar a ideia de vencedor. Esse é o tom do seu posicionamento: “ <i>Diga que está morto que eu paro o show</i> ”. Ao aluno, cabe perceber que o repentista está dizendo que seu opositor pode desistir do desafio. Somente na consideração do aspecto valorativo é que o discente chega a essa resposta, afinal, é na entonação valorativa que se materializa a atitude do falante. Ao se retomar o exposto no Quadro 9, segundo Bakhtin (2003[1979]), o tom da palavra é correspondente à expressão do dizer.

FONTE: A autora.

QUADRO 15 - CARACTERÍSTICAS DA ENTONAÇÃO VALORATIVA PREDOMINANTES NO CÍRCULO DE BAKHTIN II

CARACTERÍSTICAS DA ENTONAÇÃO	AÇÃO	ENTONAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO
Elemento avaliador da palavra em uso (BAKHTIN, 2003[1979]).	Contribui com a assimilação e a reavaliação da palavra; contribui com atualização da palavra e sua reelaboração no discurso.	Há, nas coleções analisadas, um quantitativo bastante representativo de atividades organizadas em torno de palavra em uso, o que ratifica a necessidade de um tratamento dialógico, já que a palavra se porta como o <i>medium</i> da comunicação social (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]), visto que é nela que as ideologias são manifestadas, que o tema é percebido e o sentido é atualizado. Este papel cabe justamente à entonação, uma vez que a palavra, enquanto signo ideológico, está apta a receber múltiplas valorações (PEREIRA; RODRIGUES, 2014). Ao refletirmos sobre as propostas de atividades que admitem a manifestação dessa característica, vimos que o aluno, para responder questões dessa natureza, precisa: a) reconhecer o sentido da palavra em uma porção concreta da vida. O exemplo analisado, na seção 3.1, exposto no Quadro 10, mostra que o enunciado “ <i>Viver é falar de corda em casa de enforcado</i> ” é, na verdade, uma reavaliação do provérbio; “ <i>Em casa de enforcado não se fala em corda</i> ”. Mas, para chegar a esse entendimento, é preciso fazer uma leitura pelo viés dialógico. Somente na recorrência ao contexto extraverbal se recupera a expressão do dito popular e se reconhece os valores nele albergados; b) confrontar valores, é no confronto entre o interior e o exterior que a palavra ganha significado; c) reavaliar o significado da expressão para poder atualizar o sentido. Nas coleções analisadas, vimos que é comum a disponibilização de possibilidades de significação para a palavra. Como foi o caso da palavra “prisca”, analisada na seção 3.2. Os autores do LD disponibilizaram as palavras “antiga”, “velha” e “primeira” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 46) como possibilidades de uso. Essa é uma prática comum, no entanto, em si mesma, não dá conta do sentido, para isso, o aluno recorre ao mundo concreto. Afinal, como foi mencionado na seção 3.3, para atualizar o discurso, é necessário perceber as refrações da palavra, porque o reposicionamento é uma decorrência da compreensão.
Elemento de exauribilidade do tema (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]).	Funciona como escapes entonacionais para a expressão do gênero. Manifesta o querer dizer do falante pela vazão do material entonacional interior.	Algumas atividades dispostas no LD, ao serem sistematizadas, se valem de circunstâncias em que a palavra se apresenta como um apoio para a expressão da avaliação social (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]). Quando isso ocorre, o tema é plenamente exaurido na e pela entonação expressiva. Um exemplo ilustrativo dessa característica foi exposto na análise da atividade organizada em torno do gênero tirinha, disposta na seção 3.5. A personagem Calvin, ao fazer uso da interjeição “caramba”, entona um sentimento de revolta e de indignação. A valoração compartilhada de indignação é materializada também por outros elementos discursivos, tais como, a postura corporal das personagens, as expressões faciais, os punhos cerrados de Calvin etc., além de alguns recursos gráficos, como os balões de fala. A valoração manifesta nesses aspectos, ao ser somada ao discurso proferido verbalmente, completa o projeto de dizer, ou seja, exaure o tema. Até porque, sem a entonação de indignação, essa mesma palavra pode perfeitamente ser utilizada em outras situações, a admitir novas entonações, como surpresa, tédio, alegria, entre outras.

FONTE: A autora.

QUADRO 16 - CARACTERÍSTICAS DA ENTONAÇÃO VALORATIVA PREDOMINANTES NO CÍRCULO DE BAKHTIN III

CARACTERÍSTICAS DA ENTONAÇÃO	AÇÃO	ENTONAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO
Elemento que vincula a palavra ao contexto extraverbal (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]).	Age como um fio condutor de sentido ao vincular a palavra aos comportamentos humanos.	Nas coleções analisadas, percebemos que algumas perguntas de leitura forçam o aluno a recorrer ao contexto verbal, no sentido de compreender os comportamentos humanos. Nesse viés, a entonação é caracterizada como um fio condutor de sentido do discurso, justamente por ligar a palavra aos aspectos comportamentais. Como exemplo dessa característica da entonação, retomamos, aqui, a pergunta de leitura analisada na seção 3.1, no Quadro 12: “ <i>Podemos dizer que o narrador foi irônico ao caracterizar D. Amarílis como democrata?</i> ”. A democracia exige dos seus partícipes um comportamento antiautoritário. Na análise da atividade, foi revelado que D. Amarílis apresentou no texto, inicialmente, um comportamento democrático, já que sugeriu um plebiscito, no qual os alunos deveriam opinar se ela usaria ou não calças compridas. Contudo, ao perceber que os alunos começavam a despertar para reivindicar seus próprios direitos, ela suspendeu a votação. A suspensão entona um comportamento reacionário, logo, a afirmação de que D. Amarílis é democrata é entonada com ironia. Essa percepção se efetiva pela consideração da entonação na qualidade de elemento que vincula a palavra aos comportamentos humanos. É importante, nesse tipo de atividade, levar ao aluno a refletir que o comportamento de um sujeito em relação ao outro é uma das condições para a organização do discurso. Trata-se de um tipo de atividade bastante frequente nas coleções analisadas. Ressalte-se que o tratamento dialógico necessário para a resolução desse tipo de questão não é verbalmente explicitado nas coleções.
Elemento que se constitui em um fundo entonacional para o coletivo social do falante (VOLÓCHINOV, 2019[1926]).	Sustenta e firma o enunciado ao apoiar-se nas práticas sociais.	As atividades no LD que admitem a manifestação dessa característica vindicam pela reconstrução da imagem metafórica da dimensão social que legitimam as práticas sociais. É no coletivo social do falante que as práticas são fundadas e somente na consideração do coletivo social podem ser avaliadas como boas ou más, certas ou erradas, úteis ou inúteis etc. Para elucidar melhor esse posicionamento, retomamos, aqui, a atividade analisada na seção 3.1, no Quadro 11. A pergunta de leitura solicita que o aluno observe uma imagem que retrata o corpo no chão e diga a que fragmento textual ela faz referência. O resultado da análise apontou que o aluno deve associar a imagem ao trecho da crônica em que o pajé Bahira se finge de morto. Para tanto, precisa se deixar guiar pelas marcas entonacionais que suscitam práticas sociais compartilhadas. Ora, um corpo estirado no chão, imóvel, coberto por cupins, forma, por certo, o fundo entonacional que materializa a noção de morte. Essa ideia é sustentada em práticas sociais. Ela confere firmeza ao enunciado, logo, é o reconhecimento das práticas sociais que garante a compreensão do dizer.

FONTE: A autora.

Em relação aos procedimentos estabelecidos para esta análise, é significativo refletir que não houve uma preocupação em planificarmos rigorosamente as suas etapas, de modo a oferecer um modelo ocluso a ser seguido, até porque nossa proposta é dialógica, logo, está aberta a outras inserções e a novas possibilidades. Contudo, a própria constituição do percurso analítico foi se corporificando em etapas norteadoras do trabalho, o que nos permitiu a sistematização dos seguintes passos:

- I. A escolha do gênero - partimos da premissa de que o gênero discursivo estabelece um diálogo proficiente tanto com o tema proposto pelos os autores, a ser exaurido na unidade que o abriga, quanto com a fração do mundo nele representada. Quanto mais profícuo o diálogo, mais possibilidades de entonações nas propostas de atividades.
- II. A recorrência aos conhecimentos anteriores - a necessidade de assimilação dos valores socialmente compartilhados nos impeliu a recorrer ao mundo concreto, devido à premência de vincular o percebido ao presumido. Nisto, estabelece-se o confronto valorativo, a preparar o terreno para a interpretação.
- III. A produção de novos significados – consiste no momento de afinação do diálogo social. É necessário ouvir os diversos interlocutores. Pesquisamos em outras fontes, além daquelas especificadas no projeto de pesquisa inicial. Pois entendemos que é, precisamente, no estabelecimento das relações dialógicas que somos autorizados a interpretar o mundo pela ótica do nosso objeto.
- IV. A realização da interpretação - abalizados pelo próprio percurso analítico, assumimos nosso posicionamento ante o objeto de estudo.

Precisamos afirmar, ainda, que nossas avaliações apreciativas se pautam em princípios que consideramos essenciais para o ensino da língua escrita, o primeiro deles consiste na admissão de que a compreensão de textos, no contexto escolar, clama por um trabalho pautado na leitura dialógica, visto que o texto, na condição de discurso emotivo-valorativo-social, carece de inserção no contexto social que o engendra. O segundo consiste em assumir que os gêneros discursivos presentes no LDP organizam as atividades de ensino, em especial as de leitura, fato que permite o entendimento do conceito de entonação expressiva enquanto elemento que auxilia na legitimação da compreensão do discurso escrito, nas tomadas de atitudes responsivas ativas.

CONCLUSÃO

O tema desta Tese sobrenada em três postulados. O primeiro deles, é o de que o conceito axiológico de entonação está presente em todo processo de interação social, manifestando-se especificamente nos enunciados. O segundo, diz respeito ao entendimento de que a comunicação se estabelece por meio do texto nos mais diversos gêneros. O terceiro postulado está relacionado ao acatamento de que é também por meio do texto que a língua é ensinada. Nessa dinâmica, a entonação enquanto objeto deste estudo, marca-se como um dos elementos que organiza o discurso e ao mesmo tempo materializa-se nele, porque é na palavra-discurso que o individual e o social se integram, visto que a palavra está sempre em interação com a realidade viva (VOLOCHÍNOV, 2017[1929/1930]). Ancorados nessas premissas, buscamos refletir como o conceito de entonação tem sido apresentado no livro didático de Português do Ensino Fundamental a partir da análise das propostas de atividades construídas em torno dos gêneros nele presentes, justamente por se acreditar que este conhecimento contribui com o desenvolvimento do aprendiz no contexto escolar, até porque é pela leitura que o aluno-leitor, responde ativamente acerca das coisas e dos fatos experienciados na porção de mundo da qual é partícipe.

É necessário ressaltar que ao elegermos a entonação como conceito precípua em torno do qual as análises são efetivadas, não ignoramos os demais conceitos discutidos no Círculo de Bakhtin, ao contrário, devido à natural correlação existente, estabelecemos um profícuo diálogo entre eles, contudo, conferimos à entonação o status de elemento norteador da investigação, pelo fato de admitirmos que é por meio dela que o discurso entra em contato com a vida. Ela sustém o vínculo entre o contexto verbal e o contexto extraverbal, o que permite coadjuvar na compreensão do enunciado, porque expressa o que a palavra per si, não dá conta de dizer. Na realidade, à entonação compete a manifestação do elemento afetivo, uma vez que “a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 292), logo, carecem da entonação para serem exteriorizados, daí afirmar que ela é, por primazia, social (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]).

Destarte, defendemos que o livro didático de Português, eleito como *locus* desta pesquisa, ao se utilizar dos gêneros para o ensino da língua escrita, indubitavelmente, clama pela efetivação de um trabalho pautado na leitura dialógica, já que o discurso é

resultante das relações linguísticas e extralinguísticas, porque “o ouvido do leitor é sempre provocado por um conjunto de vozes, nem sempre harmoniosas, que apontam insistentemente para a natureza constitutivamente dialógica da linguagem” (BRAIT, 2005, p. 97). Por seu turno, o aluno concebido como leitor mor desse significativo instrumento de aprendizagem, é convidado a se posicionar ante às propostas de atividades enquanto sujeito ativo, ou seja, um respondedor do mundo e das coisas que dele fazem parte. Nesse sentido, a interpretação se constitui em uma dinâmica tanto retrospectiva quanto prospectiva, já que “o texto, as condições de sua produção, imediatas e amplas, a enunciação concreta que se dá em sala de aula a partir dele, tudo compõe o grande diálogo social que rege a compreensão e a produção valorada do discurso (POLATO; MENEGASSI, 2018, p. 66). Daí, a importância de se considerar a entonação em contexto de ensino, pois em sua condição de elemento axiológico, assume a função de auxiliar na produção de sentido, de modo a promover a factual interação entre o aprendiz, o texto e o mundo concretamente experimentados. Contudo, é oportuno reiterar que esse conceito tem sido pouco explorado nas práticas de ensino e aprendizagem. Tal entendimento somado à percepção de que estudos em torno da entonação ainda são escassos, fato identificado na etapa da revisão da literatura para a organização desta pesquisa, nos dá sustentação para assumirmos que, ao tomá-la como objeto de estudo, trazemos uma contribuição bastante significativa para o ensino da língua escrita.

Ante à apresentação do tema, às justificativas percorridas e com o propósito de apresentar sinteticamente os resultados alcançados, recuperamos, na devida ordem, os objetivos específicos, o objetivo geral, bem como, a hipótese da pesquisa e a tese por nós elaboradas.

Os objetivos específicos deste estudo foram os seguintes:

- i. Sistematizar as características do conceito de entonação a partir das propostas teóricas do dialogismo.

Ao revisitarmos as obras do Círculo de Bakhtin para a constituição da ancoragem teórica desta Tese, assumimos que a entonação valorativa é, irrefutavelmente, um conceito que se manifesta em todo processo de interação social, visto que “a estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 225) e carece de entonação para significar, porque a palavra discurso “atua como expressão de certa posição valorativa do homem individual (de alguém dotado de autoridade, do escritor, cientista, pai, mãe, amigo, mestre, etc.)” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 294). A partir deste construto teórico-conceitual, definimos algumas características da

entonação predominantes nos estudos do Círculo de Bakhtin, descritas na seção 1.5 e as aplicamos ao tratamento do nosso objeto na seção 3. Assim, nesta Tese, a entonação valorativa foi sistematizada como:

- a) elemento portador da avaliação social (MEDVIÉDEV, 2016[1928]);
- b) elemento materializador da atitude avaliativa do falante (BAKHTIN, 2010[1986]);
- c) elemento avaliador da palavra em uso (BAKHTIN, 2003[1979]);
- d) elemento que auxilia na exauribilidade do tema (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]);
- e) elemento que vincula o contexto verbal ao contexto extraverbal (VOLÓCHINOV, 2019[1926]), a desvelar o comportamento humano.
- f) elemento que se constitui em um fundo entonacional para o coletivo social do falante (VOLOCHÍNOV, 2019[1926]) e revela as práticas sociais.

Ressaltamos que, nossa opção em sistematizar, separadamente, tais características, se deu tão somente por uma questão de ordem metodológica, até porque, enquanto conceito axiológico, vimos na seção 1, que a entonação perpassa toda forma de enunciação, o que implica dizer que em muitas situações, elas aparecem amalgamadas e, apesar de serem passíveis de desmembramento, não há obrigatoriedade em dissociá-las.

- ii. Identificar os prováveis gêneros discursivos presentes no Livro Didático de Português que permitem a compreensão do conceito de entonação valorativa.

O trabalho de identificação dos gêneros no LDP foi ancorado pela AC, conforme discutimos na seção 2.1. Para essa etapa, pautamo-nos na premissa de que estes, ao concretizarem a linguagem nas enunciações no dia a dia da sala de aula, dialogicamente, atendem à necessidade de interação dos educados. Importa enfatizar que nossa compreensão de gênero parte da referência do Círculo de que contos, crônicas, cartas, romance etc., são exemplos de enunciados, cuja integralidade se efetiva no vínculo com outros enunciados e na consideração dos elementos extralinguísticos (BAKHTIN, 2003[1979]). Nesse contexto, selecionamos um total de 311 gêneros. Para oferecer uma visão panorâmica a despeito dessa sistematização, segue a súmula das ocorrências de tais enunciados no LDP, especificada mais detalhadamente no Quadro 5, na seção 3.1:

- a) Quantitativo de ocorrência de enunciados em uma escala de 0 a 10: anedota, artigo de opinião, carta pessoal, cartum, charge, cordel, depoimento, diário, documentário, e-mail, fábula, filme, gráfico, história em quadrinho, história de tradição popular, manifesto, narração futebolística, nota publicitária,

painel, palestra, notícia, propaganda, relato de memórias, repente, sarau, texto didático-científico, texto informativo, texto explicativo, verbete, lenda.

- b) Quantitativo de ocorrência de enunciados em uma escala de 11 a 21: anúncio publicitário, biografia, canção, discurso, reportagem, resenha de filme.
- c) Quantitativo de ocorrência de enunciados em uma escala de 22 a 32: conto, crônica, poema, texto imagético, romance (fragmentos), tirinha.

Para o tratamento do nosso objeto no capítulo destinado à análise, utilizamos na seção 3.1, a lenda, o cordel, o repente, o texto imagético, o sarau e a crônica. Com fins de atendimento aos nossos propósitos investigativos, retomamos a lenda utilizada na seção 3.1, para analisarmos novas propostas de atividade na seção 3.3. Na seção 3.4, fizemos uso de outra crônica, distintas das primeiras, e na seção 3.5, a análise foi realizada em torno da tirinha.

- iii. Caracterizar as formas textuais e discursivas dos enunciados de atividades do LDP que trabalham o conceito de entonação.

Para o atendimento deste objetivo, nos sustentamos no entendimento de que a situação de interação verbal é o critério principal e central para a compreensão dos enunciados, conforme abordamos na primeira seção desta Tese, uma vez que esta concepção atravessa os demais conceitos ali apresentados. Esse posicionamento nos permitiu assumir que as atividades analisadas, na condição de enunciados presentes no LDP, admitem o conceito de entonação valorativa a partir dos seguintes recursos: a) nos textos; b) nos destaques em negrito das expressões analisadas, a exemplo na atividade analisada na seção 3.2; c) nos recursos gráficos, como o balão apresentado na seção 3.5; d) nos desenhos, tais como, os cupins dispostos no corpo do pajé Bahira e analisados na seção 3.1; e) nas imagens, a exemplo da escultura do mito grego “Prometeu acorrentado”, apresentado na seção 3.1; f) nos gestos; g) nas posturas corporais; h) nas expressões fisionômicas analisadas na seção. Os três itens finais estão analisados na seção 3.5.

Ilustramos aqui, alguns recursos textuais e discursivos dos enunciados no LDP que aceitam o conceito de entonação expressiva. Entrementes, para dar conta da análise, levamos em consideração dois aspectos fundamentais. O primeiro, diz respeito à distribuição da forma, uma vez que a organização da forma em si, admite via entonação, a manifestação da apreciação social. O segundo, consiste em acatar que a parte presumida no gênero se mantém em constante diálogo com os aspectos verbalmente expressos, logo, é imperioso, o acionamento dos saberes já consumados, a fim de confrontá-los aos novos

conhecimentos, porque é nessa tensão que a avaliação social, via entonação, aflora e, por conseguinte, o sentido se estabelece.

iv. Caracterizar o conceito de entonação nas coleções escolhidas.

Ao discutimos sobre o dialogismo, na primeira seção desta Tese, constatamos que a entonação é um conceito presente em toda obra do Círculo de Bakhtin, a evidenciar que o enunciado somente adquire sentido pela valoração. Na verdade, tanto para o Círculo quanto para alguns dos seus interlocutores, a exemplo de Amorim (2015), a entonação é a própria significação do pensamento. A partir dessa reflexão, resgatamos da Seção 1.5, as características da entonação valorativa em cumprimento ao primeiro objetivo específico e mostramos como foram corporificadas nas propostas de atividades no LDP. Segue a súmula sistematizada dessa manifestação.

- a) A entonação na qualidade de elemento portador da avaliação social (MEDVIÉDEV, 2016[1928]) e organizador de sua expressão.

No processo de compreensão do texto, os autores do LDP se valem de atividades que vindicam pela compreensão de uma gama de valores constituídos e encarnados no coletivo social, a exemplo da pergunta de leitura organizada em torno da imagem da escultura do mito grego “Prometeu acorrentado”, analisada na seção 3.1: “*O homem acorrentado está em profundo sofrimento. Que elementos na escultura evidenciam esse sofrimento?*”. Para respondê-la o aluno precisa reconhecer os elementos valorativos que compõem a memória semântico-social (DAHLET, 2005). Ou seja, carece a) assimilar a apreciação social compartilhada a despeito do “sofrimento”; b) perceber os traços e as formas que são utilizadas na escultura para traduzir o sofrimento, c) avaliar a dimensão social que traduz a dor humana. É, necessariamente, na reconstrução dessa imagem metafórica que o estudante apreende os elementos alteritários abrigados na dimensão social, posto que é na vida experimentada que reside a dor, o sofrimento, a alegria, enfim, as emoções. Essa percepção valorativa somente se efetiva pela entonação. Na verdade, a entonação, além de se constituir como condutora da apreciação social, delineia a sua forma de expressão, nisto, é exteriorizado o tom valorativo que faz emergir a memória social. Dito de outro modo, no discurso, incluindo aqui, o texto usado para o ensino da língua escrita, são sedimentadas as entonações do autor e do leitor, a refletir e a refratar o grupo social que as produziu, esse entendimento reporta-nos ao que foi discutido na seção 1.5: “a entonação é o lugar de memória e o lugar de encontro” (DAHLET, 2005, p. 251), daí a necessidade de considerá-la no trabalho com o livro didático.

- b) A entonação na qualidade de elemento materializador da atitude avaliativa do falante (BAKHTIN, 2010[1986]) e do seu posicionamento ativo.

Em perguntas como esta que foi analisada na seção 3.4: *“No início do texto, o narrador achava que a moça que postava fotos de artistas no meio das suas “queria fugir de si mesma”. No último parágrafo, entretanto, ele revê sua posição e diz até admirá-la.* a) *Que argumento apresentado no texto justifica essa nova visão? [...]”*, espera-se que o aluno compreenda o posicionamento do sujeito falante. Para tanto, é necessário conduzi-lo à avaliação de todos os aspectos constitutivos do dizer, o que implica apreender o conjuntamente percebido, a compreensão comum da situação e a valoração compartilhada do evento social (VOLOCHÍNOV, 2019[1926]. Ou seja, é preciso assimilar que o tom do posicionamento do indivíduo que fala, emerge de sua consideração em relação ao seu outro e da sua própria apreciação, daí afirmar que o discurso se inscreve em uma relação dialógica norteadas pela avaliação social. Em outras palavras, a organização do enunciado é diretamente afetada pelo julgamento feito da situação, porque na interação verbal, a avaliação social do objeto é concretizada na atitude responsiva ativa de um sujeito em relação ao outro. Na prática, o acabamento sócio-valorativo-emocional está relacionado ao seu outro, por isso, o posicionamento do sujeito falante aflora dessa avaliação. Essa complexa atividade interacional perpassa pela entonação valorativa, logo, o trabalho no LDP requisita o estabelecimento de uma leitura dialógica como condição essencial para o desenvolvimento do sujeito aprendiz na compreensão do texto escrito, ainda que nas coleções analisadas, esta necessidade não seja explicitamente enunciada.

- c) A entonação na qualidade de elemento avaliador da palavra em uso (BAKHTIN, 2003[1979]).

A noção de palavra viva consiste no entendimento de que ela porta e admite os mais variados acentos valorativos. Isso nos permite deduzir que as dimensões intersubjetivas e históricas se encontram combinadas no texto. Assim, se a valoração compartilhada nos grupos sociais penetra na palavra e nela se reflete e se refrata, então, o seu sentido somente pode ser atualizado no seu uso efetivo, logo, cabe à entonação realizar a avaliação da palavra e, por conseguinte, a sua atualização. O LDP disponibiliza um número bastante significativo de atividades que solicitam um sentido para palavras e expressões. Tomemos como exemplo, a pergunta analisada na seção 3.5: *“O que você acha que Haroldo quis dizer com a frase: “Sabe, às vezes me orgulho de não ser humano?”*. A construção da resposta a esse questionamento se dá na consideração da avaliação social da palavra discurso, pois, conforme a exposição feita na seção 1.3, ela “é

necessária justamente para compreender a formação histórica do tema e das significações que o realizam. A formação do sentido na língua está sempre relacionada com a formação do horizonte valorativo do grupo social” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 237)).

Nessa perspectiva, a análise evidencia que o estudante precisa adotar uma postura dialógica, a abranger uma profusão de ponderações, tais como, a) qual é a avaliação de “ser humano” entonada nesse enunciado; b) a que outros enunciados essa noção de “ser humano” se presta a responder; b) que apreciações valorativas são expressas no termo “orgulho” nesse colóquio?, entre outras. Ancorada nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, nossa análise reconhece que sem levar em conta as relações dialógicas, o sentido da “frase” não se concretiza. Até porque as relações firmadas entre frases, do ponto de vista meramente linguístico, não estabelecem relações dialógicas (BAKHTIN, 2003[1979]), pois, para que o sentido seja constituído é imprescindível perceber as refrações da palavra, porque a significação é “absorvida pelo tema e dilacerada por seus conflitos vivos, para depois voltar com uma nova significação com a mesma estabilidade e identidade transitória” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 238)).

d) A entonação na qualidade de elemento de exauribilidade do tema (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930])

Em algumas situações, a palavra pode se apresentar como um apoio para a expressão da avaliação social (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]). Nesse caso, a própria palavra estabelece, via entonação, a relação com outros elos, anteriores e também posteriores ao momento verbal, o que nos leva a crer que o sentido somente se efetiva na relação com outro sentido, quer dizer, na consideração do sentido do outro (BAKHTIN, 2003[1979]). Essa característica da entonação é também manifestada no LDP, a exemplo da atividade analisada na seção 3.1, que traz o seguinte comando: *“Primeiro, leia todas as palavras no mesmo tom, de maneira estável. Depois, leia as palavras com um tom crescente, de maneira alegre. Por fim, leia as palavras com um tom decrescente, de maneira triste.”* Em nossa análise, aduzimos que o LDP ao lançar esta proposta de atividade, dá prioridade ao conceito tradicional de entonação a partir do tom laríngeo, inclusive, enfatiza que o tom alegre tende a ser crescente e o tom triste tende a ser decrescente. Nossa análise nos levou a refletir sobre a seguinte questão: como reconhecer se um tom é alegre ou triste, sem a experiência concreta do sentimento de alegria ou de tristeza? Este questionamento nos permitiu depreender que mesmo sem uma recomendação expressamente marcada no LDP, esse comando de atividade obriga o aluno a recorrer ao contexto extraverbal para que o significado se concretize. Daí, a

importância da leitura dialógica em sala de aula, uma vez que o reconhecimento do “tom” na expressão da palavra deve suplantiar a dimensão verbal, isto é, a organização textual em si e por si e vincular-se à dimensão social. Compreendemos essa obrigatoriedade requerida pelo LDP, ainda que implicitamente, posto que a tarefa seguinte, solicita que o aluno responda “*Qual das três entonações parece mais adequada ao texto? Justifique.*” Para escolher o tom compatível ao sentido do texto, implica no estabelecimento das relações dialógicas.

Importa também dizer que é preciso levar o aluno a perceber que os termos “triste” e “alegre”, disponibilizados na atividade analisada, só admitem essas entonações quando vinculadas ao contexto extraverbal que remete, respectivamente, à tristeza e à alegria. Ao aceitar esse ponto de vista, o aluno compreende que está fazendo uso de um enunciado vivo, com autoria, destinatário, finalidade discursiva e, inevitavelmente, vinculado a uma fração do mundo real. Essas reflexões são fundamentais para a resolução da atividade, porque conduzem o aluno à inferência de que: a) o tom compatível ao sentido do texto é instituído no estabelecimento das relações dialógicas; b) o tom escolhido para a leitura expressiva do poema materializa o sentimento de tristeza ou de alegria na própria expressão, portanto, como foi dito na seção 3.1, exaure completamente o tema, via entonação valorativa. De igual maneira, a repetição, o alongamento, a atenuação, o preenchimento, o apagamento, a pigmentação de uma imagem ou parte dela, de gestos, de expressões fisionômicas, de desenhos etc., em um determinado gênero, a exemplo da atividade construída em torno tirinha de Calvin e Haroldo e analisada na seção 3.5, podem exaurir plenamente o objeto, isto é, dizer tudo o que era possível ou preciso dizer naquela situação. Em outras palavras, a presença ou a reiteração de determinados aspectos entonacionais auxilia na exauribilidade temática.

- e) A entonação na qualidade de elemento que vincula o contexto verbal ao contexto extraverbal (VOLÓCHINOV, 2019[1926]), a desvelar o comportamento humano.

No coletivo social, os indivíduos, ao tempo que constroem e abalizam as regras que subjagam ou devem subjugar suas condutas, são nelas e por elas constituídos. Nesse sentido, as autorregras que sustentam o comportamento individual são, por assim dizer, uma avaliação da multiplicidade de relações dialogicamente estabelecidas. Conforme discutimos na seção 1.3, trata-se de “avaliações subtendidas possuem uma importância especial [...] organizam os atos e as ações” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 122). Nesse sentido, as coleções analisadas apresentam atividades que permitem a manifestação

desses valores, via entonação, a exemplo da proposta de atividade analisada na seção 3.2: “*Como é a relação de Bahira com os animais? Explique sua resposta. Volte ao texto e observe o comportamento dos animais com o pajé.*” A pergunta de leitura orienta que o aluno volte à lenda, a fim de inventariar os comportamentos dos animais. Essa revisitação ao texto perpassa pela avaliação social, se orienta pelo horizonte sócio valorativo que rege o agir responsivo ativo dos animais em relação ao índio Bahira. É no ato ético que os padrões comportamentais de desconfiança, prontidão, prestimosidade, entre outros, são exteriorizados. Nesse sentido, é significativo rememorar que as valorações fundidas à existência do próprio grupo social, para serem materializadas, contam com a entonação valorativa, portanto, o comportamento humano é desvelado na consideração de “um” em relação ao “outro”. Nesse sentido, a percepção do presumido orienta o sujeito falante na escolha das palavras, bem como, determina a forma da totalidade verbal, porque a entonação, tal qual o tema, estão na fronteira entre o verbal e o extraverbal, mas cabe à entonação, o estabelecimento desse vínculo (VOLÓCHINOV, 2019[1926]).

- f) Como elemento que sustenta e firma o enunciado nas práticas sociais (VOLÓCHINOV (2019[1926], formando um fundo entonacional para o coletivo social do sujeito falante.

Em nossa análise, constatamos a presença dessa característica em perguntas do tipo “*1. Porque Calvin se despe no último quadrinho?*”, analisada na seção 3.5. Inferimos que, para a construção de uma possível resposta a essa questão, o aluno precisa considerar que um indivíduo nunca se manifesta de forma isolada, ao contrário, as atividades e os papéis por ele desempenhados se constituem em respostas ativas à realidade discursiva em que está sócio historicamente imerso. Compreender isso significa assimilar as vivências complexas, representativas das práticas sociais situadas.

Como foi analisado na seção 3.5, a prática de se vestir é um dos modos utilizados pelo sujeito para marcar seu lugar no mundo, já que é uma forma de apresentação de um “eu” em relação ao seu “outro”. Nesse sentido, o aluno precisa apreender que no momento em que Calvin se despe ante o seu interlocutor, enuncia discursiva e valorativamente sua insatisfação em relação às práticas sociais dos humanos e passa a assumir outros papéis em outras vivências, que dizer, o seu movimento em direção ao outro é instaurador da alteridade. Daí, afirmar que o enunciado é sustentado nas práticas sociais e que a entonação organiza um fundo entonacional para o coletivo social do indivíduo.

A análise dessa atividade confirma o posicionamento do Círculo, de que as relações sociais são valorativamente negociadas nas e pelas práticas sociais

compartilhadas, a possibilitar uma multiplicidade de referências, nas quais o enunciado se apoia, logo, sua assimilação se dá na consideração do seu horizonte axiológico. Nessa lógica, a entonação favorece o reconhecimento das práticas sociais e, nisto, é assegurada a compreensão do dizer, pois como foi discorrido na seção 1.2, a totalidade de uma enunciação é um ato social (VOLÓCHINOV, 2019[1926]), o que nos leva mais uma vez a defender a leitura dialógica no cotidiano escolar.

O alcance dos objetivos específicos nos direciona ao objetivo geral desta Tese, que é compreender a manifestação do conceito axiológico de entonação em atividades de leitura e escrita em livros didáticos de português (LDP) de 6º e 9º anos, a contribuir com os estudos sobre o ensino e a aprendizagem de língua escrita. O trabalho de análise das atividades organizadas em torno dos diversos gêneros e apresentadas nas coleções, com o propósito de ensinar a língua escrita, nos permitiu constatar que a entonação na qualidade de conceito axiológico, está presente no LDP e carece ser aproveitada no dia a dia da sala de aula, visto que esse conhecimento garante a efetiva compreensão do texto.

É pertinente destacar que algumas propostas de atividades apresentam a entonação de forma explícita, a conferir um tratamento que dá prioridade ao conceito tradicional da entonação, ou seja, vinculando-o à noção do tom laríngeo. Tais atividades, ao se pautarem na ideia de que a consideração “de um dado tom” contribui para a efetivação da leitura expressiva de “um determinado texto”, se mostram, de certa maneira, consoantes à proposta de um trabalho que leva em conta a entonação em sala de aula. Não obstante, sustentados pela análise dessas propostas, assumimos que a leitura expressiva somente se efetiva na consideração do tom laríngeo, se este, for mediado pela entonação valorativa, posto que é nela e a partir dela que os elementos sócio valorativos são manifestados.

As propostas de atividade analisadas que não fazem menção explícita à entonação valorativa, admitem a manifestação desse conceito para a efetivação do seu sentido, uma vez que a entonação está circunscrita como um dos elementos que organiza o discurso, logo, se manifesta nele, de forma a integrar o individual e o social. Até porque, o texto enquanto enunciado concreto, a servir de base para a construção das atividades no livro didático, carece de inserção no mundo concreto. Exatamente por isso, no percurso analítico, consideramos todas as ferramentas discursivas presentes no gênero que serviu de base para as propostas de atividades no LDP, tais como, textos, desenhos, imagens, gestos, gravuras, recursos gráficos, entre outros, porque nesses elementos são estabelecidos o lugar das relações sociais, no qual a entonação se manifesta.

Ante ao atendimento dos objetivos específicos e do objetivo geral, assumimos que a pergunta norteadora deste estudo, descrita nos seguintes termos, “Como a entonação, enquanto conceito axiológico, é caracterizada em gêneros discursivos inseridos nos livros didáticos de Língua Portuguesa, a partir das propostas de atividades ao 6º e 9º anos do Ensino Fundamental?”, foi satisfatoriamente, respondida. Isto porque, constatamos que nas coleções analisadas um número expressivo de atividades organizadas em torno dos gêneros, admite a materialização da entonação valorativa, fato que confirma a nossa hipótese inicial. As constatações aqui especificadas ratificam a tese de que o Livro Didático de Português apresenta conceitos dialógicos, como o conceito axiológico de entonação, o que faz com que avaliemos este estudo como um trabalho bastante significativo para o ensino da leitura e da escrita, já que nos desperta para o entendimento de que esse conhecimento está presente no cotidiano escolar, uma vez que o conceito de entonação valorativa, indiscutivelmente, está explícita e implicitamente marcado no LDP. Diante da concretude do trabalho de análise, sintetizamos as seguintes asserções acerca de nossa tese:

- a) A entonação se apresenta no livro didático de forma consoante aos estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, a sobrepujar a noção tradicional da simples emissão sonora da voz, vinculada somente ao tom, ao timbre ou ao ritmo.
- b) As propostas de atividades no livro didático, *locus* do nosso estudo, são ancoradas na perspectiva de que a linguagem e os sentidos são produzidos nas experiências vivenciadas pelos seres humanos na vida concreta.
- c) Os gêneros discursivos presentes no LDP, ao se prestarem para a organização de atividades de ensino, permitem a compreensão do conceito de entonação expressiva.
- d) A organização de uma caracterização do emprego do conceito de entonação no Livro Didático de Português é uma tarefa exequível.

No tocante às contribuições desta pesquisa ao ensino de língua materna, apesar de termos ciência de que o estudo tem suas limitações, consideramos que os conhecimentos aqui sistematizados, colaboram com o alargamento dos saberes já constituídos em relação aos modos de mobilização do texto em situação de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, é pertinente considerar uma das premissas que nos moveu em direção do *locus* deste estudo, que é o acatamento de que o LDP se corporifica como um dos instrumentos mais significativos no processo de ensino da leitura e da escrita em língua materna. Ora, se o professor na organização de sua ação docente faz uso deste

instrumento; se o aluno tem acesso ao livro didático e nele busca apoio para a efetivação de sua aprendizagem; se o conceito de entonação, como constatamos neste estudo, está presente no LDP; se as atividades dispostas no LDP, pela ótica do Círculo de Bakhtin, são enunciados vivos e, por fim, se o sentido do enunciado não é dado fora de sua ênfase valorativa, de sua entonação viva e concreta (VOLÓCHINOV, 2019[1926]), então, o conhecimento aqui disponibilizado coadjuva com ampliação de saberes teórico-metodológicos, o que possibilita ao professor, lançar um novo olhar ao tratamento do texto em sala de aula. Ao defendermos que a entonação valorativa deve ser considerada no processo de compreensão de texto, expandimos a possibilidade de se levar o aluno a confrontar suas ideias e percepções do mundo com as ideias apresentadas ou representadas no texto, isto é, abrimos de fato, espaços de diálogo e de interação com os textos em sala de aula.

Ainda sobre a contribuição desta Tese, compreendemos que ao refletir e analisar o conceito de entonação no livro didático reforçamos a noção de que compreender um texto é perceber nele as entonações acumuladas. Compreender um texto é confrontar os valores entoados. Compreender um texto é avaliar posicionamentos, para na sequência, conferir ao seu outro, o tom do seu próprio posicionamento, seja ele concordante ou dissonante, porque, compreender um texto é, sobretudo, acrescentar a ele, novos valores.

Esse entendimento se constitui como imperioso para academia, sobretudo, no que se refere à formação do professor, porque é naquele espaço, que ele é preparado para assumir o trabalho de ensinar a leitura e a escrita, ou seja, ensinar a um outro, a compreender um texto. Propriamente, nesta reflexão, somos também inseridos, já que atuamos na condição de professores formadores de outros. E mais do que nunca, este “nós”, faz sentido na tessitura desta Tese, visto que nele são manifestadas as entonações das leituras confrontadas com a prática docente que desvelam os acertos e os equívocos. Assim, na condição de professores-formadores-pesquisadores, também somos atravessados pela avaliação social entoadada no processo constitutivo, a apontar novas perspectivas, a admitir um novo posicionamento, o que confirma que a entonação firma o vínculo com a vida concretamente experimentada, já que o novo posicionamento pressupõe inexoravelmente “uma relação, pois é impossível posicionar-se diante do nada” (DIONÍSIO, 2010, p. 83);

Vale relembrar que na revisão da literatura desta Tese, percebemos a escassez de trabalhos que tratam a entonação na condição de objeto de estudo, o que faz da entonação

valorativa, um campo fértil para futuras discussões. Nesse contexto, destacamos alguns pontos para serem refletidos como sugestões para futuras pesquisas:

a) nossa análise se restringiu às propostas de atividades organizadas em torno dos gêneros, logo, não poderia dar conta de avaliar as entonações do gênero propriamente dito, consideramos apenas a relação deste com as perguntas;

b) consideramos na perspectiva das perguntas de leitura, elementos não verbais, como gestos, expressões faciais, posturas corporais etc., mas, não abarcamos todas as entonações possíveis destes elementos no que se refere à exauribilidade do tema no gênero, atentamos apenas para as entonações que se relacionavam às perguntas de leitura;

c) as caracterizações por nós sistematizadas, por vezes, se apresentaram amalgamadas em um mesmo enunciado, em nossa análise, não demos prioridade a esse cruzamento.

Com base nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, concluímos as reflexões nesta Tese, com a convicção de que estabelecemos a partir dos resultados de nossa análise, um diálogo ininterrupto na cadeia discursiva, tanto com os que nos precederam quanto com os que prospectam adentrar nessa perspectiva. Em vista disso, ao passo que esperamos ter contribuído com a melhoria do ensino da aprendizagem da língua escrita, abrimos o diálogo para a ampliação do nosso estudo.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. Por uma análise dialógica de discurso: reflexões. In: VIAN JÚNIOR, O.; ALVES, M. P. C. (Org.). **Práticas discursivas: olhares da Linguística Aplicada**. Natal: EDUFRN, 2015. p. 61-84.

AMORIM, M. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T. et al. (Org.). **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-25.

_____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

_____. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 17-43.

_____. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 95-114.

_____. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, p. 07-19, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14396.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2020.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1995.

ARAÚJO, J. S. **Perfil do leitor colonial**. Salvador: Editus, 1999.

_____. **O livro didático de português: abordagem discursiva de exercícios de compreensão de texto**. 2009. 174f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiás, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8702>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de: MIOTELLO, V.; FARACO, C. A. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010[1986].

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução de: BEZERRA, P. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

_____. **O freudismo: um esboço crítico**. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Perspectiva, 2014a[1927].

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de: BERNADINI, A. F. [et al.]. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014b[1975].

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de: BEZERRA, P. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015[1963].

_____. /VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de: LAHUD, M.; VIEIRA, Y. F. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006[1929].

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, D. L. P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C. CASTRO, G. de. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2007. p. 21-38.

BATISTA, A. Um objeto variável e instável: Textos, Impressos e Livros Didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, História, História da Leitura**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1999. p. 529-575.

_____. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R. H.; BATISTA, A. A. G. (Org.). **Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003. p. 25-68.

_____.; ROJO, R. ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2005. p. 47-71.

_____.; VAL, M. G. C. Língua portuguesa no PNLD 2005 – significados de uma política pública de avaliação de livros didáticos. In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. **Anais**. Belo Horizonte, UFMG, 2004, p. 1-8. Disponível em: <<http://www.ufmg.br/congrext/Educa/Educa111.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2019.

BEZERRA, J. C. **Compreensão de textos escritos entre alunos iniciantes de Letras da Uneal**. 2012. 195 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/dissertacoes/2007-mestrado/jane-cleide-dos-santos-bezerra>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

BOCCACCIO, G. **Decamerão**. Tradução de: TORRIERI, G. São Paulo: Abril, 1981.

BOMÉNY, M. H. B. O livro didático no contexto da política educacional. In: OLIVEIRA, J.B.A, et al. (Org.). **A política do livro didático**. São Paulo, Summus, 1984. p. 31-68.

BONETI, L. W. **Políticas públicas por dentro**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BONINI, A.; YANO, D. C. A avaliação do livro didático como tema da formação inicial do professor de língua portuguesa. **Entrepalavras**. Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 323-343, maio/ago. 2018. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/download/1145/514>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAGA, R. Nascer no Cairo, ser fêmea de cupim. In: PEREIRA, C. S.; BARROS, F. P.; MARIZ, L. **Universos: Língua Portuguesa**, 9º ano. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015. p.70-71.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. rev. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2005.

_____. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Perspectiva dialógica. In: _____. SILVA, M. C. S. (Org.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 9-29.

_____. **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. A emergência, nas fronteiras entre língua e literatura, de uma perspectiva dialógica da linguagem. **Bakhtiniana** - Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 5-23, ago. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217645732017000200005&ng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 fev. 2020.

_____.; PISTORI, M. C. A produtividade do conceito gênero em Bakhtin e o círculo. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531/4343>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Ministério da Educação. Organização dos Estados Ibero – Americanos – OEI. **Avaliação das bibliotecas escolares no Brasil**, São Paulo: SM, 2011. Disponível em: <<http://www.oei.es/bibliobrasil.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Programa Nacional do Livro Didático. **Guia de livros didáticos PNLD 2017**. Língua Portuguesa: Ensino Fundamental anos finais. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/8813-guia-pnld-2017>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Edital PNLD 2017**. Portal MEC. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/6228-edital-pnld-2017>>. Acesso em: 10 mai. 2019.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas**. Brasília, 2017. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/perguntas-frequentes/programas>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios**. 7. ed. rev. Madrid: Paraninfo, 1991.

BUBNOVA, T. BARONAS, R. L. TONELLI, F. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Bakhtiniana** – Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268-280, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217645732011000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CAMARA Jr., J. M. **Dicionário de Linguística e gramática**: referente à língua portuguesa. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

CARVALHAES, W. L. **Textos de apresentação em livros didáticos de português**: processos de objetivação do sujeito aluno. 2009. 141f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiás, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8520>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

_____. **O livro didático de português**: abordagem discursiva de exercícios de compreensão de texto. 2016. 174f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiás, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8702>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

CASADO ALVES, M. P. O enunciado concreto como unidade de análise: a perspectiva metodológica bakhtiniana. In: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (Org). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p.163-177.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**. 6º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

_____. **Português linguagens**. 9º ano. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CONCEITO. In: **Significados**. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/conceito/>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de: GUINSHUY, J. São Paulo: Perspectiva, 2004.

DAHLET, V. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2. ed. rev. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2005. p. 249-264.

DANTAS, T. “Orkut”. **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br//informatica/orkut.htm>>. Acesso em: 09 jul. 2020.

DIONISIO, M. T. **A questão do valor na linguagem para (o círculo de) Bakhtin**. 2010. 90f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Espírito

Santo, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/3714>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

DE GRANDE, P. B. O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**. vol. 23, n. 23. p. 11-27, dez. 2011. Disponível em: <<http://posgraduacaofaintvisa.files.wordpress.com/2013/07/pesquisa-emlinguistica-aplicada.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2017.

DUBBOIS, J. (Org.). **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2002[1973].

EITA. In: **DICIO**, Dicionário online Português. Porto: 7Graus, 2017. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/eita/>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, A. B. H. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2011.

FERREIRA, H.M.; VIEIRA, M.S.P. O trabalho com o gênero provérbio em sala de aula. **Revista Línguas & Letras**, Cascavel, v. 14, n. 26. p. 1-18. fev/jul. 2013. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/9282>>. Acesso em: 22 maio 2020.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FILGUEIRAS, J. Os processos de avaliação de livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático. In: Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão - ANPUH. **Anais**. São Paulo: 2008, p. 1-13. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/.../CD%20XIX/PDF/.../Juliana%20Miranda%20Filgueiras.pdf>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

FINA FLOR. In: **Dicionário inFormal**. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/fina+flor/>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de: COSTA, J. E. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCA S. J. L. **O método pedagógico dos jesuítas**: o “Ratio Studiorum”. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1952.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. São Paulo, v. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3748>>. Acesso em: 24 out. 2017.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142001000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 dez. 2017.

FREITAG, B.; COSTA, W. F.; MOTTA, V. R. **O estado da arte do livro didático no Brasil**. Brasília: INEP/REDUC, 1987.

_____. **O Livro didático em questão**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e de leitura na Prova Brasil. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, p. p. 13-32, jun. 2009. ISSN 1981-4755. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2244/1740>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, W._____. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-89.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 6. ed. São Paulo: Record, 2002.

HARDY-VALLÉE, B. **Que é um conceito?** Tradução de: BAGNO, M. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

HALLEWELL, L. **O livro no Brasil: sua história**. São Paulo: Edusp, 2005.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, São Paulo, n. 1, p. 9-43, 2001.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LEITE, S. I. **Suma histórica da Companhia de Jesus no Brasil**. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1965.

LE GOFF, J. **História e Memória**. Tradução de: LEITÃO, B. et al. 4. ed. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 1996.

MACHADO, I. Refrações do discurso citado como episteme discursiva na criatividade verbal. **Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 154-179, mar. 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217645732020000100154&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 08 jun. 2020.

MÃO-BEIJADA. In: **Gramática net** - conhecimento da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/origem-da-expressao-dar-de-mao-beijada/>. Acesso em: 26 abr. 2020.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARSARO, F. P. **Projeto gráfico-editorial em Livros Didáticos de Língua Portuguesa**: legível e bem ilustrado. 2017. 71f. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>>. Acesso em: 24 out. 2018.

MEC/USAID. In: **Educabrazil**: informação para formação. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/mec-usaid/>>. Acesso em: 01 jun. 2019.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de: GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. São Paulo: Contexto, 2016[1928].

MELO, F. G. Livro Didático: a construção de uma política educacional e social. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br>>. Acesso em: 24 jan. 2019.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. **Revista Línguas e Letras**, Cascavel, v. 10, n. 18, 1º sem. 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2257>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

_____.; CAVALCANTI, R. S. de M. Conceitos axiológicos bakhtinianos em propaganda impressa. **Alfa**, São Paulo, v.57 n. 2, 2013. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/download/5133/4669>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 167-176.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONTENEGRO, O. **Metade**. Musical Filhos do Brasil. São Paulo: 2009. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/oswaldo-montenegro/72954/>> Acesso: 13 jul. 2020.

MORAES, R. B. **Livros e Bibliotecas no período Colonial**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. Tradução de: DANESI, A. de P. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

MOURA, H.; MENZES, R. Repente no galope à beira-mar. In: PEREIRA, C. S.; BARROS, F. P.; MARIZ, L. **Universos**: Língua Portuguesa, 9º ano. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2015. p.32-33.

MOZZATO, A. R; GRZYBOVSKI, D. Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 15, n. 4, pp. 731-747. Disponível em: <<http://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/874>>. Acesso em: 02 mar. 2019.

NASCENTES, A. **Dicionário etimológico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1955.

NEGRAO, A. M. M. O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum". **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 154-157, 2000 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782000000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 jul. 2020.

OLIVEIRA, L. **O processo de escolha do livro didático de língua portuguesa das séries finais do ensino Fundamental**. 2011. 128 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011. Disponível em: <<http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1316>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

OLIVEIRA, J. B. A. et al. **A política do livro didático**. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 1984.

OLIVEIRA, T. A.; SILVA, E. G. O.; SILVA, C. O.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa. 6º ano**. São Paulo: IBEP, 2015.

_____. **Tecendo linguagens: Língua Portuguesa. 9º ano**. São Paulo: IBEP, 2015.

PAULA, L. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 239-257, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/125169>>. Acesso em: 02 de maio 2019.

PEREIRA, C. S.; BARROS, F. P.; MARIZ, L. **Universos: Língua Portuguesa. 6º ano. 3. ed**. São Paulo: Edições SM, 2015.

_____. **Universos: Língua Portuguesa. 9º ano. 3. ed**. São Paulo: Edições SM, 2015.

PEREIRA, R. A. **O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda**. 2012. 259f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99365>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____.; RODRIGUES, R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 177-194, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151876322014000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 mar. 2018.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2013.

POLATO, A. D. M. **Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico**. 2017. 232f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/def_adriana_delmira_mendes_polato_do.html>. Acesso em: 24 out. 2018.

_____.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. **Bakhtiniana** - Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 12, p. 123-143, 2017. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/27809/22670>>. Acesso em: 28 mar. 2018.

_____.; JUNG, N. M. Dialogismo e letramentos: o estilo verbal como lugar social de todo homem. **Veredas**: Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v. 2. n 23, p. 53-73, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/issue/view/1409>>. Acesso em: 22 maio 2020.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Tradução de: MIOTELLO, V. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

PRISCA. In: **Dicionário inFormal**. Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/prisca/>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

ROCHA, D.; DEUSDARA, B. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. **Alea**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 305-322, dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517106X2005000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 mar. 2019.

RODRIGUES, R. H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. 2001. 356 f. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/rosangela_rodrigues.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2019.

ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem & Sociedade**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 44-60, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1978.

ROSA, N. G. **Análises de propostas de escrita de gêneros instrucionais em livros didáticos do ensino fundamental II**. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/def_nataly_gurniski_rosa.htm>. Acesso em: 24 mar. 2019.

RUIZ, T. M. B. Diretrizes metodológicas na análise dialógica do discurso: o olhar do pesquisador iniciante. **Revista Diálogos**. Relendo Bakhtin, Cuiabá, v. 5, n. 1, 2017. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

SEBBA, S. C. O. **Diagnóstico do perfil de ensino de inglês nas escolas públicas do ensino médio de Catalão**: desafios e perspectivas. 2009. 155f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiás, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3766>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, Campina Grande, v. 17, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>>. Acesso em: 03 maio 2019.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2001. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgcb/files/2011/03/Metodologia-da-Pesquisa-3a-edicao.pdf>>. Acesso em: 03 de maio 2019.

SILVA FILHO, V. **A série didática Fontes**: autoria e ato ético. 2013. 443f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/101060>>. Acesso em: 22 abr. 2019.

SILVA, L. C.; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. C. R. SOBRAL, K. M.; F. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. **Anais**. Curitiba, PUCPR, 2009. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

SILVA, J. P. S. O mal em Machado de Assis: Conto de escola. **A Palo Seco**: Escritos de Filosofia e Literatura, Aracaju, v. 9, n. 9, 2017. Disponível em: <<http://seer.ufs.br/index.php/apaloseco/issue/view/621>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

_____. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 103-121.

_____.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 26 ago. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/33006>>. Acesso em: 03 mar. 2019.

SOUZA, G. T. **Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo de Bakhtin/Volochinov/Medvedev**. 2. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 177-190.

SUBLIMAÇÃO. In: **Info Escola** - navegando e aprendendo. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/fisico-quimica/sublimacao/>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

TEZZA, C. **Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. Tradução de: ILARI, R. São Paulo: Contexto, 2004.

VOLOCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de: GRILLO, S.; AMÉRICO, E.V. São Paulo: Editora 34, 2017[1929/1930].

_____. (Círculo de Bakhtin). **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Tradução de: GRILLO, S.; AMÉRICO, E.V. São Paulo: Editora 34, 2019[1926].

VOLOCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). Palavra na vida e a palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de: GERALDI, J. W. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013[1926]. p. 71-100.

_____. (Círculo de Bakhtin). A construção da enunciação. In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de: GERALDI, J. W. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013[1930]. p. 157-188.

_____. (Círculo de Bakhtin). A palavra e suas funções sociais. In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de: GERALDI, J. W. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013[1930]. p. 189-212.

_____. (Círculo de Bakhtin). Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística. In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de: GERALDI, J. W. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013[1930]. p. 213-249.

_____./BAKHTIN, M. **Discurso na vida e discurso na arte: (sobre poética sociológica)**. Tradução de: FARACO, C. A.; TEZZA, C. [para fins didáticos].1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

WITZEL, D. G. **Identidade e livro didático: movimentos identitários do professor de língua portuguesa**. 2002. 181f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em

Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/def_witzel.htm>. Acesso em: 24 jan. 2019.