



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS - CIMBA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LITERATURA - PPGLIT**

**Francinete Costa Soares Barroso**

**A constituição dialógica do dizer inferencial em poemas:  
o desenvolvimento do leitor protagonista no ensino médio**

Araguaína, TO

2024

**Francinete Costa Soares Barroso**

**A constituição dialógica do dizer inferencial em poemas:  
o desenvolvimento do leitor protagonista no ensino médio**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Literatura – PPGLIT, da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, Centro de Ciências Integradas (CIMBA), como requisito à obtenção do grau de Doutora em Letras e Literatura.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ângela Francine Fuza

Araguaína, TO

2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Norte do**  
**Tocantins – SIBi/ UFNT**

F891c Universidade Federal do Norte do Tocantins, Sistema de Bibliotecas

Barroso, Francinete Costa Soares.

A constituição dialógica do dizer inferencial em poemas: o desenvolvimento do leitor protagonista no ensino médio. / Barroso, Francinete Costa Soares. – Araguaína – TO, 2024.  
270f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Norte do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína – Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Linguística e Literatura (PPGLLIT), 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Francine Fuza

1. Inferência. 2. Perguntas de leitura. 3. Dialogismo. 4. Poema. 5. Ensino Médio. I. Universidade Federal do Norte do Tocantins. II Sistema de Bibliotecas. III Título.

CDD 418

ORCID das pesquisadoras

Orientadora: Ângela Francine Fuza - <https://orcid.org/0000-0001-8265-4064>

Orientanda: Francinete Costa Soares Barroso - <https://orcid.org/0000-0003-2494-4949>


Francinete Costa Soares Barroso

**A constituição dialógica do dizer inferencial em poemas:  
o desenvolvimento do leitor protagonista no ensino médio**

Tese apresentada à Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro de Ciências Integradas (CIMBA), Programa de Pós-Graduação em Letras e Literatura (PPGLIT), foi avaliada para obtenção do título de Doutora em Letras e Literatura e aprovada em sua forma final pela orientadora e pela banca examinadora.


Data de Aprovação: 05/02/2024

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 ANGELA FRANCINE FUZA  
Data: 05/02/2024 16:31:03-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ângela Francine Fuza - Orientadora (UFT)

Documento assinado digitalmente  
 CRISTIANE MALINOSKI PIANARO ANGELO  
Data: 06/02/2024 10:25:07-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cristiane Malinoski Pianaro Angelo - Membro externo (UNICENTRO)

Documento assinado digitalmente  
 MARCIA CRISTINA GRECO OHUSCHI  
Data: 05/02/2024 21:10:35-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi - Membro externo - (UFPA)

Documento assinado digitalmente  
 SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA  
Data: 06/02/2024 10:33:02-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa - Membro interno (UFNT)

Documento assinado digitalmente  
 MARIO RIBEIRO MORAIS  
Data: 06/02/2024 09:34:15-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof. Dr. Mario Ribeiro Moraes - Membro interno (UFT)

A minha Ana Paula e ao meu Alejandro  
Lorenzo, imensurável amor, realização  
materna, gratidão divina.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai de bondade, minha fortaleza, meu refúgio, em quem confio, meu escudo protetor, por todas as bênçãos e amor a mim outorgados, mesmo sem merecer sua infinita graça; pela oportunidade, determinação e saúde física, mental e espiritual concedidos, especialmente no contexto aterrador e comovente da pandemia COVID-19, para que houvesse júbilo ao fim dessa jornada parcial em busca do conhecimento. A Ti, meu Deus, elevo o meu coração, toda honra e toda glória, para sempre!

A minha “Família Amada e Feliz”, o meu alicerce, tesouro recebido aqui na terra: mãe, Leonor, admirável, irmãs, Neide, Juci e Jaci, amadas, sobrinhos e sobrinhas queridos; meus filhos, Ana Paula e Alejandro Lorenzo e meu companheiro Josimar, adorados, aos quais, por muitos momentos, tive de negligenciar minha companhia.

A minha irmã Leninha (*in memoriam*) que partiu de súbito, deixando uma lacuna na minha existência. Sei que, se aqui estivesse, minha irmã, comemoraria esta conquista com o sorriso largo e verdadeiro que era tão seu.

A minha amiga Graça, a quem posso chamar de irmã, que, com toda a benevolência, abriu as portas do seu lar, para me acolher, com todas as bugigangas e biblioteca, no seio de sua maravilhosa família. Essa pessoa é, indubitavelmente, uma graça divina que encontrei nessas andanças pelos amplos caminhos da pós-graduação, uma amizade tão cara que nos tornamos comadres. Todos os agradecimentos que eu possa fazer serão ínfimos diante da grandeza do seu coração. Hoje, devo dizer a ti, amiga, que ir a Palmas e não ver Graça não tem graça. Para sempre, irmãs!

Ao nosso grupo de estudos e pesquisa, “Práticas de linguagem” (UFT/CNPq), conduzido pela professora Dr.<sup>a</sup> Ângela Fuza, assim como ao Grupo: “Interação e Escrita” (UEM/CNPq), os quais garimpam o precioso mundo dos saberes filosóficos da linguagem, pelos momentos enriquecedores de discussões de enunciados pertencentes à seara do Círculo de Bakhtin que fundamentaram esta pesquisa.

Aos amigos da turma 2019, pelos estudos e aprendizagens compartilhados e a amizade construída, em especial a minha amiga Nilciléia Muribeca, uma paraense de uma determinação “pai d’égua”, que me agraciou com sua companhia prazerosa, organização invejável e simplicidade ímpar, no hotel em que nos hospedávamos e nas caminhadas, que fazíamos para o Câmpus da UFNT.

Às professoras Dr.<sup>a</sup> Márcia Cristina Greco Ohuschi, Dr.<sup>a</sup> Cristiane Malinoski Pianaro Angelo, Dr.<sup>a</sup> Selma Maria Abdalla Dias Barbosa e ao professor Dr. Mario Ribeiro Morais,

pelas valiosas contribuições dadas a este trabalho e as exímias correções feitas no exame de qualificação. Obrigada!

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, por compartilharem seus conhecimentos. Tenho, por todos, admiração e respeito.

Aos estudantes da turma 3ª série B, sujeitos colaboradores da pesquisa, que, prontamente, aceitaram participar, com dedicação, da investigação propositiva apresentada.

Aos professores e às professoras, colegas de colegiado, no IFTO-Araguatins, que me cederam suas aulas para que eu pudesse concluir com êxito e em tempo hábil a pesquisa, dentre esses, destaque, especialmente, meu amigo, professor Dr. Paulo Hernandes, por quem tenho grande admiração e apreço e ao caríssimo professor e amigo doutorando, Jáder Gama, que no alto de sua sabedoria e habilidade com idiomas, sempre me ajudou, desambiciosamente, com as traduções.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO, pela política de valorização da formação profissional.

## AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Ângela Francine Fuza!

“Deus permite que pessoas especiais entrem em nossas vidas não simplesmente por acaso, mas por amor a nós. Ele sabe que em alguns momentos precisaremos de abraços, não de amigos, mas de anjos”, do latim *Angelus*, do grego *Áγγελος*, (*mensageiro*), de Ângela mensageira angelical de palavras mansas e sábias, porém imprescindíveis na entonação necessária. É assim que me valho da dialogia com outros, para conseguir definir o meu encontro na vida acadêmica com você, querida orientadora. Outrora já me foi dada a oportunidade de dizer o quanto ser sua orientanda não foi somente um prazer imensurável, mas um marco em minha vida profissional: antes e depois da Ângela! agora, com o júbilo de um ser pequenino que perpassa a fase do engatinhar para arriscar passos mais firmes, desenvoltos e desafiadores, reitero minha gratidão pela dádiva do conhecimento repassado, do saber compartilhado, da orientação zelosa recebida. A cada momento em que defrontar-me com os desafios da continuidade de não silenciar a palavra oportuna e bem dita, lembrar-me-ei de seu ato responsável e responsivo ver o mundo com a lupa da sensibilidade e zelar pela educação de mentes imaturas e corações aflitos, que também será ato responsável e responsivo meu, pois será para mim sempre uma referência indelével! Por todo o zelo profissional e testemunho de humanidade, que a sua vida seja longa e esteada pelos cuidados, incansavelmente, vigilantes do Criador!

*Eu poderia epigrafar aqui toda a arquitetônica de meu dizer, com a palavra do estupendo poeta Leminski, “em mim eu vejo o outro/e outro/enfim dezenas”; ou, com a palavra do admirável escritor Boff, “Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para compreender é essencial conhecer o lugar de quem olha”; ou, essencialmente, com a palavra do colossal filósofo da linguagem, “Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu [...] ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade. É apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real (através da referência emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo)”. Não obstante, por não ser um Adão bíblico, como bem acentuou o descomunal filólogo, consorcio minha palavra a todas essas, hauridas nesse dialogismo dessas palavras vivas e ideológicas que me constituem.*

## RESUMO

Esta pesquisa configura-se como um estudo teórico-metodológico-propositivo, fundamentado nos postulados da Linguística Aplicada, consubstanciada por demais áreas do conhecimento linguístico, sobre o ensino de leitura do gênero discursivo poema, em contexto de sala de aula. A investigação centra-se na necessidade de formar leitores, construtores ininterruptos de inferências, hábeis a descortinar ideias subjacentes à materialidade textual, que se processam no ato de compreender, enquanto ato de afirmação social e de interação entre os sujeitos, em um dado contexto histórico-social. Para tanto, este estudo objetiva compreender de que modo a leitura inferencial se constitui, no processo de ensino e aprendizagem da leitura de poemas e da escrita de resposta argumentativa, por meio de abordagem teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, a partir da intervenção docente. Sob essa ótica, a pesquisa pauta-se nas perspectivas teóricas do interacionismo e do dialogismo (Volóchinov, 2017[1929]; Bakhtin, 2003[1979]), que concebem a linguagem como um produto sócio-histórico, ao considerar os sujeitos sociais coparticipantes da construção do contexto ideológico, no qual convivem; nos conceitos interacionista e dialógico de leitura, (Solé,1998; Kleiman,1993; Dell’Isola,1996; 2001; Angelo e Menegassi, 2022); nos pressupostos metodológicos acerca da ordenação e sequenciação de perguntas (Menegassi, 2008; 2010; 2011; 2016 etc.; Fuza, 2010; 2017; Fuza e Menegassi, 2022); e nos estudos do texto, sob a abordagem de geração de inferências (Koch, 1993; 2002; 2009; 2010; Marcuschi, 1985; 2008). À luz desse arcabouço teórico, arrola-se a hipótese, corroborada na tese defendida, de que o trabalho com a leitura, endossado, teoricamente, pela interação e pelo dialogismo, sob a organização metodológica da ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, para o gênero discursivo poema, promove, ao aluno-leitor, a ampliação socioideológica, ao construir as inferências necessárias à leitura proficiente. Esta é uma pesquisa qualitativo-interpretativa, de caráter etnográfico-intervencionista, tipologicamente definido como intervenção pedagógica, para o qual foram realizados encontros de trabalho, com a finalidade de discutir aporte teórico e metodológico, sobre a proposta pedagógica a ser implementada e efetuar diagnóstico mais detalhado, com atividades e observação *in locus* da situação de leitura dos estudantes. A proposição investigativa dá-se sob o escrutínio de prévia investigação em sala de aula, consolidada em pesquisa de mestrado da autora, a qual se propõe, em fase de doutoramento, a acentuar um olhar ainda mais analítico, prospectivo e interventivo, sobre a problemática em evidência, ao instar aos estudantes, sujeitos da pesquisa, precedentemente, atividades de leitura, resolução de perguntas e produção de resposta argumentativa, sob mediação e, *à posteriori*, consolidar a leitura, elaboração e resolução de perguntas e produção de resposta argumentativa, sem mediação, em uma turma da terceira série do ensino médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO – Campus Araguatins, Tocantins. Os dados gerados compreendem os materiais de leitura, produzidos por esses alunos e as gravações/interações, estabelecidas nas aulas de Língua Portuguesa, em 2022. Ao considerar os procedimentos e pressupostos teóricos, subsidiadores dessa investigação, conforme a revelação dos dados, faz-se legítimo endossar a proposição de trabalho com as perspectivas de leitura interacionista e dialógica apresentadas, tendo em vista que, pelos resultados analisados, ficou evidente na leitura dos sujeitos-participantes, um horizonte de compreensão ampla, crítico-reflexivo, a demonstrar uma ampliação socioideológica de construção de inferências dialógicas, sobre a palavra do outro, ao se constituir autor de sua própria palavra réplica e, conseqüente produção de sentidos ao enunciado, em toda a sua arquitetônica de enunciação.

**Palavras-chave:** Inferência. Perguntas de leitura. Dialogismo. Poema. Ensino Médio.

## ABSTRACT

This research makes up as a theoretical-methodological-propositional study, based in Applied Linguistic postulates, substantiated by others areas of linguistic knowledge, about the teaching of reading of discursive genre poem in context of classroom. The investigation concentrates in the necessity of form readers, uninterrupted buildings of inferences, with ability to discover ideas underlying textual materiality, that are processed in the act of understand, as an act of social affirmation and interaction with other subjects, in a given historical-social context. Therefore, this study aims comprehend the form that the inferencial reading constitutes itself in the process of teaching and learning of reading of poems and writing of argumentative answer, by means of theoretical-methodological approach to ordering and sequencing reading questions, from teaching intervention. From this perspective, this research is based at theoretical perspective of interactionism and of dialogism (Volóchinov, 2017[1929]; Bakhtin, 2003[1979]), that conceive of language as a socio-historical product, when considering the social subjects co-participants of construction of ideological context, in which they live; in interactionist and dialogical concepts of reading, (Solé,1998; Kleiman,1993; Dell’Isola,1996; 2001; Angelo e Menegassi, 2022); in the methodological assumptions about the ordering and sequencing of questions (Menegassi, 2008; 2010; 2011; 2016, etc.; Fuza, 2010; 2017; Fuza e Menegassi, 2022); and in the study of text, from the approach of generation of inferences (Koch, 1993; 2002; 2009; 2010; Marcuschi, 1985; 2008). Based on this theoretical framework, the hypothesis is raised, corroborated in the thesis defended, that the work of reading, endorsed, theoretically, by interaction and by dialogism, under the methodological organization of the ordering and sequencing of reading questions, for the discursive genre poem, promotes to student-reader, the socio-ideological expansion, by building the inferences necessities for proficient reading. This is a qualitative-interpretive research, of ethnographic-interventionist character, typologically defined as pedagogical intervention, for which was performed work meetings, with the goal of discuss theoretical e metodological approach, about the pedagogical proposal to be implemented and effect more detailed diagnostic; with activities and observations *in locus* of student reading situation. The investigative proposition takes place under scrutiny of previous investigation in the Classroom, consolidated in research of author’s master degree, which is proposed, in the PhD phase, accentuate an even more analytical, prospective and interventionist look at the problem in evidence, by urging students, research subjects, previously, reading activities, solve of questions and production of argumentive answer, under mediation and, a posteriori, consolidates the reading, elaboration, and question resolution and production of argumetative response, without mediation, in a class of third grade of high school, of Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO – Campus Araguatins, Tocantins. The data generated comprehend the materials of reading produced by this students, like as recordings/interactions established in classes of Portuguese Language subject, in 2022. When considering the procedures and theoretical assumptions, supporters of this investigation, according to the revelation of data, it is legitimate to endorse the proposition of work with the perspectives of interacionist reading e dialogic presented, given that, by analysed results, was evident in the reading of the subject-participants, an horizon of broad comprehension, critical-reflective, to demonstrate an socioideological enlargement of construction of dialogical inferences over other’s word, after becoming the author of your own reply and consequent production of meanings to the statement, in all its architerture of enunciation.

**Key-words:** Inference. Questions of reading. Dialogism. Poem. High School.

## RESUMEN

Esta investigación está configurada como un estudio teórico-metodológico-proposicional, fundamentada en los postulados de la Lingüística Aplicada, basado por otras áreas del conocimiento lingüístico, sobre la enseñanza de la lectura del género discursivo poema, en contexto de aula. El enfoque de esta investigación se centra en la necesidad de formar lectores, constructores imparables de inferencias, capaz de descubrir ideas subyacentes a la materialidad textual, que se processam en el acto de comprensión, como acto de afirmación social e interacción con otros sujetos, en un determinado contexto histórico-social. Para tanto, este estudio tiene la intención de comprender como se constituye la lectura inferencial, en el proceso de enseñanza y aprendizaje da la lectura de poemas y la escritura de respuesta argumentativa, a través de planteamiento teórico-metodológico de ordenación y secuenciación de preguntas de lectura, desde la intervención docente. Desde esta perspectiva, esta investigación se fundamenta en las perspectivas teóricas del interaccionismo y el dialogismo (Volóchinov, 2017[1929]; Bakhtin, 2003[1979]), que conciben el lenguaje como un producto sociohistórico, considerando a los sujetos sociais coparticipantes en la construcción del contexto ideológico, en el que viven; en los conceptos interaccionista y dialógico de la lectura, (Solé,1998; Kleiman,1993; Dell’Isola,1996; 2001; Angelo e Menegassi, 2022); en los supuestos metodológicos acerca de la ordenación y secuenciación de preguntas (Menegassi, 2008; 2010; 2011; 2016, etc.; Fuza, 2010; 2017; Fuza e Menegassi, 2022); y en los estudios de texto, partiendo de el enfoque de generación de inferências (Koch, 1993; 2002; 2009; 2010; Marcuschi, 1985; 2008). A la luz de este marco teórico, se plantea la hipótesis, corroborada en la tesis defendida, de que el trabajo con la lectura, respaldado, teóricamente, por la interacción y el dialogismo, bajo la organización metodológica del ordenamiento e secuenciación de las preguntas de lectura, para el género discursivo poema, promueve la expansión socioideológica al estudiante-lector, mediante la construcción de las inferencias necesarias para una lectura competente. El trabajo es una investigación cualitativo-interpretativa, de carácter etnográfico-intervencionista, definido tipológicamente como una intervención pedagógica, para lo qual se realizaran reuniones de trabajo, con la finalidad de discutir sustentos teórico y metodológico, sobre la propuesta pedagógica a implementar y realizar un diagnóstico más detallado, con actividades y observación *in locus* de la situación de lectura de los estudiantes. La proposición investigativa se lleva a cabo bajo escrutinio de una investigación previa en aula, consolidada en la investigación de maestría del autor, que se propone, en fase de doctorado, una mirada aún más analítica, prospectiva y intervencionista sobre la problemática en evidencia, instando a los estudiantes, sujetos de la investigación, previamente, actividades de lectura, resolución de preguntas, y producción de respuesta argumentativa, bajo mediación y, en una clase de tercer año de secundaria, del Instituto Federal de Educación, Ciência y Tecnología de Tocantins – IFTO – Campus Araguatins, Tocantins. Los datos generados comprendem los materiales de lectura producidos por estos estudiantes así como las grabaciones/interacciones establecidas en las clases de Lengua Portuguesa, en 2022. Al considerar los procedimientos y supuestos teóricos que sustentan esta investigación, de acuerdo con la revelación de los datos, es legítimo respaldar la propuesta de trabajo con las perspectivas de lectura interaccionista y dialógica presentadas, tendo en vista que, a partir de los resultados analizados, se evidenció en la lectura de los sujetos-participantes, un horizonte de comprensión amplio, crítico-reflexivo, demostrando una ampliación socioideológico en construcción de inferencias dialógicas y, consecuente producción de significados al enunciado, em toda su arquitetura de enunciación.

**Palabras-clave:** Inferencias. Preguntas de lecturas. Dialogismo. Poemas. Escuela Secundaria

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perguntas de leitura em perspectiva cognitivista de atribuição de significado pelo leitor .....	54
Quadro 2 - Perguntas de leitura em perspectiva interacionista .....	56
Quadro 3 - Quadro geral de inferências .....	65
Quadro 4 - Quadro de operações inferenciais .....	66
Quadro 5 - Perguntas de leitura em perspectiva dialógica .....	74
Quadro 6 - Encaminhamentos didático-pedagógicos da prospecção .....	76
Quadro 7 - Categorias de perguntas de leitura e suas respectivas características .....	84
Quadro 8 - Principais características do gênero poema em termos bakhtinianos .....	88
Quadro 9 - Composição do corpo docente do IFTO - Campus Araguatins .....	107
Quadro 10 - Cursos ofertados no IFTO - Campus Araguatins .....	108
Quadro 11 - Convenções de transcrições adaptadas .....	116
Quadro 12 - Organograma sinóptico, prospectivo à geração dos registros da pesquisa .....	118
Quadro 13 - Atividade diagnóstica .....	120
Quadro 14 - Levantamento de ideias temáticas no poema “Vou-me embora pra pasárgada” - fase diagnóstica .....	122
Quadro 15 - Forma arquitetônica e composicional do gênero em correlação às ideias temáticas e à elaboração das perguntas .....	123
Quadro 16 - Construção da pré-leitura para o poema/canção “Cálice” .....	127
Quadro 17 - Poema/canção constitutivo da fase da Leitura - Intervenção 1ª fase .....	128
Quadro 18 - Poema constitutivo da fase da Leitura - Intervenção 2ª fase .....	133
Quadro 19 - Levantamento de ideias temáticas no poema “O bicho” – 2ª fase de intervenção .....	134
Quadro 20 - Quadro sinóptico adaptado, conforme “Encaminhamento didático-pedagógico, em diálogo e em ampliação aos propostos por Rojo (2004)” e Menegassi, Fuza e Angelo (2022) .....	138
Quadro 21 - Fase preambular de Leitura – Intervenção 2ª fase .....	143
Quadro 22 - Transcrição do texto réplica - s/l (“Só Vitória”), fase diagnóstica .....	165
Quadro 23 - Transcrição do texto réplica - s/l (“O Predestinado”), fase diagnóstica ..	165

Quadro 24 - Transcrição do texto réplica - s/l (“O Predestinado”) – 1ª fase de Intervenção .....	192
Quadro 25 - Transcrição do texto réplica - s/l (“O Predestinado”), 2ª fase de Intervenção .....	226
Quadro 26 - Quadro sinóptico: conhecimento do ambiente da pesquisa e dos sujeitos-participantes, apresentação do projeto e realização das oficinas .....	260

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2 REENUNCIÇÕES TEÓRICAS</b> .....	<b>29</b>
<b>2.1 Linguagem e leitura à luz da Interação e do Dialogismo</b> .....	<b>29</b>
2.1.1 Da leitura do texto como compreensão da enunciação de outrem .....	34
2.1.2 Do dialogismo à constituição da réplica do sujeito-leitor .....	37
<b>2.2 Conceitos de leitura</b> .....	<b>49</b>
2.2.1 Conceito Estruturalista: foco no texto/leitura como extração .....	50
2.2.2 Conceito Cognitivista: foco no leitor/leitura como atribuição .....	53
2.2.3 Conceito Interacionista: a relação autor-texto-leitor/leitura como interação .....	54
2.2.3.1 <i>A compreensão leitora: o dito e o presumido na geração de inferências</i> .....	57
2.2.4 Conceito Dialógico: a relação texto-leitor-contexto extraverbal/ a leitura é um diálogo vivo entre os sujeitos .....	68
<b>2.3 Perguntas de leitura: sua ordenação e sequenciação</b> .....	<b>76</b>
<b>2.4 O dialogismo na constituição do gênero discursivo poema</b> .....	<b>84</b>
<b>3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA</b> .....	<b>94</b>
<b>3.1 Pressupostos metodológicos e caracterização da pesquisa</b> .....	<b>94</b>
3.1.1 Contexto educacional do município, da escola, da pesquisadora e dos alunos .....	104
<b>3.2 A PESQUISA: do planejamento à implementação</b> .....	<b>111</b>
3.2.1 A geração dos registros.....	111
3.2.2 Constituição do <i>corpus</i> e princípios de análise .....	114
3.2.3 A elaboração do diagnóstico.....	118
3.2.4 A elaboração das atividades de intervenção .....	125
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>153</b>
<b>4.1 A geração de inferências (análise do Diagnóstico)</b> .....	<b>154</b>
<b>4.2 A geração de inferências (análise da Intervenção)</b> .....	<b>168</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>231</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>240</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>246</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>264</b>

## 1 INTRODUÇÃO

[...]  
 em mim/eu vejo/o outro/e outro/enfim dezenas [...] o outro/que há em mim é você/você/e você  
 assim como/eu estou em você/eu estou nele/em nós e só quando estamos em nós  
 estamos em paz/mesmo que estejamos a sós.  
*(Paulo Leminski)*

Se o outro que vive em mim mantém comigo uma relação de contiguidade, como tem sido valorada essa representação do outro em mim ou dos vários outros que constituem a singularidade da coletividade humana? O questionamento, que aqui se apresenta, não é retórica psicologizante de compreensão do comportamento, mas é questionamento que se delineia à luz de inquietações advindas do campo da linguagem, sobre libertar-se de egoísmos de juízo de valor único e inserir-se no horizonte espacial do outro, ao perceber a dialogia das vivências reais, ressignificadas pela interação verbal. Ver-se na constituição do olhar do outro, na vivência do outro, não é despersonalizar-se, é, sim, assumir-se enquanto sujeito singular na pluralidade, na não-indiferença, é a assunção de um ato responsável de viver o real, já que, para Bakhtin (2012[1924] p. 44), “Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu”.

Nessas palavras iniciais, engendramos uma reflexão de configuração cronotópica, a envolver toda a arquitetônica deste enunciado/tese, orientada à condução de uma práxis dialógica, cujo alvo alcança a aprendizagem de leitura do estudante-sujeito-leitor em formação, a fim de que este seja um construtor de inferências, enquanto ser constituído pela ação de elaborar raciocínios e produzir sentidos aos vazios textuais e, conseqüentemente, ser autor de um discurso próprio, autoral. No bojo dessa proposição, a sustentar tal característica de leitor, consorcia-se um diálogo entre a Linguística Aplicada e os estudos do texto, sobre inferência, enquanto processo cognitivo de gerar informação semântica nova, a partir de outras, já representadas semanticamente, num determinado contexto, conforme definição postulada por Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) e ampliada por Marcuschi (1985, 2008), Koch (1993) e Dell’Isola (2001), a ser explicitada, neste trabalho, em seção específica. Nessa esteira reflexiva sobre o horizonte máximo do uso efetivo da linguagem, relacionamo-nos de forma uníssona com as palavras do Círculo de Bakhtin e asseveramos que o discurso-palavra-enunciado facultado ao ser, deve ser analisado à luz da sociologia das vivências. Pelo congraçamento de que o ensino é um ato responsável, enunciamos aqui nosso dizer.

No contexto da pós-modernidade, em que os acontecimentos se propagam de modo abrupto e as verdades não mais se consolidam como absolutas, ensinar a ler é empoderar o sujeito, para uma tomada de posição frente aos desdobramentos sociais. É, sobretudo, criar oportunidades de construção de dizeres autênticos, de enunciados que enunciam a partir da análise de realidades diversas. Na condução dessa ação, o papel do docente é preponderante, pois pela primazia do ato de ensinar, contribui-se com a formação do ser que age, reage e apresenta seu contradiscurso, sua responsividade. Ensinar a ler é, antes de tudo, considerar o sujeito como cognoscente em sua inteireza, mesmo em face às dificuldades, carências e inquietações. Um ser multirreferencial, que é sempre uma organização ativa e produto de interações (Morin, 1991). Discutir os meandros que evidenciam a problemática da leitura no Brasil, sobretudo no contexto da sala de aula do ensino público, seria considerado um lugar-comum sobre esse objeto de discussão, na segunda década do século XXI? Se considerarmos a gama de pesquisas que tem dado luz a esse fato, poderíamos até corroborar a hipotética retórica, todavia, o que temos presenciado em estudos recentes é que não há portas fechadas para abreviar, tampouco silenciar os questionamentos sobre os insucessos do ato de ler no Brasil.

Consoante ao que sustenta Boaventura de Sousa Santos (1996) sobre os dias atuais, é preciso que educadores adotem, cada vez mais, uma postura educativa do inconformismo, uma hermenêutica da suspeição ao se considerar a fluidez das informações e a necessidade de um posicionamento ainda mais crítico, diante da percepção sensorial dos discursos oportunizados. Com efeito, ao aliar tal asseveração do autor no tocante ao ensino de leitura, postula-se ser imprescindível um olhar descortinado sobre a prática docente pelos próprios educadores, a fim de construir, no sujeito-aluno aprendiz, uma condição relevante de aquisição de um repertório linguístico de leitura, que o auxilie na construção do senso crítico, do estímulo à criatividade, e, conseqüentemente, na realização de sua enunciação responsiva, quer seja oral, quer seja escrita, considerando o contexto situado.

Estudiosos da linguagem têm desenvolvido constantes pesquisas de notória relevância no campo do ensino e da aprendizagem de leitura, abordando o viés interacionista ou sociointeracionista de produção do conhecimento para subsidiar a prática docente, como Solé (1998), Koch (2010), Kleiman (1993), Marcuschi (2008) Dell' Isola (2001), Menegassi (2008; 2010; 2016, etc.), Fuza (2010), dentre outros pesquisadores<sup>1</sup>. De fato, os estudos

---

<sup>1</sup> Dentre esses estudiosos mencionados, as contribuições de Koch (2010) e Marcuschi (2008), sob a ótica da Linguística Textual, e de Solé (1998), da Psicolinguística, são consideradas valiosas ao empreendimento deste estudo, tendo em vista a relevância de suas pesquisas na seara do trabalho com o ensino da leitura, em contexto

desenvolvidos têm tentado demonstrar que há possibilidade de apropriação de um conhecimento efetivo sobre a leitura, quando os atores envolvidos na situação de aprendizagem concebem uma prática competente de formação e desenvolvimento do leitor (Menegassi, 2010), a partir da perspectiva dialógica de linguagem (Bakhtin, 2003[1979]; Volóchinov, 2017[1929]).

Na esteira das discussões que permeiam o trabalho processual de ensino da leitura, o quesito avaliação tem demandado significativos questionamentos. Conforme Colomer e Camps (2002), a questão da avaliação na situação de leitura é algo muito importante, complexo, pouco resolvido nas aprendizagens escolares e que não tem recebido a devida atenção. Ainda se avalia de forma pontual e específica e, na maioria das vezes, sem objetivos coerentes ao que se pretende avaliar. Em consonância ao que dizem as autoras, Solé (1998, p. 130) afirma que “ensinar a ler é também ensinar a avaliar o que compreendemos e o que não compreendemos”. No cerne dessas considerações sobre o ato de ler, Dell’ Isola (2001) advoga que a leitura é uma produção estabelecida num momento de interação do leitor com o texto, quando esse, do ponto de vista psicológico e sociológico, tem-se construída a habilidade de empreender a descontextualização e a recontextualização do que lê. Sendo assim, diante do texto há uma ação de raciocínio, um movimento de pensamento, uma inferência para que haja uma compreensão do texto pelo leitor. Na verdade, segundo as estudiosas, necessita-se de mecanismos que proporcionem uma avaliação da capacidade de leitura de forma global que abranja o desenvolvimento do leitor, levando em consideração as etapas de aquisição das habilidades de leitura. Ademais, é preciso considerar que a aprendizagem da leitura é um processo multiforme, diversificado, o qual não pode ser exercido de modo caótico, precisa ser controlado para que haja progresso. Sendo assim, uma aprendizagem efetiva se dá a partir de práticas que tornem o aluno participativo do processo de aprender, ou seja, que este tenha consciência e clareza do que está aprendendo.

De acordo às postulações que corporificam o trabalho de pesquisa implementado, tem-se como base discursiva a dissertação da presente pesquisadora, intitulada: “Ordenação e sequenciação de perguntas de leituras para o gênero discursivo poema no Ensino Médio”, concluída em 2018, com a participação dos sujeitos de pesquisa, estudantes da 3ª série, do IFTO, Câmpus-Araguatins. Nesse trabalho investigativo, situado no campo da Linguística Aplicada, com enfoque na perspectiva de leitura como interação, em situação de ensino, e na

---

de sala de aula e do pioneirismo desses dois últimos pesquisadores, respectivamente, relacionado às perguntas de leitura. Esta pesquisa encontra nessa tríade de autores um elo profícuo de diálogo entre os viéses cognitivista e discursivo.

construção de perguntas de leitura, com base no procedimento de ordenação e sequenciação<sup>2</sup>, considerou-se tal condução teórico-metodológica eficaz ao processo de aquisição, formação e desenvolvimento da competência<sup>3</sup> leitora do aluno, tendo em vista que a análise dos dados da pesquisa de campo demonstrou que o trabalho sequenciado com as perguntas possibilitou a adoção, por parte do aluno, sob intervenção docente, de uma postura responsiva diante do texto, pois, além de responder, construiu sua contrapalavra ao elaborar sua Resposta Argumentativa.

Doravante, é imperioso para esta pesquisadora acentuar o olhar investigativo para a leitura inferencial lacunar, evidenciada no trabalho de pesquisa consolidado, Barroso (2018), o qual revelou um vazio de acentuada incapacidade dos estudantes em realizar inferências sobre o que se lê; a expressividade dos dados manifestou a grande necessidade de uma tomada de posição sobre o problema, para contribuir com uma possível atenuação da nocividade dos danos, circundantes à leitura e ao desenvolvimento proficiente e emancipatório do leitor.

Ao decidir percorrer por esse caminho, em busca de uma centelha científica que pudesse iluminar as veredas trilhadas por aqueles que carecem construir pilares mais robustos de compreensão inferencial, a ação investigativa foi em busca de bases de dados nos *sites* acadêmicos: banco de dados Google Scholar e Periódicos Capes e, ainda, nos Repositórios das Instituições de Ensino Superior – IES, e constatou um número ínfimo de pesquisas, voltadas para o tema, no Ensino Médio, no interstício dos últimos 10 anos; essas pesquisas pairam, quase que exclusivamente, no Ensino Fundamental. Nesse rol reduzido de investigações realizadas, é válido mencionar alguns estudos que apresentam uma certa proximidade com o foco desta pesquisa, por considerar a leitura, no estágio final da Educação Básica, como uma questão desafiadora para a educação brasileira, a exemplo da tese de Lourenço (2021), na qual, a pesquisadora, a partir de noções conceituais de dialogismo, tema e responsividade, hauridas ao Círculo de Bakhtin, realiza uma pesquisa teórico-bibliográfica, com o objetivo de sistematizar princípios e orientações para o trabalho pedagógico em contexto escolar, que se desdobram em uma proposta de leitura temática de textos literários no nível médio de ensino; outra investigação é a dissertação de Fernandes (2019), na qual a autora adota o caminho da pesquisa-ação interventivo-interpretativa com o objetivo de

---

<sup>2</sup> Consoante Fuza e Menegassi (2022), a ordenação e a sequenciação de perguntas se referem às categorias de perguntas elaboradas pelo docente e à sequência em que são organizadas e apresentadas ao leitor, de modo a conduzir à atividade de produção de um texto ao término do trabalho, pela exposição do que trata o texto de forma global.

<sup>3</sup> Entende-se por competência a “Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

diagnosticar e remediar dificuldades de compreensão leitora, visando melhorar o desempenho da leitura inferencial, por meio de testes de compreensão leitora e atividades de discussão, mediação e interação professor-aluno.

Constatado o fato de haver uma elevada quantidade de investigações no Ensino Fundamental e poucas no Ensino Médio, esta pesquisadora, juntamente com sua orientadora, considerou justificável a situação, pois, nas séries finais do Ensino Fundamental, já se espera que os estudantes, no eixo Leitura do campo Artístico-literário, sejam capazes de “(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.” (Brasil, 2018, p. 156); porém, esta estudiosa discordou, veementemente, da falta de perguntas da academia, sobre o insucesso da leitura inferencial dos estudantes no Ensino Médio, enquanto fato notório e comprovado pelos exames de avaliação em grande escala e externalizado, principalmente, nas falas dos docentes que não podem ser ignoradas.

Fez-se necessário, para tanto, realizar uma pesquisa, caracterizada como um estudo qualitativo de caráter etnográfico-interpretativista, em contexto atual e com a participação de novos sujeitos de pesquisa, para, a partir da análise do *corpus*, implementar uma ação de leitura, por meio de atividades concernentes à prática da inferência, com questões ordenadas e sequenciadas, a fim de possibilitar aos aluno-leitores a capacidade de estabelecer relações entre o que diz o texto e o sentido desse dizer, numa situação extratextual. Ensinar o educando a construir inferências é uma necessidade que se impõe. Com base no exposto, o interesse pela temática deste estudo advém, inicialmente, da necessidade de compreender que a prática da avaliação de leitura e seus instrumentos são fundamentais para a formação da competência leitora; de entender que a concepção de leitura do professor orienta o tratamento metodológico dado por este à avaliação e à construção de perguntas ao texto em estudo.

A assunção de um posicionamento, que advoga em favor da construção de inferências, no processo de leitura, está calcada nos preceitos de aprendizagem em leitura, referendados, remotamente, tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1998), quanto, atualmente, pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) que, ao assumir a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, assume o texto como centralidade de trabalho significativo de aprendizagem linguística. Para esse documento, normatizador dos direcionamentos do ensino brasileiro, a demanda cognitiva de atividades de leitura deve, progressivamente, evoluir desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até o Ensino

Médio, de tal modo que se evidencie uma complexidade expressa na articulação de habilidades de leitura, que exigem processos mentais mais elaborados e, progressivamente, mais demandantes. Nesse sentido, esses processos evidenciam-se, inicialmente, na recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização), perpassando à compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) até o momento em que consolidam culminância na reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas) (Brasil, 2018).

Nas discussões arroladas sobre a temática em estudo, percebe-se a necessidade de práticas que instrumentalizem o leitor a desenvolver o processo de leitura. Solé, em sua obra “Estratégias de Leitura”, enfatiza a importância da formulação de perguntas de leitura como estratégia essencial para uma leitura ativa, no entanto, “Embora apareça como uma atividade de ensino, geralmente é usada apenas para avaliar, para checar o que os alunos compreenderam ou recordam de um determinado texto” (Solé, 1998, p. 155). Menegassi (2010) endossa a estratégia proposta pela autora, bem como a observação que esta faz sobre o trabalho com as perguntas nas aulas de leitura; em contribuição aos estudos da pesquisadora, o autor apresenta o procedimento de ordenação e sequenciação de perguntas como quesito essencial no trabalho com a leitura, uma vez que promove, de modo mais eficaz, o desenvolvimento cognitivo do aluno-leitor, a partir da prática consciente do professor sobre as determinações teórico-metodológicas que subsidiam o processo de leitura.

As justificativas que dão sustentação à realização deste trabalho investigativo pairam sobre as seguintes constatações:

1. O ensino de língua portuguesa tem enfrentado constantes desafios, que atestam a necessidade de efetivas práticas didático-metodológicas, para abarcar uma gama de aprendizes-leitores, expostos a um universo textual, ao qual devem apresentar habilidades de leitura, que perpassem a mera decodificação. Ao encontro desses desafios, documentos oficiais, como a própria BNCC e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, ademais, uma gama de pesquisas nessa área, têm demonstrado a urgente necessidade de se repensar o trabalho docente com a linguagem, cuja perspectiva não deve prescindir do contexto de uso. É inconcebível aceitar ainda que a compreensão do que se lê é responder “às surradas perguntas: quem? quando? onde? como? para quê? e por quê?” (Marcuschi, 2001, p.11). Já se considera uma urgência tardia avançar para além desses meros questionamentos pontuais, que concebem o texto como repositório de informações objetivas e imutáveis. Ler é um processo ininterrupto de construção de inferências (Marcuschi, 2001). Nesse sentido, no atual contexto de vivências sociais em que a verdade é um conceito efêmero, o trabalho com a linguagem no

espaço escolar tem a primazia de preparar sujeitos-leitores críticos e empoderados na capacidade de análise e de interpretação da palavra, do texto, das construções ideológicas de discursos, socialmente construídos.

2. No trabalho com a leitura, segundo ao que se tem percebido, nos espaços de interlocução docente, com análise dos próprios profissionais que trabalham com a língua materna, é que não há uma política de formação continuada legítima, capaz de viabilizar esse trabalho como processo passível de avaliação, a ser desencadeado em diversas etapas, vindo a contribuir com a formação e o desenvolvimento crítico do leitor; e, além disso, os materiais didáticos, oferecidos ao aluno e fonte de consulta do professor, têm demonstrado pouca viabilidade, para com o ensino, sob uma abordagem mais crítica e funcional; nas sessões de leitura esses materiais apresentam perguntas classificadas por Marcuschi (1997) como de natureza respondíveis sem a leitura do texto, não-respondíveis mesmo lendo o texto; perguntas para as quais qualquer resposta serve ou perguntas que só exigem exercício de caligrafia. Em resumo, o trabalho com o ensino de leitura tem se constituído de fato em “atividade de leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino, de avaliação ou em oportunidade para ‘futuras’ cobranças.” (Antunes, 2003, p. 28, grifo da autora).

3. Em relação às proposições aferidas sobre o inquestionável papel, reservado ao trabalho com a leitura, muitas discussões têm sido feitas, em torno das abordagens linguísticas, inseridas na sala de aula, principalmente, quando se põe em xeque a qualidade do ensino, evidenciada nos resultados de programas de avaliação. Conforme relatório do *Programme for International Student Assessment (PISA)* (Brasil, 2018a), sobre as avaliações realizadas em 2018 com resultados divulgados, em 2019, a problemática da leitura é ainda um dos grandes gargalos da educação brasileira. Vale ressaltar, que os dados desse relatório não são a centralidade da ação investigativa a fomentar esta pesquisa, por se considerar algumas inconsistências nesse sistema de avaliação, quanto à intencionalidade e critérios valorativos de seus parâmetros analíticos; no entanto, não se ignora a informação de que, 50% dos estudantes, com 15 anos de idade, não atingiram o mínimo de proficiência exigida até o final da Educação Básica, no qual se espera que o estudante identifique a ideia principal em um texto de tamanho moderado, interprete o significado de informações específicas e produza inferências básicas. O que se percebe, diante das evidências numéricas desse relatório e de um considerável número de publicações científicas, de cunho qualitativo, realizadas, na última década, por competentes estudiosos brasileiros, disponibilizadas nas plataformas de pesquisa, são índices de insucessos alarmantes na capacidade de compreensão dos estudantes, sobre o que leem, o que torna ainda mais urgente

uma política educacional, compromissada com a continuidade da formação docente do profissional da linguagem, para enfrentar desafios recorrentes. Diante da problemática em evidência, os questionamentos dos estudiosos se direcionam no sentido de analisar práticas efetivas de trabalho com a linguagem, nas aulas de Língua Portuguesa que tornem os educandos competentes na apropriação dos discursos presentes no texto, demonstrando, para tanto, capacidades de participação plena na vida social do mundo moderno e globalizado.

4. O desenvolvimento de um leitor crítico passa pelo trabalho com uma série de estratégias e habilidades de leitura orientadas, sobretudo, pelo professor (Menegassi, 2010). Sendo assim, “as ações na disciplina de Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e escrita” (Brasil, 2006, p. 18). Ao encontro desse dizer, a BNCC, com as críticas a ela imputadas, adverte que a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Isto posto, é exigida, segundo o documento normativo, uma progressiva complexidade, a ser expressa ao articular:

[...] o uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e avaliações estéticas, éticas, políticas e ideológicas) (Brasil, 2018, p. 7).

Consoante ao que apregoa o referido documento, não há como ser diferente o trabalho com o ensino da leitura, senão pela progressão de ações a perpassar diversas fases da aprendizagem cognitiva do leitor, a alcançar uma capacidade de compreensão mais complexa, a inferencial, seguida de uma capacidade apreciativo-valorativa, a perceber as informações subentendidas na esfera extraverbal. O que temos percebido é um negligenciamento de uma política educacional que garanta aos estudantes do final da Educação Básica a capacidade de elaborar raciocínios tão complexos.

5. A inquietação desta pesquisadora que, após anos de trabalho com a linguagem no contexto de sala de aula, com alunos do final da Educação Básica, 3ª série do Ensino Médio, tem percebido, de modo geral, em todo o ensino e, de modo específico, na prática docente, que as aulas de leitura não têm apresentado resultados satisfatórios, que favoreçam a formação de um leitor sujeito ativo e crítico, autor de sua réplica discursiva e consciente de sua aprendizagem, como asseveram Menegassi (2010, 2022) e Solé (1998). Essa inquietação transformou-se em ação deliberada, ao realizar em sua sala de aula, no período de 2016 a

2018, a partir da Linguística Aplicada, um estudo de caso, em nível de Mestrado, sobre os problemas de leitura evidenciados pelos discentes, com enfoque na perspectiva de leitura como interação, em situação de ensino, e na construção de perguntas de leitura.

Em momento presente, em meio às leituras das obras do Círculo de Bakhtin, realizadas e discutidas em grupo de estudos, organizado pela professora orientadora, Dr.<sup>a</sup> Ângela Fuza, dá-se esta investigação, com características teórico-metodológicas ampliadas, em nível de doutorado, fruto de percepções oriundas do trabalho anterior e de um ato responsável e responsivo, aos problemas de inferenciação em leitura, no Ensino Médio, nível de estudo que, conforme evidenciam as bases de dados consultadas, e os resultados anteriormente percorridos, tem sido alvo de raras discussões na academia. E no ensejo desta fala aqui enunciada, não cabe o silêncio diante da Reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade de ensino, engessada por interesses obscuros e mercadológicos, a vilipendiar, na ótica desta pesquisadora, a formação dos aprendizes, com aligeiradas e falaciosas soluções, também no campo da linguagem, apresentadas aos estudantes como o slogan “agora eu posso escolher”.

As discussões propaladas no campo de interlocução do grupo de estudos promovem uma apropriação teórica e metodológica sobre as postulações conceituais do método sociológico (Volóchinov, 2019 [1926]), ao pôr luz sobre a condição extraverbal do enunciado, a avaliação social e a entonação, enquanto elementos fundantes da conceituação axiológica, discutida pelo Círculo de Bakhtin, a respeito do caráter dialógico da linguagem. No cerne dessas discussões, encontram-se situados os questionamentos no âmbito da produção de sentidos ao enunciado, cuja relação inferencial faz-se mister à compreensão da palavra do eu do outro, valorada nos posicionamentos axiológicos arrolados na teia discursiva.

6. As recorrentes problematizações suscitadas em torno da prática docente com a leitura em sala de aula têm oportunizado diversos posicionamentos críticos sobre essa prática. Embora a temática seja alvo de vários estudos e problematizada por diversos pesquisadores, constitui-se ainda como fonte inesgotável de questionamentos, tendo em vista que o ato de ensinar a ler no contexto escolar, devido à fragilidade do cumprimento desta ação, ainda não se tem mostrado capaz, nem de longe, de silenciar seus questionadores.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), documento oficial que regulamenta o ensino brasileiro atual, acentua um diálogo com documentos oficiais precedentes e corrobora a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, a exemplo do que já preceituava os demais documentos. Nessa perspectiva, cuja centralidade de trabalho com a linguagem é o texto, o ensino da leitura, considerado como um dos eixos de estudo da língua,

“compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2018, p. 71).

Com base no exposto, é notória a asseveração de que o enunciado/texto é basilar para compreensão das diversas linguagens, concebido como uma forma de interação entre os interlocutores, sendo a prática da leitura, a substância que torna possível a ação linguística dos interlocutores, frente à compreensão dos vários contextos demandados. Assim, advoga-se em favor de uma simbiose teórica, a envolver o trabalho de leitura e produção de sentidos, perpassados pelo processamento cognitivo, a preconizar a informação textual, o contexto imediato e a elaboração de uma nova representação semântica, engendrada pelos acentos valorativos das relações dialógicas, resgatadas na esfera extraverbal.

A progressividade na construção do processo de leitura apresentado na BNCC vai ao encontro das postulações já defendidas pelos diversos estudiosos da linguagem, pertencentes a diversas correntes investigativas, como: a Psicolinguística, (Solé,1998), Linguística textual, (Koch, 2002, 2009; Marcuschi, 2008), Linguística Aplicada, (Kleiman, 2013; Leffa, 1999; Dell’Isola, 1996, 2001; Menegassi, 1995, 2010; Fuza, 2010, 2017), etc. Para esses pesquisadores, ao trabalho com a leitura é imprescindível a interação autor-texto-leitor, concretizada *a priori*, no contexto da sala de aula, pela mediação docente; portanto, constitui-se como um processo de aquisição progressiva do conhecimento linguístico, que precisa ser ensinado ao aluno, para que este ascenda à categoria de leitor crítico, ao realizar incursões inferenciais e apreciativas sobre as situações de leitura. De fato, para compreender, o leitor estabelece um elo entre as informações veiculadas no texto e as que apreende de contextos já revisitados em suas vivências, seus conhecimentos prévios. Ao realizar esse movimento de dialógico em direção ao texto, vê-se, portanto, que a atividade de compreensão é complexa e as inferências atuam nas relações entre o linguístico e o extralinguístico, configurando-se habilidade fundamental para a compreensão do texto (Fuza; Gomes, 2022).

A relevância e urgência demandadas sobre a competência leitora do educando são ainda enfatizadas pela BNCC, quando há um apontamento de estratégias e procedimentos de leitura necessários à construção dessa competência. No Eixo Leitura, o documento realça que as práticas de linguagem decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador não apenas com textos escritos, também com orais e multissemióticos, ampliando ainda mais o arcabouço de leitura, delegado ao sujeito em formação. Para tanto, há uma ênfase em habilidades a serem construídas, que podem ser compreendidas como os sustentáculos da ação de leitura, por requisitar a realização de inferências. Dentre elas destacam-se:

- Inferir ou deduzir informações implícitas;
- Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas;
- Reconhecer/inferir o tema.
- Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos (Brasil, 2018, p. 74).

À vista do exposto, as habilidades que se apresentam delineiam um sujeito-leitor de olhar holístico, sobre as ideias encadeadas, num amálgama de informações explícitas e implicitamente apresentadas, pois ler é produzir sentidos ao texto, não é um evento desligado da esfera humana, mas um exercício de raciocínio permeado por inferências, o que não pode ser caracterizado como um fenômeno físico observável. Em suma, ler pressupõe “interpretar, questionar, criticar, inferir” (Dell’Isola, 2001, p. 31).

Dada a abrangência das considerações arroladas sobre o solo fértil da leitura, elaboramos a hipótese de que uma discussão sobre essa multifacetada faculdade humana, em perspectivas interacionista e dialógica (Volóchinov (2017[1929]; Bakhtin, 2003[1979]), mediada pela ação docente, com a ordenação e sequenciação de perguntas, contribui para a construção de inferências, como um processo cognitivo realizado pelo sujeito-leitor sobre o texto, representativo de um universo individual, determinado por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros” (Dell’Isola, 2001, p. 44). Por conseguinte, com o trabalho de desenvolvimento e formação do leitor, constrói-se um sujeito ativo (Solé, 1998; Menegassi, 2010), capaz de demonstrar uma ação responsiva (Bakhtin, 2003[1979]).

Diante desse rol discursivo, a evidenciar neste enunciado introdutório, um posicionamento axiológico e propositivo, com justificativas devidamente apresentadas, delimitamos a presente investigação, para responder as devidas e necessárias perguntas de pesquisa: *quais os pressupostos teórico-metodológicos passíveis de engendrar, sob mediação docente, no contexto da sala de aula, um trabalho de ensino de leitura do gênero poema, a possibilitar ao estudante, sujeito-leitor, uma compreensão inferencial legítima, com acentos valorativos? Como se configura o diálogo entre as perguntas de leitura textuais, inferenciais e interpretativas, a fim de substanciar, a partir das relações dialógicas perpetradas, a geração de inferências à leitura do enunciado-poema? De que maneira as perguntas de leitura, configuradas na égide do interacionismo e do dialogismo, atuam no processo de mediação, para que o aluno chegue à produção da resposta argumentativa? Como é possível*

*caracterizar a elaboração de perguntas e o ensino de respostas para perguntas inferenciais, substanciadas na relação extraverbal?*

Ante aos questionamentos arrolados, elencamos os seguintes objetivos:

**Em âmbito geral:**

Compreender de que modo a leitura inferencial se constitui, no processo de ensino e aprendizagem da leitura de poemas e da escrita de resposta argumentativa, por meio de abordagem teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, a partir da intervenção docente, no Ensino Médio.

**Em termos específicos:**

- a) analisar como se constitui a leitura inferencial do gênero poema, sob a perspectiva interacionista e dialógica, por meio do trabalho orientado com a metodologia da ordenação e da sequenciação, mediada pela professora-pesquisadora;
- b) refletir de que forma as perguntas inferenciais/textuais dialogam com as perguntas textuais/literais e inferenciais/extratextuais/interpretativas;
- c) verificar como as perguntas de leitura atuam no processo de mediação para que o aluno chegue à produção da resposta argumentativa;
- d) caracterizar a produção de perguntas e o ensino de respostas para perguntas inferenciais.

À luz da dialogização constituída com diversas vozes enunciadas, para definir um posicionamento hipotético aferível, mediante justificativas plausíveis e passíveis de constatação e objetivos suscetíveis à realização da ação delineada, defendemos, neste ato investigativo, a seguinte tese: *o trabalho processual com a leitura, consubstanciado pelos constructos teóricos da interação e do dialogismo e organizado, metodologicamente, na ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, sob intervenção docente, confere ao sujeito-leitor a ampliação socioideológica de um horizonte máximo de compreensão, ao construir as inferências necessárias sobre o enunciado, palavra do outro e constituir-se autor de sua própria palavra, réplica argumentativa.*

Este estudo é uma ação investigativa qualitativo-interpretativa, de caráter etnográfico-intervencionista, caracterizada como intervenção pedagógica, sobre a construção de inferências em leitura, voltada para o gênero discursivo poema, por este ser bastante recorrente no âmbito da leitura, realizada na 3ª série do Ensino Médio e ainda não constar, sobre esse gênero, uma análise investigativa-interventiva, com as características teóricas e metodológicas que aqui se propõe. A efeito da proposição pleiteada, o aporte teórico-metodológico requisitado, a corporificar a investigação engendrada, possui ancoragem basilar

nos estudos do Círculo (Bakhtin, 2003[1979]; Volóchinov, 2017[1929]), segundo os princípios teóricos da Linguística Aplicada. Para consolidar a investigação, o ambiente educativo a sediar todo o trabalho implementado é o contexto de sala de aula de Língua Portuguesa, ensejado nas dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO – Campus Araguatins, com a participação dos sujeitos de pesquisa, alunos de terceira série do Ensino Médio.

A estrutura composicional e arquitetônica deste enunciado-tese está organizada em três seções: *Reenunciações teóricas*, *Contextualização da pesquisa e Análise dos dados* que se subdividem em subseções, além desta *Introdução* e das *Considerações finais*, conforme delineamos, sinteticamente, em sequência.

A seção *Reenunciações teóricas* apresenta toda a discursivização teórica do estudo realizado, subdividida em três subseções, com as seguintes discussões temáticas:

Na subseção *Linguagem e leitura à luz da interação e do dialogismo*, arrolamos uma discussão teórico-epistemológica sobre a linguagem, a partir das abordagens linguístico-filosóficas do Círculo de Bakhtin. Nesse sentido, delineia-se neste estudo, *à priori*, as orientações do pensamento linguístico-filosófico, precipuamente, a perspectiva da interação e suas marcas constituintes e, *à posteriori*, o dialogismo (ou relações dialógicas), as relações axiológicas e a responsividade.

Em *Conceitos de Leitura*, discutimos acerca da importância da leitura e suas peculiaridades, a partir dos conceitos arrolados nas situações de ensino e de desenvolvimento da aprendizagem do leitor. No íterim da discursivização empreendida, enfatizamos as proposições teóricas e metodológicas dos conceitos sustentadores deste estudo, o Interacionista e seu caráter relacional: autor-texto-leitor/leitura, a visibilizar a compreensão leitora de ditos e presumidos na geração de inferências; e o conceito Dialógico, em seu aspecto relacional: texto-leitor-contexto extraverbal, a compreender a leitura como um ato vivencial da construção do saber, um diálogo vivo entre os sujeitos.

Ao discursivizarmos sobre *Perguntas de Leitura: sua ordenação e sequenciação*, promovemos um diálogo entre as tipologias de perguntas (Solé, 1998) e o conceito de exauribilidade temática (Bakhtin, 2003 [1953]), voltado ao Ensino Médio. A proposta de ordenar e sequenciar perguntas constitui-se no procedimento metodológico que embasa este trabalho, a partir dos estudos de Menegassi e Fuza (2017, 2018, 2022) e Fuza (2010, 2013, 2017), ampliados nas dissertações de Rodrigues (2013), de Barroso (2018) e de Santos (2019).

Nas discussões engendradas em *O dialogismo na constituição do gênero discursivo poema*, última subseção teórica elencada, dialogamos, precipuamente, com Bakhtin (2003 [1979]), sobre a construção de enunciados, organizados em gêneros e, *à posteriori*, com os estudiosos do gênero poema, Perfeito e Vedovato (2011), Altenfelder; Armelin (2016) e Pilati (2017), sobre a relevância de se estudar o texto poético, em específico, o poema, o qual tem sido silenciado por muitas práticas pedagógicas de leitura, sendo, portanto, imobilizado no contexto de sala de aula.

A seção *Contextualização da pesquisa* é composta por duas subseções. Na primeira, **Pressupostos metodológicos e caracterização da pesquisa**, definimos a tipologia da ação investigativa: pesquisa qualitativa-interpretativista, de cunho etnográfico-colaborativo e apresentamos o contexto socioeducativo dos sujeitos, da Instituição de Ensino, *locus* da pesquisa e da pesquisadora. Na segunda, **A pesquisa: do planejamento à implementação**, detalhamos, pormenorizadamente, os procedimentos adotados para a geração e coleta de registros<sup>4</sup>, todo o processo de implementação e de ação interventiva, bem como, os procedimentos de análise.

Na seção *Análise de dados*, explicitamos, analiticamente, o envolvimento interacionista e dialógico entre sujeito da pesquisa/sujeito pesquisador nas situações de leitura, auferido nas gravações e a responsividade dos sujeitos-leitores, evidenciada na elaboração e resolução de perguntas e produção da Resposta Argumentativa.

Nas *Considerações finais*, refletimos sobre a feitura do ato dialógico e científico pesquisa, sempre inacabado, e a ação ética do pesquisador; retomamos a hipótese, os objetivos propostos e os resultados alcançados a corroborar a tese. E, com a certeza da incompletude e inacabamento que permeiam um trabalho, construído à luz dos estudos dialógicos, acentuamos seu caráter provisório e sua solicitude a novos estudos e enunciações infinitas.

---

<sup>4</sup> Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética do IFTO. A submissão da pesquisa gerou o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE – nº 59707522.1.0000.8111 e foi endossada pelo referido Conselho, com o número 5.625.890, anexo (A).

## 2 REENUNCIÇÕES TEÓRICAS

*Eu não sou eu nem sou o outro  
Sou qualquer coisa de intermédio  
Pilar da ponte de tédio  
Que vai de mim para o Outro.  
(Mário de Sá-Carneiro)*

Nesta seção, são suscitadas discussões no tocante aos estudos da linguagem, a partir do que asseveraram os estudiosos dessa faculdade humana, em especial, as abordagens linguístico-filosóficas de Mikhail Bakhtin, grande pensador russo que concebe a linguagem sob a perspectiva dialógica. Nesse sentido, delinea-se neste estudo, *à priori*, as orientações do pensamento linguístico-filosófico, precipuamente, a perspectiva da interação e suas marcas constituintes e, *à posteriori*, o dialogismo (ou relações dialógicas), as relações axiológicas e a responsividade. Ao prosseguir na perspectiva linguística da interação e do dialogismo, focaliza-se discussão acerca da importância da leitura e suas peculiaridades na situação de ensino e do desenvolvimento de um leitor crítico, protagonista de sua ação discursiva.

### 2.1 Linguagem e leitura à luz da Interação e do Dialogismo

Os estudos voltados para o campo da linguagem humana têm evidenciado que tal fenômeno é objeto de discussão e de constante investigação em diversas áreas do conhecimento. Mesmo no campo da linguística, a qual tem a linguagem como grande área de estudo por excelência, há ainda vários questionamentos que tentam elucidar esse fenômeno, tão complexo quanto à própria existência do homem.

A linguagem é um mecanismo inerente à natureza humana, própria do homem. Essa afirmação do envolvimento idiossincrático entre homem e linguagem é o que postulam diversos estudiosos em diferentes épocas, das mais remotas às mais atuais. Lyons (1987) afirma que há muitas discussões em torno da significação da língua(gem) e contribui para o entendimento do assunto, apresentando diversas definições sobre a questão, a partir do que asseveraram linguistas famosos, como Sapir, Hall, Chomsky, dentre outros.

Conforme apresenta Lyons (1987), a definição de língua(gem) é formulada por Sapir (*apud* Lyons, 1978), como um método essencialmente humano e não instintivo, pelo qual ele comunica suas ideias, suas emoções e desejos, utilizando símbolos voluntariamente produzidos; segundo este postulado, o homem se realiza como tal a partir dessa faculdade

linguística que lhe é intrínseca, ao produzir sua forma simbólica de interação, ele potencializa a supremacia de sua existência sobre os demais seres. Para Hall (*apud* Lyons, 1978), a linguagem é uma instituição que promove a comunicação e a interação entre os homens por meio de símbolos orais-auditivos, considerados arbitrários e utilizados de forma habitual.

Ao considerar a arbitrariedade do signo linguístico, esse autor assevera ser a linguagem uma convenção meramente humana, criada a partir de uma necessidade de estabelecer um ato comunicativo; já na teoria de Chomsky (*apud* Lyons, 1978), trata-se das propriedades puramente estruturais da língua(gem), definindo-a como um grupo finito ou infinito de sentenças, ou seja, a língua é concebida como um fenômeno individual, um sistema inato, biologicamente representado na mente de cada indivíduo falante que forma sentenças infinitas, a partir de um grupo estrutural já definido. Sintetizando o entendimento das definições apontadas, Lyons (1987, p. 6) assevera que há, no pensamento linguístico, em sua maioria, “a visão de que as línguas são sistemas simbólicos projetados para a comunicação”.

A capacidade que o ser humano tem em realizar tarefas cotidianas elementares e complexas, pensar e desenvolver teorias que proporcionam uma melhor adaptação e domínio da natureza, é uma faculdade legada ao homem que se constrói pela linguagem e na linguagem, isso significa dizer que é a linguagem que nos constitui sujeitos. O ser humano possui a necessidade natural de viver em sociedade, a fim de realizar seus objetivos, fortalecendo-se como grupo; para tanto, o poderoso instrumento, que permite o contato e a aproximação entre os homens, é a linguagem, a qual favorece o pensar e o agir. Na ausência da linguagem, é difícil compreender como o ser humano seria capaz de se manter em contato com a própria espécie para estabelecer relações sociais, e de se agrupar em torno de interesses comuns necessários à perpetuação da espécie. Para Charaudeau (2008, p. 7), “A linguagem é um poder, talvez o primeiro poder do homem”. Tudo o que aqui se expõe, possibilita uma reflexão de que todas as ações do homem se alicerçam nesse enigmático fenômeno.

Com base nas reflexões postuladas, é fato que os estudos voltados para o campo da linguagem humana evidenciam a admirável complexidade que a cerca. Em torno dessa tão intrigante e admirável condição humana, as discussões que se sucedem parecem infinitamente incapazes de abarcar todo o mistério que paira sobre a sua constituição. Para ampliar a discussão em pauta, no intuito de proporcionar uma compreensão mais abrangente das propriedades que caracterizam a linguagem, traz-se aqui, à reflexão, uma das posturas basilares, as quais têm conduzido e alicerçado o pensamento linguístico, a saber, as contribuições do Círculo de reflexões sobre a linguagem, coordenado por Mikhail Bakhtin, um dos grandes pensadores da linguagem do século XX.

Mikhail Bakhtin, renomado linguista russo, adota a linguagem como objeto de estudo numa perspectiva dialógica. Segundo o autor, a linguagem é o fenômeno social da interação verbal que se realiza por meio da enunciação e só é possível de ser compreendida dentro de um processo dialógico: a palavra “é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao "um" em relação ao "outro". (Volóchinov, 2017 [1929], p. 205). De acordo com essa visão, a linguagem é utilizada pelas pessoas dentro de um contexto social, assim, língua e linguagem fundem-se como atividades interativas que possibilitam a prática social dos discursos.

Ao analisar as reflexões postuladas pelo Círculo de Bakhtin<sup>5</sup>, no tocante à filosofia da linguagem, Faraco (2009) aduz aos aspectos dessas reflexões iniciais, relacionadas à concepção de linguagem compreendida por esses estudiosos. Conforme o referido autor, todo o pensamento linguístico do Círculo de Bakhtin está alicerçado sobre os seguintes pilares: “a questão da unicidade e eventividade do Ser; o tema da contraposição eu/outro; o componente axiológico intrínseco ao existir humano” (Faraco, 2009, p. 18).

Para o entendimento desses três elementos, considera-se, primeiramente, que existe um dualismo entre o mundo da teoria (juízo teórico), no qual o fazer humano dá-se pelo conhecimento científico-teórico, e o mundo da vida (existência real), no qual os seres realizam atos únicos e irrepetíveis. Segundo o Círculo, esses mundos não se comunicam, o primeiro desconsidera o segundo, quando, na verdade, teoria e prática são necessárias para garantir o fazer único e irrepetível do ser.

Sobre o segundo elemento, na relação *eu/outro*, há o reconhecimento de um *eu* que é único individual e responsável por suas ações, reconhecido por sua singularidade; esse *eu* reconhece-se como sujeito dentro de um espaço que não pode ser ocupado por ninguém, sendo assim, as ações de responsabilidade do *eu* jamais poderão ser feitas por outro alguém; contudo, para legitimar sua unicidade e apresentar uma ação responsiva, o *eu* considerará, como fator primordial, a presença do *outro*.

A partir dessa perspectiva, de acordo com o terceiro pilar, que dá sustentação à concepção de linguagem de Bakhtin, a existência humana só faz sentido quando há um posicionamento axiológico; o eu e o outro vivem cada um dentro de seu universo de valores, sendo confrontados, a todo momento, a respeito do que falam, defendem, acreditam, pois, na

---

<sup>5</sup> Segundo as contribuições apresentadas em Faraco (2009), importante linguista brasileiro, o Círculo de Bakhtin era constituído por um grupo de intelectuais, pessoas de diversas formações, que se reuniram regularmente de 1919 a 1929. Nesse grupo, estavam inclusos o filósofo Martvei I. Kargan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev Pampianski e os três autores aos quais se centram as discussões dos estudos da linguagem: Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Voloshinov e Pavel N. Medvedev.

vida cotidiana, não há como existir sem assumir uma posição valorativa, que será determinada pelas condições do lugar em que vive o eu e o outro (Faraco, 2009).

Repensar esses três pilares dentro de um contexto de ensino, é repensar sobre as práticas que ainda dissipam o conhecimento do educando, distanciando-o de uma reflexão sobre teoria e realidade, a qual seria capaz de torná-lo consciente de que suas ações são irrepetíveis e de que a cada momento em que se aprende algo, os seres já não serão mais os mesmos. Porém, esses outros seres, que nascem de um eu único, representam também toda a gama de informações que se recebe do outro, uma vez que ser único é ser, paradoxalmente, constituído por muitos e reconhecer que, em cada singularidade, deve haver um posicionamento valorativo e idiossincrático que forma um mundo plural.

O entendimento sobre a concepção de língua na teoria de Bakhtin é que ela só se constitui a partir de uma linguagem viva, real e plena de sentidos. Esse estudioso entende que a linguagem humana está para o indivíduo e vice-versa numa relação sociointerativa. A língua não passa de um modelo abstrato, quando concebida desvinculada do contexto social que a determina. Para o autor, “A língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 220). Diante do exposto, compreende-se que é por meio do social que as ideias se propagam e, conseqüentemente, a língua garante seu caráter mutável e evolutivo, representando a realidade vivencial de seus falantes.

De acordo com a visão interacionista, a linguagem existe como atividade e processo de interação dos sujeitos, dentro de um contexto social, histórico e de intenções ideológicas, pois não há palavra sem valor ideológico. Sob essa perspectiva, os autores protagonistas dessa discussão filosófica asseveram que

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (Volóchinov, 2017[1929], p. 219).

Para essa vertente do pensamento linguístico-filosófico, a linguagem é expressão, comunicação e atividade sociointerativa. Desse modo, é concebida como “um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentidos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (Travaglia, 1996, p. 23). Na esfera dos estudos linguísticos, a interação verbal é o

campo apropriado da realidade da língua, onde acontece a realização das enunciações advindas das ações desenvolvidas pelos sujeitos arrolados nos processos da comunicação social (Geraldi, 1996).

A função da língua é ser o veículo da interação humana. Consoante ao pensamento desta corrente interacionista, inúmeras discussões acerca do universo que circunda a linguagem humana têm proporcionado diferentes abordagens por competentes estudiosos, como Kleiman (1993), Solé (1998), Dell’Isola (2001;1996), Menegassi (2008; 2010; 2016, etc.), Marcuschi (2008), Fuza (2010, 2017), Antunes (2008), dentre outros pesquisadores, sobre tal questão, voltada ao contexto de sala de aula, no tocante às atividades de leitura. No bojo dessas discussões, estes estudiosos apontam a necessidade de se refletir sobre o modo como tem sido conduzido o ato de ler, como o sujeito leitor encontra-se inserido num contexto que irá possibilitar o contato deste com o universo do texto e da leitura. Koch e Elias (2010) afirmam ser a leitura uma atividade interativa de alta complexidade na produção de sentidos. Com base na afirmação dada, compreende-se que ler é relacionar o texto com os diversos contextos que o cercam, buscando os vários sentidos possíveis, produzidos em cada situação de leitura pelos sujeitos que interagem entre si.

Conforme Sobral (2009), o conceito de interação para os estudiosos do Círculo de Bakhtin é fundado essencialmente no diálogo em sentido amplo, inseparável dessa condição que sempre envolverá mais de um termo e um sujeito, perguntas e respostas, o eu e o outro, ainda que seja um diálogo consigo mesmo. Em face dessa conceituação, o autor enfatiza a concepção de interação como constitutiva do processo contínuo de criação do sentido, esse, por sua vez, constitui as indagações dos sujeitos, ocorridas verbalmente ou por enunciações silenciosas, que vão além do plano da relação face-a-face, uma réplica ao discurso que foi dito e ao que presumivelmente se dirá, porém sem abstração, mas vivencialmente marcada nos sujeitos envolvidos no plano discursivo. Consoante a esse raciocínio, endossa o autor que “a interação nos termos do Círculo é condicionada pela situação pessoal, social e histórica dos participantes e pelas condições materiais e institucionais – mediatas e imediatas – em que ocorre o intercâmbio verbal.” (Sobral, 2009, p. 44).

Em análise ao que se propaga no âmbito da interação, compreende-se que os sujeitos interactantes estão representados na sua dialogicidade com o eu e com o outro, como um amálgama discursivo de todas as possíveis enunciações proferidas e intencionadas. De outro modo, não há sentido para a intencionalidade construída pelo locutor e tampouco uma compreensão pelo interlocutor; interagir, é, pois, relacionar-se por completo nas

intersubjetividades de todos os seres que contribuem para o processo da construção do sentido.

### 2.1.1 Da leitura do texto como compreensão da enunciação de outrem

Em seu manuscrito, “O problema do texto” (2003[1979]), Bakhtin compara o texto a um reflexo subjetivo de um mundo objetivo, objeto da cognição humana, expressão de uma consciência sempre a refletir algo; seja na forma verbal (oral ou escrita) ou semiótica, ele é um dado real primário e ponto de partida a todas as disciplinas nas ciências humanas, considerando suas características heterogêneas. Em outras palavras, o texto é a representação linguística concreta e dialógica da intencionalidade subjetiva do homem social, carregada de valores e refrações, discursivizados em diversos momentos da vida em sociedade; é por meio dele que o Eu autor, locutor, interage com o tu, leitor, interlocutor e constitui um nós, socialmente representado.

No campo do dialogismo, o texto é “O diálogo real (conversa comum, discussão científica, controvérsia política, etc.). A relação existente entre as réplicas de tal diálogo oferece o aspecto externo mais evidente e mais simples da relação dialógica.” (Bakhtin, 2003[1979]). Com essa concepção de texto, concebido como enunciado concreto de fios dialógicos com outros discursos, o pensador russo apresenta dois fatores que tornam o texto um enunciado: 1) o seu projeto discursivo (a intenção-dizer do enunciador), e 2) a execução desse projeto (a realização do dizer do locutor, dada a partir de outras enunciações entrecruzadas por inúmeros situações de discurso verbal ou extraverbal).

Faz-se, portanto, profícua a assertiva de Bakhtin (2003 [1979]), ao aduzir que o dizer do locutor dá-se sempre pelo gênero que, configurado em texto/enunciado é a unidade real da comunicação verbal. Nessa linha de raciocínio, as relações que se estabelecem nas situações dialógicas são construídas a partir dos enunciados proferidos pelos diferentes sujeitos, falantes no processo da comunicação verbal.

Para consubstanciar o pensamento de Bakhtin acerca do texto e da relação autor-leitor, dialoga-se com os saberes de outras searas linguísticas, corroborando assim o papel multi/pluri/inter/transdisciplinar<sup>6</sup> (Celani, 1992) e o caráter antidisciplinar e transgressivo da

---

<sup>6</sup> Conforme Celani (1992), a Linguística Aplicada apresenta-se como um ponto de intersecção entre os estudos da linguagem e outras disciplinas. Nesse sentido, a autora sustenta que “Não há dúvida quanto ao caráter multi/pluri/interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial (na maioria das vezes, na área de Letras), se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber

Linguística Aplicada (Pennycook, 2006). Em relação ao papel desempenhado pela subjetividade do autor/locutor presente no texto, protagonista de um dizer em construção, Koch (2002) aduz que, este sujeito, pela própria condição humana, é dotado de razão e vontade, por isso, constantemente, está em atividade a sua capacidade de avaliação, formação de juízo de valor. À luz desse entendimento, conclui-se que é pela linguagem que o sujeito propaga, argumentativamente, seu dizer intencional.

Ao enfatizar a validade da expressão argumentativa do sujeito, Koch (2002) afirma que a argumentação é uma atividade estruturante do discurso, por possibilitar sua construção e assegurar-lhe a continuidade. Na mesma linha de raciocínio, Marcuschi (2004) assevera que os processos de formação do sentido estão relacionados ao campo da argumentação. O ato de argumentar, para esse autor, encontra-se em estreita sintonia como o ato de persuadir, tendo em vista que tal ato "procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas". (Marcuschi, 2004, p. 10). Em suma, a argumentação é pedra fundante da discursivização do falante/sujeito enunciador.

É ponto pacífico afirmar que o projeto de dizer dos sujeitos materializam-se em textos, pois todo texto tem um sujeito, um autor, (que fala ou escreve) e é um reflexo subjetivo de um mundo objetivo (Bakhtin, 2003 [1979]). Ante à asseveração feita, compreende-se que a subjetividade de quem enuncia representa as marcas argumentativas de um dito ou um querer dizer intencional, haja vista que, conforme o já sabido nos estudos linguístico-filosóficos, o signo/palavra que dá tessitura ao enunciado/texto não é neutro.

Com base nesse postulado, é oportuna a ratificação de que

Não há texto neutro, objetivo, imparcial: os índices de subjetividade se introjetam no discurso, permitindo que se capte a sua orientação argumentativa. A pretensa neutralidade de alguns discursos (o científico, o didático, entre outros) é apenas uma máscara, uma forma de representação (teatral): o locutor se representa no texto "como se" fosse neutro, "como se" não estivesse engajado, comprometido, "como se" não estivesse tentando orientar o outro para determinadas conclusões, no sentido de obter dele determinados comportamentos e reações (Koch, 2002, p. 60).

---

que não os da linguagem stricto-senso. Esse diálogo já faz parte da prática dos linguistas aplicados" (CELANI, 1992, p. 131). Na esteira dessa assertiva, muitos estudiosos marcam divergências sobre a abrangência do caráter aglutinador da LA, porém, a referida estudiosa sustenta haver ainda, o componente transdisciplinar, como um aspecto fundamental de definição, o qual possibilita à LA inaugurar novos espaços de conhecimento ao atravessar disciplinas e conceitos.

Em conformidade ao dizer da autora, é pertinente observar que o uso da linguagem é constituído de ideologias, que perpassam por todo e qualquer gênero textual/discursivo<sup>7</sup> que não comporta a neutralidade do dizer de seu emissor, uma vez que esse dizer está carregado de subjetividade, escolhas e intenções. Desse modo, há uma argumentação em curso, constituída pela intencionalidade de quem conduz a realização discursiva; aquele que age, persuasivamente, sobre o seu interlocutor, valendo-se do poder perpetrado pela linguagem. Todavia, é a linguagem um mecanismo veiculador da ação argumentativa do sujeito; por meio dela têm-se a capacidade de intervir, persuasivamente, sobre o outro, a fim de consolidar proposições subjetivas. Ao considerar a relação autor/leitor no enunciado/texto, a filosofia da linguagem tem atestado a importância bilateral desses sujeitos para o evento comunicativo.

O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto, por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões do mundo, tendências. Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear (BAKHTIN, 2003[1979], p. 319).

Cabe afirmar, consoante ao exposto nas palavras do filósofo, que a compreensão do enunciado pressupõe uma relação alteritária entre quem escreve e aquele que lê, o emissor não é dono, proprietário do discurso, ele está sempre apoiando-se em algo, precipuamente, mencionado. Na mesma direção, quem recebe o enunciado, passa a ampliar seu horizonte enunciativo com os discursos de outrem e a reverberar com outros matizes idiossincráticos, o que legou nas relações linguísticas dialogizadas. O ser autor/leitor não existe para si, senão na medida em que é para os outros; o outro é o referente.

Sobre o comportamento do autor e do leitor diante do texto, Bakhtin (2003[1979]) assevera que tudo o que é dito, já não é mais exclusividade de quem disse ou escreveu, já se encontra fora de seu alcance; a palavra proferida, o texto, não é mais do autor; tanto o enunciador quanto o ouvinte são detentores de direitos sobre o enunciado, como também o são, todos aqueles cujas vozes soam no enunciado. Desse modo, o interlocutor/leitor que entre em contato com o discurso do outro é potencialmente um respondente ativo, que deve portar-

---

<sup>7</sup> O domínio da abordagem teórica de definição de gênero textual e gênero discursivo apresenta conceituação e avaliação axiológica diferentes, embora alguns estudiosos não considerem um “divisor de águas”, como Rojo (2005) e Marcuschi (2008), que pacificam a ideia de que para se comunicar, o indivíduo recorre aos gêneros, como uma forma de se adequar a determinado contexto. Neste estudo/tese proposto, segue-se a filiação teórica discursiva, congraçada pelo Círculo; o uso da denominação gêneros textuais/discursivos refere-se, nesta ocorrência, de forma geral, a uma aproximação entre diferentes abordagens.

se diante desse discurso como tal; por outro lado, o locutor/autor, considerado também um respondente ativo, espera algum tipo de ação de seu ouvinte, sobre sua palavra/texto, uma réplica; esta, é segundo Menegassi (2010b), fundamental ao desenvolvimento crítico do sujeito aprendiz de leitura, ela evidencia a produção de sentidos ao texto lido, é a manifestação do ponto de vista do ser que compreende o dizer explícito ou implícito na situação comunicativa.

Em consonância a essas asseverações, faz-se mister destacar que o diálogo perpassado pela tríade autor-texto-leitor está para além da simples interação linear desses componentes, visíveis à realização linguística; na trama das enunciações os sujeitos vão se formando discursivamente, apreendendo vozes sociais e comportamentos axiológicos valorativos, acionados e pressupostos, que garantirão a legitimidade do discurso transcorrido numa relação dialógica.

Analisar a linguagem sob a ótica do dialogismo é uma ação desafiadora e satisfatória, pelo dinamismo e vivacidade representados em sua constituição. O estudo em relevo tem por finalidade compreender os meandros filosóficos que explicitam e dão sustentação a uma nova abordagem de compreensão da realização linguística do homem. As reflexões engendradas nesta discussão não intentam exaurir a temática em análise, até porque, dentro de uma percepção dialógica já assimilada, surge a convicção de que os dizeres aqui constituídos serão, por outras vozes, ampliados e reelaborados, a continuar a infinita tecitura de diálogos, ainda presumidos. Por ora, entender que as relações dialógicas fundamentam toda a construção linguística do ser e estabelece uma harmonia de alteridade com o outro, seu semelhante, já representa uma conquista cognitiva de grande valia; urge, portanto, a consciência do ato responsável de ser agente diante do conhecimento.

### 2.1.2 Do dialogismo à constituição da réplica do sujeito-leitor

O estudo que aqui se delinea busca representar enunciações sobre a perspectiva da linguagem, suas relações dialógicas (ou simplesmente dialogismo) e formulações presentes nas obras do chamado Círculo de Bakhtin. Nesse sentido, apresenta-se o pensamento e assertivas de teóricos do Círculo, bem como de seus explicadores, sobre a teoria em voga, a fim de possibilitar um entendimento das proposituras oferecidas por esses estudiosos, ao se debruçarem sobre a seara dos estudos da linguagem. Para a abordagem proposta, são consideradas algumas obras do Círculo (Bakhtin, 2003 [1979], 2008 [1963]; Volochínov, 2019[1926]; Volochínov, 2017 [1929]) e de autores que dialogam com suas teorias

(Rodrigues, 2001; Brait, 2005; Sobral, 2009; Fiorin, 2008; Faraco, 2009; Angelo, Menegassi, Fuza, 2022 etc.).

No domínio das postulações que arrolam o conhecimento sobre a língua/linguagem, Volochínov (2019[1926]) atesta para ela a condição de ser o produto da atividade coletiva e da vida social do ser humano, responsável por toda a expressão e desenvolvimento da existência da humanidade, cuja culminância de seu processo criativo se dá, sobretudo, pela palavra, criadora e formadora da consciência do ser. O que se assimila pelo dizer desse autor, é a asseveração tácita de que homem e linguagem são indissociáveis, no amálgama da existência, são “as faces de uma mesma moeda” que garantem a complementariedade harmônica de um estado metafísico de pertencimento à vida; o homem, enquanto ser cognoscente, é a sua realização linguística.

A tentativa de dissipar a nebulosa teia que paira sobre a faculdade linguística do homem tem sido abraçada por inúmeros pesquisadores, em diversas áreas do conhecimento. Cada teoria linguística, muitas delas já há muito discutidas, que incansavelmente, com suas especificidades, vislumbrou ou ainda vislumbra dar luz a esse caminho, tem uma contribuição ímpar na história da língua/linguagem, pois cada caminho foi/é trilhado com os passos que se consegue dar. No teor da proposição discursiva apontada a partir de agora, põe-se o foco sobre a concepção dialógica da linguagem, sustentada na teoria do Dialogismo, a qual apresenta como expoente máximo, em seu constructo teórico, os estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo de leituras, em meados do séc. XX.

Com esses pensadores, sob novos rumos dos estudos linguísticos, urgia apresentar uma concepção de linguagem que estivesse para além da mera compreensão de língua, como representação individual de pensamento (visão da tendência subjetivo-idealista), e de língua, como sistema abstraído das práticas sociais de uso (visão da tendência objetivista-abstrata); propunha-se, então, a máxima do diálogo entre o eu e o outro, como uma relação primordial e constitutiva do sujeito e sua linguagem em todo o processo de enunciação. A partir desse olhar de representação linguística do ser, a se desenhar nos novos rumos da Linguística, Volochínov ( 2019[1926] ) assevera que todo e qualquer fenômeno da realidade desperta no homem uma reação orgânica de elaborar um discurso<sup>8</sup> interior, facilmente transformado em um discurso exterior, ambos orientados para o outro, o ouvinte; por sua vez, tanto quem fala

---

<sup>8</sup> Discurso, segundo Bakhtin, é a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins. (Bakhtin, 2008[1963], p. 207).

quanto quem ouve participam conscientemente do acontecimento do enunciado e são, portanto, sujeitos autônomos nesse processo da comunicação discursiva.

Pelo exposto, compreende-se a nova abordagem dos estudos linguísticos como uma simetria de diálogo, em que os participantes estão em constante estado de interação um com o outro, com a situação enunciativa proporcionada pelo verbal e pelo extraverbal e aptos a responder a toda e qualquer manifestação enunciativa, captada no plano das relações socialmente vividas. É com a percepção de um sujeito em permanente estado responsivo às enunciações advindas das vivências reais, reenunciadas no contínuo diálogo da vida, pelas mais diversificadas marcas sógnicas da materialidade linguística apreendida, que se propaga a realização discursiva da humanidade.

Os estudos protagonizados no seio do Círculo de Bakhtin passam, então, a exercer uma influência grandiosa, sobre uma infinidade de pesquisadores, sobretudo, no campo do ensino e da aprendizagem e “suas ideias têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas, a partir de meados da década de 1980” (Rodrigues, 2005, p. 153). No Brasil, em especial no campo da Linguística Aplicada, uma gama de pesquisas tem se conagrado com a teoria linguística do Círculo, por perceberem em sua fundamentação um sustentáculo legítimo, para a melhoria do processo de formação e conhecimento linguístico.

Face à assunção de um plano discursivo, perpetrado pelo social, o cerne das teorizações, protagonizadas pelo Círculo de Bakhtin é a dinâmica inerente à criação ideológica, enquanto um conjunto de forças que garante a mobilidade e a vivacidade universal. Essa dinamicidade, constitui-se como força motriz, a qual se define sob a metáfora do diálogo: são as **relações dialógicas**, habitualmente sintetizadas em um pensamento conceitual, designado pelo termo **dialogismo**. Tais relações provocam, ininterruptamente, respostas, dissonâncias, concordâncias, posições axiológicas de toda a sorte, a fim de manter vivo e pujante o epopeico organismo cultural. “O universo da cultura é intrinsecamente responsivo, ele se move como se fosse um grande diálogo” (Faraco, 2009, p. 59). Entender o conceito de ‘dialogismo’ no círculo de Bakhtin é vital, pois, a partir dele é que se ampliam os horizontes de entendimento sobre o fenômeno da comunicação humana; o dialogismo se define, conforme (Brait, 2012, p. 87) na “maneira filosófico-antropológica de encarar a linguagem e o ser humano”.

Todavia, não são poucas as indagações pairadas sobre esse amplo terreno das construções enunciativas, a perguntar sobre: o que de fato é o dialogismo e como este se constitui no trabalho com a língua/linguagem? Na tentativa de vivificar o entendimento sobre

esse constructo teórico legado do Círculo e prospecções metodológicas em curso, apontadas por incansáveis e competentes pesquisadores, é que se ousa, timidamente, contribuir nessa arena de conhecimento, com várias palavras já ditas por muitas vozes, empoderadas nesse estudo; não obstante, com muito ainda a ser replicado.

Para Volochínov (2017 [1929]), a linguagem é o fenômeno social da interação verbal, cuja realização se dá por meio de enunciações elaboradas por seus interlocutores; por conseguinte, ela só é possível de ser compreendida dentro de um processo dialógico, pois

[...] todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc. (Volochínov, 2017 [1929], p. 184).

[...] o enunciado/palavra é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’ (Volochínov, 2017 [1929], p. 205, grifos do autor).

A assertiva de acentuar a condição dialógica da comunicação ampara o homem, ser dotado pela faculdade da fala, não somente em sua existência subjetiva ou objetiva, mas numa consciência de realização linguística social, viva e dinâmica e, sobretudo, histórica, por seguir o curso progressivo da vida de acontecimentos reais. Ao considerar que viver significa tomar parte do diálogo (Volochínov, 2017 [1929]), em que todos os envolvidos perguntam, respondem, entram em acordo ou mantêm discordâncias, os sujeitos se constroem pela força movente do diálogo, ininterruptamente construído com o outro. A ideia de diálogo para os estudiosos do Círculo apresenta uma valoração em sentido amplo a concatenar todo tipo de comunicação, inclusive a realizada face a face.

No âmbito desse entendimento ampliado, do que é dialogar, eles (estudiosos do Círculo) exemplificam ser o livro um discurso impresso verbalizado por palavras, um grande enunciado pois “a obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados (...) a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos” (Bakhtin, 2003[1979], p. 298). Essa relação de sentido que, necessariamente, pressupõe uma língua, não se resume simplesmente a diálogo proferido fisicamente por pessoas, mas é estabelecida de modo interacional e valorada pelos discursos/enunciados ocorridos na relação entre os sujeitos; é isso que o Círculo designa como relação dialógica, reenunciada por seus explicadores como dialogismo.

A partir de acentuadas postulações sobre as obras que contemplam os estudos do Círculo linguístico de Bakhtin, Brait e Pistori (2012) afirmam que, já nos primeiros escritos desse grupo há uma concepção de sujeito histórico e social marcada por uma relação constitutiva com *os outros*, sejam esses reais ou imaginários, personificados ou de natureza indefinida. É pelas relações dialógicas, consideradas pela autora, como o cerne das reflexões bakhtinianas, que se presencia uma arena de valores ideológicos, a demarcar fronteiras tensas de identidades e diferenças, constituídas na e pela linguagem, quer seja verbal ou semiótica. Assim, endossa a autora:

O conceito de linguagem que emana do conjunto dessas obras, comprometido não com uma tendência linguística ou uma teoria literária, mas com uma visão de mundo que, na busca das formas de construção e instauração do sentido, resvala pela abordagem linguístico/discursiva, pela teoria da literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura, por dimensões entretecidas. Não há apenas interesse específico pela produção estética e pelas formas de estudá-la, mas intrincados diálogos com várias vertentes do conhecimento, caso do neo-kantismo, da fenomenologia, do marxismo, do freudismo, do formalismo, da linguística, da estilística, da biologia, da física e da matemática (Brait, 2012, p. 87).

Ao prosseguir na linha de raciocínio de Brait (2005, 2012), elabora-se uma compreensão de que há, a partir dos estudos desenvolvidos no século XX, um pensamento filosófico-linguístico/ético-estético inovador, com outras nuances de entendimento, sobre o que se defendera, até então, a respeito das questões linguísticas. Esse pensamento emerge amalgamado em diversas bases epistemológicas do conhecimento, que busca, essencialmente, a compreensão das formas de produção de sentidos da realização linguística do homem real, pertencente a diferentes contextos. No cerne desses estudos, destaca-se o dialogismo, metaforizado pela referida autora, como um grande guarda-chuva, a abranger conceitos interdependentes como: responsabilidade (responsabilidade e resposta), signo ideológico, enunciado concreto/enunciação, relações dialógicas, gêneros do discurso, interação discursiva, entonação (avaliação social), a presença do discurso de outrem na realização discursiva, e as relações de alteridade, valoração/axiologia, contexto extraverbal, dentre outros.

Para Bakhtin, as análises dialógicas não são linguísticas, no sentido rigoroso do termo, porque a Linguística dedica-se ao estudo da “‘linguagem’ propriamente dita, com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica” (Bakhtin, 2008[1963], p. 209). De acordo com o filósofo russo, na língua vista como objeto da Linguística, a partir da perspectiva saussuriana, não há e nem pode haver quaisquer

relações dialógicas, pois elas são consideradas impossíveis entre os elementos no sistema da língua “(entre os morfemas, as palavras, as orações, etc.), entre os elementos da língua no texto e mesmo entre os elementos do ‘texto’ e os textos no seu enfoque ‘rigorosamente linguístico’” (Rodrigues, 2005, p. 156, grifos da autora).

Para o estudo das relações dialógicas, Bakhtin propõe a Metalinguística, também conhecida como Translinguística, uma nova ciência criada pelo filósofo para dar conta da análise dessas relações, pois para ele “a relação dialógica entre os enunciados, cujo percurso também passa por dentro do enunciado considerado isoladamente, compete à metalinguística.” (Bakhtin, 2003[1979], p. 342). Sobre esse fato, Brait (2005) assevera que Bakhtin não exclui a Linguística para o estudo dessas relações, “a Linguística se encarregaria de fazer uma análise interna, ou seja, da língua, enquanto a Metalinguística se encarregaria de fazer uma análise externa, já que as relações dialógicas são entendidas por Bakhtin como extralinguísticas” (Brait, 2005, p. 58).

Isso posto, evidencia-se a questão abrangente das relações de sentido, presentes no contexto enunciativo, cuja compreensão vai além do que se apresenta verbalmente exposto; o ato de compreender já se encontra no terreno do dialogismo, por excelência, pois assim como numa imagem metaforizada de um *iceberg*, a materialidade verbal do enunciado representa uma ínfima parte, perceptível aos sujeitos envolvidos na conjuntura verbal; a parte submersa e imperceptível é o habitat do extraverbal, das profundezas enunciativas, trazidas à luz somente pela dialogia.

Conforme assevera o filósofo-linguista russo, há uma concepção estreita do dialogismo, compreendido como uma das formas composicionais de discurso (discurso monológico ou dialógico); a relação dialógica pressupõe uma relação de sentido que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal (Bakhtin, 2003 [1979]). Nesse sentido, Brait (2005, 2012) e Faraco (2009), em sintonia ao já reiterado pelo filósofo, corroboram a assertiva de que não se pode confundir, portanto, dialogismo com um simples diálogo, como estrutura de comunicação face a face, uma vez que o processo de interação verbal, ou o diálogo em si, não é simplesmente a produção fônica, constituída pelos interlocutores, ao compreender os sons enunciados. Segundo esses autores, a dialogia se presentifica em qualquer acontecimento que envolva sujeitos em interação discursiva.

A partir dos dizeres postulados, considera-se aqui, a exemplificação de dialogismo, materializado neste enunciado/texto, o qual apresenta diversas vozes, mobilizadas e advindas de pensadores outros; essas vozes estão em um constante diálogo temático, replicado na enunciação de uma nova autora em construção. É possível perceber, de forma viva, o tecido

dialogal engendrado, para dar sustentação a um posicionamento axiológico de pesquisadora, a ser referendado em ambiente acadêmico; é um enunciado concreto, com diversos enunciados proferidos outrora, por outrem, que, uma vez abreviada a discussão, sem a presunção de exauri-la, possibilitará a realização de novas réplicas, em outros enunciados/textos de tipologias semelhantes ou distintas, uma nova obra perpassada também por relacionamentos dialógicos, com a alternância de novos sujeitos. No âmbito da filosofia da linguagem

A obra é um elo na cadeia da comunicação discursiva; como a réplica do diálogo, está vinculada a outras obras-enunciados: com aquelas às quais responde, e com aquelas que lhe respondem; ao mesmo tempo, à semelhança da réplica do diálogo, ela está separada daquelas pelos limites absolutos da alternância dos sujeitos do discurso (Bakhtin, 2003[1979], p. 279).

O dialogismo é, pois, uma tecitura de muitas vozes se dando juntas, numa dinâmica ininterrupta de relações de consciências vivas, expressadas pelos falantes. Assim, partindo-se da premissa que ele é diferente do diálogo, enquanto forma composicional em narrativas escritas ou simples interação bivocal, ousa-se aqui a afirmar que, é a multiplicidade de vozes que o filósofo da linguagem denomina de relações dialógicas ou, simplesmente, dialogismo, conceito marcado em toda a obra do círculo. Registra-se, portanto, nas palavras de Faraco (2009), que o diálogo é apenas um dos muitos eventos que marcam as relações dialógicas, compreendidas como entrecruzamento de múltiplas vozes sociais, enunciações mais complexas que as réplicas de uma conversa face a face.

Na esfera desse arcabouço teórico, Fiorin (2006) apresenta expressiva colaboração, quando afirma ser o dialogismo, o modo de funcionamento real da linguagem, por se apresentar como o princípio constitutivo do enunciado, princípio constitutivo da forma composicional e princípio constitutivo do sujeito. Esse estudioso, em análise introdutória ao pensamento de Bakhtin, traz, para o campo desses estudos, consideráveis contribuições, ao sustentar que o enunciado é dialógico porque está em permanente construção com outros, constituindo com esses outros uma réplica. Nesse processo surgem as formas composicionais, entendidas como um celeiro de dialogismo, um diálogo inoculado numa estrutura composicional “em sentido mais estreito” (Bakhtin, 2003 [1979]), essas estruturas, materializadas em enunciados/textos, aglutinam diferentes vozes e são responsáveis, por tornar mais visíveis o funcionamento da linguagem. Em todo essa tecitura dialogizada, encontra-se o sujeito, por excelência, puramente dialógico, formado por diversas vozes sociais, concordantes e discordantes e em perene constituição com o outro, com o social, com a História; ele é o princípio de toda a ação, pois é no indivíduo, enquanto ser potencialmente

agente, que se encontra a consciência dada por um discurso interior, exteriorizado na comunicação social.

Diante das assertivas expostas, tem-se, por analogia, a compreensão de que, no âmbito do ensino, as relações dialógicas perpassam todo o processo de leitura, desenvolvido no contexto de sala de aula. O sujeito-leitor-aprendiz com suas vozes sociais, já adquiridas em sua vivência, principia a ação de entrar em contato com dizeres outros, atravessados por enunciados diversos, advindos de outros, já também replicados por demais dizeres e sintetizados no grande enunciado concreto/texto, por seu autor; haja vista que, “toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa” (Volochínov, 2017[1929], p. 109). O texto lido, quer seja uma crônica, um poema, ou outros gêneros quaisquer, de diferentes constituições semióticas, representa, na construção do sujeito-leitor, enquanto ser impregnado de dialogismos e dotado de uma consciência verbal, um arcabouço linguístico de constituição dialógica, no qual cada dizer verbalizado pressupõe algo já dito e abre caminho para novas réplicas. Toda a dialogia que se constitui no ato de ler é uma cadeia ideológica de consciências individuais, ligando umas às outras, a exemplificar o funcionamento real da linguagem.

As relações dialógicas tem sido propaladas pelos estudiosos da filosofia linguística como uma cara discussão para os constructos filosóficos do Círculo de Bakhtin. Nesse bojo, Sobral (2009, p. 31, grifo do autor) atesta como um ponto alto do “dialogismo generalizado do Círculo” a afirmação de que

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (Bakhtin, 2003[1979], p. 410).

Segundo Sobral (2009), esta é uma das mais abrangentes descrições de concepção dialógica da linguagem porque, conforme os preceitos dessa concepção, há, nessa assertiva do linguista-filósofo, a marca constitutiva de uma intersubjetividade, em termos psíquicos, sociais e históricos e não meramente psicológicos, dada pelo intercâmbio verbal; isto é, o sujeito aqui apresentado age sempre junto com outros sujeitos pela linguagem, ele é

constituído amplamente nas relações sociais. Ainda conforme o autor, o sujeito agente é, na verdade, um interagente, que age na presença, é um ser real, ativo, responsivo. Em síntese, o dizer de Sobral, atravessado pela voz do filósofo russo, elucida a existência de um ser linguístico-discursivo, que age, ininterruptamente, cujo ato verbal e o intercâmbio linguístico com o outro pressupõem a enunciação, o enunciado concreto: o todo do discurso. Nessa linha de entendimento, permite-se corroborar a dialogicidade necessária à construção de um leitor crítico, formado pela pluralidade de enunciações oriundas de si mesmo, do autor, do texto e de todo o contexto verbal e extraverbal: é o redimensionamento do sentido da palavra para a compreensão da vida social real.

Para os membros do Círculo, a linguagem está sempre marcada por valoração de todos os tipos e carregada de acentos avaliativos, e são eles (os acentos) que tornam vivas as palavras, dão vida às enunciações e à linguagem como um todo. O diálogo ideológico traz à tona as posições valorativas do sujeito e essas posições se evidenciam por meio da palavra que

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de 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 (Volochínov, 2017[1929], p. 98).

Nas valiosas contribuições de Volochínov (1976[1926]) sobre o discurso, o autor apresenta, no íterim de suas reflexões, importantes esclarecimentos sobre a realização do discurso verbal, da palavra e, por conseguinte, do enunciado e suas particularidades enunciativas, já que este conceito configura o processo interativo entre um contexto verbal e um extraverbal. Na situação comunicativa, segundo esse estudioso, o sentido do enunciado é também engendrado pelas condições reais da enunciação; a compreensão do dizer dos falantes solicita uma percepção de fatores que constituem esse dizer, considerando que um “enunciado concreto, como um todo significativo compreende duas partes: a parte percebida, realizada em palavras; a parte presumida, o dizer não-dito, mas presente no contexto extraverbal, necessário ao conhecimento. O contexto extraverbal na acepção volochinoviana comporta três elementos: 1) um horizonte espacial compartilhado; 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação, igualmente compartilhados pelo locutor e o interlocutor; e, finalmente, 3) a valoração compartilhada pelos dois, na situação interlocutiva” (Volochínov, 2019[1926]).

Como forma de esclarecer esses elementos, apresenta-se a seguinte exemplificação de comunicação discursiva:

Duas pessoas se encontram em uma casa. Estão caladas. Uma delas diz: 'Bem'. O outro não responde nada. Para nós outros, que não nos encontramos na casa na situação da conversação, todo esse enunciado é absolutamente incompreensível. A enunciação 'Bem', tomada isoladamente, é vazia de sentido. Não obstante, essa singular conversação entre os dois, que consta de uma só palavra expressivamente entonada, é plena de sentido, de importância e está perfeitamente concluída (Volochínov 2019[1926], p. 6, grifos do autor).

Fuza e Rodrigues (2022), em análise à enunciação do contexto extraverbal, sustentam que esse contexto torna a palavra 'Bem' carregada de significado para o ouvinte, ao se considerar o contexto semântico e a entonação em que o enunciado foi proferido. As autoras asseveram, consoante à assertiva volochinoviana, que, para compreender o todo de um enunciado concreto, é necessário considerar os elementos que constituem o plano de uma enunciação extraverbal, ora já apresentados nas palavras do referido autor. As estudiosas explicitam, então, que o horizonte espacial comum representa a situação espaço-temporal do enunciado; o conhecimento e a compreensão comum da situação compreendem o próprio objeto da interlocução; e a avaliação comum da situação, por sua vez, diz respeito à valoração atribuída pelos sujeitos, envolvidos na teia comunicativa, às nuances de compreensão, a envolver o objeto da comunicação. O extraverbal e a vida relacionam-se diametralmente.

Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação (Volochínov, 2019[1926], p. 4).

A partir das assertivas e explicitações apresentadas, a compreensão sobre o significado do contexto extraverbal, para o entendimento da palavra, proferida no âmbito da comunicação discursiva, ganha contornos mais abrangentes; o dizer presumido, por se encontrar em terreno não habitado pela palavra, requer, do ouvinte/interlocutor, sensibilidade de atenção às marcas dialógicas que engendram a linguagem. O elemento extraverbal liga-se ao verbal, o não-dito determina o dito. Eis a causa de diferentes situações determinarem diferentes sentidos de uma situação dialógica.

A propriedade da linguagem, no cerne da concepção dialógica do Círculo de Bakhtin, é o sentido dialogicamente construído na produção do discurso, a partir de um intercâmbio verbal constitutivo das intersubjetividades; diz-se da dialogicidade que promove as situações

concretas de realização da linguagem. Ao atestar o caráter dialógico da linguagem, postulado pelos estudiosos do Círculo, Sobral e Giacomelli (2016) enfatizam que o centro dessa concepção, o intercâmbio social, denominado interação entre os sujeitos, dado por meio de um contato concreto presencial ou presumido, é a base da comunicação, que se consolida, efetivamente, como ação concreta, comum entre os seres envolvidos nesse processo. Todavia, cabe esclarecer, segundo Sobral (2009), que o dialogismo não se confunde, simplesmente, pela execução de um simples diálogo, com réplicas dialogais ocorridas face a face ou representadas em situações discursivas; esse diálogo, fenômeno textual e discursivo, assim verificado, é englobado pelo dialogismo, como uma de suas marcas mais representativas, de tantos outros níveis que o caracteriza.

Nas discussões feitas por Sobral (2009), sob o viés das teorias apresentadas pelo Círculo, o autor esclarece que o conceito de dialogismo é amplo e compreende três planos distintos: o filosófico, o discursivo e o textual. Para o primeiro plano, designa-se como dialógica a condição essencial dos sujeitos em ser e agir. A existência do sujeito se realiza em relação com seus pares, confrontando as diferenças que lhes constituem, do mesmo modo que seus atos também se efetivam pela relação com os atos representados pelos sujeitos outros. O outro é a medida do eu e vice-versa. No âmbito do discurso, o dialogismo consiste na condição de produção de sentido pelos discursos/enunciados, elencados na situação comunicativa. O sentido, proporcionado na realização linguística, nasce dos usos que se faz da linguagem nas situações de diálogos, não em compêndios gramaticais ou dicionários, mas no imbricamento discursivo de enunciados já-ditos ou futuramente produzidos, pois, no plano discursivo, antes mesmo de o sujeito produzir a palavra/enunciado, já há antecipadamente a presunção responsiva. Por fim, na situação textual, o dialogismo constitui-se como a base de composição de enunciados, o diálogo. No entanto, esse dialogismo aqui apresentado, não se restringe à mera interação de réplicas marcadas ou não marcadas na superfície textual, como adverte Sobral (2009), não é um diálogo de acordo ao entendimento do senso comum; a representação do diálogo no discurso opõe-se à forma composicional de monólogo.

Ainda, segundo Sobral (2009), há de se esclarecer que, mesmo havendo formas monológicas e dialógicas no nível textual, para o Círculo de Bakhtin, nos dois planos anteriores, por perpassarem do linguístico ao translinguístico, não há enunciados constitutivamente monológicos. Isso se deve ao fato de que todo discurso, no entendimento da concepção dialógica da linguagem, é uma arena, lugar de confronto e enfrentamentos, com palavras/enunciados/discursos heterogêneos que, indiscutivelmente, prescindem da relação eu/outro. Isto posto, não se concebe uma voz única, monológica, que neutralize as demais; no

conflito discursivo tem-se o intercâmbio verbal, constituído pela diferença de vozes, às vezes com tendência monológica, para abarcar a complexidade da materialidade textual.

Em suma, interação e dialogismo são a base de produção de um tecido discursivo, no qual a linguagem é, por excelência, a realização mais genuína de encontros e confrontos enunciativos entre locutor e interlocutor, sempre ativos em suas réplicas, constituídas também por várias outras vozes, que dão substância ao intercâmbio verbal. Compreender a linguagem é antes de tudo compreender que ela se situa nos sujeitos, os quais se encontram na esfera única da relação social. Estes sujeitos estão integrados num terreno preciso, bem definido e organizado a partir do qual a interação/troca linguística se torna possível.

As discussões acerca do universo que circunda a linguagem humana têm proporcionado diferentes abordagens por inúmeros estudiosos sobre tal questão voltada ao contexto de sala de aula, no tocante às atividades de leitura. No bojo dessas discussões, estes apontam a necessidade de se refletir sobre o modo como tem sido conduzido o ato de ler, como o sujeito leitor encontra-se inserido num contexto que irá possibilitar o contato deste com o universo do texto e da leitura. É sabido que a interação do sujeito leitor com o seu contexto e com outros sujeitos contribui de forma significativa na construção do seu discurso, ampliação da capacidade de comunicação e, conseqüentemente, a construção do conhecimento. Em suma, é necessária a construção de um leitor crítico, que analisa sua própria ação e toma posição frente ao texto. Esse leitor é sujeito por ser ativo, pois compreende que ler é uma prática social e não meramente escolar (Menegassi, 2010).

No que respeita às características do leitor crítico, segundo Menegassi (2010), uma deve ser ressaltada: a construção da leitura réplica, a qual diz respeito à atitude argumentativa de contestação e contra-argumentação adotada por este sujeito diante do que se lê até chegar à assimilação de um sentido próprio manifestado pelas próprias palavras. É a compreensão do dizer do autor, a partir da manifestação de uma visão própria crítica e construção autônoma do pensamento. Percebe-se, desse modo, que o referido autor, ao ampliar a compreensão da prática da leitura como réplica, enfatiza a ação de compreender os vários discursos presentes no texto e na sociedade, de discutir e dialogar com os textos, de ‘mergulhar’ na leitura a fim de descobrir os posicionamentos ideológicos ali presentes.

Bakhtin (2003[1979]) afirma que o discurso sempre se molda à forma do enunciado de um sujeito falante. Esse enunciado compreende uma unidade real da comunicação verbal e é delimitado pela alternância dos sujeitos falantes, determinando, assim, a transferência da palavra ao outro sujeito; há, assim, uma relação dialógica entre os enunciados dos parceiros envolvidos na interação, ao que se denomina réplica discursiva, essa expressa a posição

responsiva de cada locutor/autor. “O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal” (Bakhtin, 2003[1979], p.294).

O filósofo da linguagem alude que a consciência humana está impregnada de conteúdo ideológico. Sobre isso, assevera que “A palavra é o fenômeno ideológico par excellence.” (Volochínov, 2017[1929], p.98). Desse modo, em consonância com o autor, conclui-se que é por meio da linguagem, numa perspectiva de interação entre os seres, que se fundamenta a existência do ser humano. Nesse sentido, a língua, ao ser utilizada, passa a assumir uma voz social e não pode ser entendida como um recorte adquirido em gramáticas e dicionários, mas de uma interação de um ser com o outro. O texto assume o valor de uma obra que agrega diversos valores a partir de uma produção específica, numa relação dialógica dada antes e depois do seu processo de produção. A palavra ou o texto é atividade mental que representa as atividades sociais mais imediatas, provém de alguém e se dirige a alguém. Assim, por meio da palavra os indivíduos se definem em relação uns aos outros e conseqüentemente à coletividade. É considerada território comum entre os indivíduos, produto da interação linguística e simbolicamente ponte entre mim e o outro: os interlocutores (Volochínov, 2017[1929]).

A partir das análises precedentes, sob a compreensão de um amálgama que se postula entre linguagem-interação-dialogismo, é indubitável a natureza do sujeito como ser social-coletivo, que só pode ser compreendido na interação com seus pares, pois compreender o que o outro diz e fazer-se compreender é um processo dialógico. Essa é, portanto, a premissa, na qual se intenta estear toda a arquitetônica configurativa desse enunciado/tese, em situação apreciativa a todos os possíveis leitores, pois, advoga-se em favor de um protagonismo sobre a leitura, capaz de gerar inferências, a alcançar, sobretudo, o íntimo da não-neutralidade da palavra dita, percebida em contexto verbal e extraverbal. Sendo assim, cabe agora ampliar ainda mais a discussão, trazendo à baila reflexões sobre a aprendizagem da leitura, a partir do que sustentam os estudiosos do assunto, que a consideram sob a perspectiva interacionista e dialógica, na relação autor-texto-leitor e contexto enunciativo.

## **2.2 Conceitos de leitura**

As concepções de leitura configuram as perspectivas metodológicas de trabalho com as práticas de linguagem, socialmente situadas, como as de sala de aula. Ao evidenciar os conceitos de leitura, Menegassi (1995; 2010) sustenta que a questão passa, necessariamente,

pela formação inicial do professor no curso superior, sendo, então, necessário a ele ter clareza sobre o conceito adotado em sua prática.

Diante de uma proposta de ressignificação da prática dentro da sala de aula, Menegassi (2010b), sob o viés da Linguística Aplicada, tem ampliado os estudos sobre os conceitos de leitura, delimitando-os como focos de concentração em pontos distintos. Em Angelo e Menegassi (2022), há uma abordagem ainda mais ampla, sobre o panorama no qual se insere as perspectivas do ensino da leitura, a evidenciar e exemplificar seus conceitos e respectivos focos arrolados nas especificidades desse ensino. No bojo das discussões que perpassam a seara do ato de ler, os referidos autores apresentam os seguintes pressupostos teóricos e metodológicos a amparar a formação e o desenvolvimento do leitor, no contexto da escola brasileira. São eles: conceito estruturalista, conceito cognitivista, conceito interacionista, conceito discursivo e o conceito dialógico de leitura. Para os fins do estudo aqui proposto, por razões relacionadas à extensão da discussão enunciativa desta tese, serão apresentados, brevemente, tópicos conceituais e exemplificativos, sobre os dois primeiros conceitos e, de modo mais detalhado e extensivo, postulações teóricas e exemplos sobre os dois conceitos finais, respectivos.

Conforme observação de Menegassi (2010) e Fuza (2010), há diferentes designações atribuídas aos modelos de leitura abordados. Assim, a leitura que focaliza o texto é compreendida como leitura sob a perspectiva do texto (processo de extração, decodificação de ideias); a leitura que centraliza o leitor é denominada de leitura sob a perspectiva do leitor, cujo procedimento adotado é de atribuição de sentido de acordo o entendimento do leitor; a leitura que adota um procedimento relacional entre autor-texto-leitor é designada como interação; por fim, consoante às asseverações de Menegassi, Fuza e Angelo (2022), ao ser empreendida uma dialogicidade que perpassa a materialidade verbal e proporciona um encontro dialógico, permeado por posicionamentos axiológicos a envolver autor-texto-leitor-contexto extraverbal, trata-se de uma configuração de leitura dialógica. Para esses autores arrolados nessa discussão, é necessário que se compreenda que o processo de leitura, de acordo com as abordagens pontuadas, não se dá de forma isolada, nem se constitui como etapas estanques e/ou que se sucedem umas às outras, elas acontecem numa situação de dialogicidade contínua.

### 2.2.1 Conceito Estruturalista: foco no texto/leitura como extração

A primeira perspectiva de leitura, conforme asseveram Angelo e Menegassi (2022), centra-se na retirada de ideias do texto e concebe um leitor que adota um procedimento de leitura baseado na extração. De acordo com Leffa (1999), falar de leitura, sob a perspectiva do texto é, de certa forma, falar do passado, pois foi no passado, principalmente nas décadas de 1950 e 1960, que, nos Estados Unidos, predominou esse modo de ler. Nesta época, buscava-se a transparência do texto, combatendo toda e qualquer opacidade; o texto, visto como intermediário entre o leitor e o conteúdo, deveria mostrar-se de maneira mais clara possível. Com base nesse pressuposto e na ideia de limpidez, como palavra-chave, nesse contexto, o ato de ler torna-se apenas um ato de captura de significados de palavras e informações superficiais explícitas, porque o conteúdo não está no leitor, mas no próprio texto. Desse modo, evidencia-se um ser que não age sobre a sua compreensão, capaz de construir diferentes significados, um sujeito que constrói outras palavras, suas palavras, a partir de outras vozes (Bakhtin, 2003[1979]).

Na discussão sobre leitura com foco no texto, Kleiman (2013) define esse ato como empobrecedor e dispensável, a constituir uma mera decodificação. A autora assevera que em relação às atividades realizadas no contexto de sala de aula, estas são automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto, ou seja, reforçam a postura passiva do leitor, ao qual não é dado o trabalho de buscar um entendimento. Segundo Kleiman (2013, p.30), “[...] para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta.” Uma evidência do que aponta a autora, sobre o processo de extração/decodificação, é assim exemplificado:

(6) As cidades do litoral paranaense são... e..., com ruas... e o povo é... e...  
após a leitura de um texto que começa da seguinte maneira:

(6a) No litoral do Paraná, as cidades são acolhedoras e silenciosas, com suas ruas coloniais muito antigas e o povo é pacato e tranquilo (3ª série) (Kleiman, 2013, p. 31).

Em diálogo com Kleiman (1996) e Menegassi e Angelo (2022), são apontados, a seguir, exemplos de atividades de viés estruturalista, a partir do poema “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira, o qual serviu ao diagnóstico de leitura dos sujeitos participantes. Nesses exemplos, observa-se o fato de o texto ser considerado como um conjunto de estruturas gramaticais, que apresenta significado e função independentemente do contexto em que se inserem. Além disso, são recorrentes as práticas que orientam o aluno a

consultar o dicionário para encontrar e substituir palavras sinônimas, sem a necessária referência no texto.

#### Leitura pretexto para exercícios gramaticais:

*Ao realizar a leitura do poema, retire do texto dois substantivos próprios.*

*Exemplo de resposta: Pasárgada e Rosa.*

*Copie do texto três verbos no futuro do presente.*

*Exemplo de resposta: escolherei, andarei, montarei.*

#### Consulta ao dicionário:

*No texto aparece a expressão “alcalóide”. Procure no dicionário o seu significado.*

#### Substituição por sinônimos:

*Escreva o sinônimo das seguintes palavras: inconsequente, demente.*

*Exemplo de resposta: imprudente, maluco.*

Outra prática apontada em Angelo e Menegassi (2022), diz respeito à localização e cópia de informações no texto, por meio do pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta (Kleiman, 1996). Ao realizar a leitura, o aluno-leitor é orientado a realizar o pareamento, “parear”, isto é, “Pôr a par ou aos pares; emparelhar; igualar”, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Esse ato consiste em localizar e encontrar na superfície linguística partes idênticas que repitam as palavras presentes na pergunta para responder a um questionamento sobre o conteúdo do texto. Por exemplo: “*Para onde o eu lírico quer ir embora? O eu lírico quer ir embora para Pasárgada. Quem o eu lírico mandará chamar para lhe contar histórias? O eu lírico mandará chamar a mãe-d’água*”.

Consoante à exemplificação apresentada, aduz-se que, embora seja uma etapa de bastante superficialidade na leitura, a qual se encontra muito presente na maioria dos momentos de leitura realizada não só no contexto escolar, mas também em outros momentos externos, não deve ser descartada do curso da aprendizagem leitora. Leffa (1996) percebe a contribuição desse processo de leitura porque leva a um estágio de compreensão por ser a primeira fase que conduz à construção de sentido adequada ao texto. Porém, o autor afirma ser essa concepção passível de muitas críticas, dentre elas, o fato de apresentar ênfase no processamento linear da leitura; defesa da intermediação do sistema fonológico da língua para acesso ao significado; valorização das habilidades de nível inferior, como reconhecimento de letras e palavras. Critica, em suma, a anulação do leitor pelo texto (Leffa, 1999).

Ao acentuar a crítica, Menegassi e Angelo (2022) expõem o fato de que os Testes, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), aplicado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) (Brasil, 2019), o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) (Brasil, 2020) e a Prova Brasil (Brasil, 2011), são compostos por questões que requerem a localização de informações do texto original. Contudo, os pesquisadores evidenciam as lacunas dessa ação, tendo em vista que os resultados desses exames têm demonstrado o não desenvolvimento de habilidades de leitura, em uma grande parcela dos estudantes brasileiros.

### 2.2.2 Conceito Cognitivista: foco no leitor/leitura como atribuição

Na concepção de leitura como atribuição, o sentido não é construído de forma linear, palavra por palavra, observa-se que ele é dado unicamente, por meio das impressões e opiniões do sujeito-leitor, o qual é livre para levar ao texto os seus conhecimentos de mundo, suas vivências (Angelo; Menegassi, 2022). Por isso, esse sentido levado ao texto é atribuído somente pelos conhecimentos prévios do leitor, desconsiderando as informações extraídas do texto por meio de pistas linguísticas. O leitor é um atribuidor de significado.

Segundo Angelo e Menegassi (2022), a construção dos sentidos do texto, a partir de conhecimentos prévios, é sustentada numa organização na forma de esquemas (Rumelhart, 1980). Esses esquemas, de acordo com Angelo e Menegassi (2022), por se tratar de uma gama de conhecimentos armazenados e organizados na memória do leitor, são relevantes ao processo da leitura, uma vez que a organização torna mais fácil a localização, a seleção e o armazenamento das informações e, por conseguinte, a atribuição de significados ao texto, a partir da realização de antecipações e inferências geradas. É oportuno destacar, neste espaço de discussão, que os aspectos que envolvem a geração de inferências são caros ao trabalho investigativo neste estudo empreendido, portanto, serão oportunamente discutidos em seção própria.

São evidenciados a seguir, exemplos de perguntas de leitura para o poema de Manuel Bandeira, com base na atribuição de sentido estabelecido pelo leitor, de modo a lhe permitir interpretar e compreender de modo autônomo o texto, a ampliar seus esquemas mentais e seus conhecimentos de mundo:

### Quadro 1 - Perguntas de leitura em perspectiva cognitivista de atribuição de significado pelo leitor

**Antes da leitura**

1) *Você já pensou em mudar do local onde vive?*

1.1) *Como você considera a sua localidade?*

1.2) *Para você, como deve ser um local ideal para se viver?*

2) *Você vai ler um poema de Manuel Bandeira, extraído do livro "Bandeira a Vida Inteira", Editora Alameda – Rio de Janeiro, 1986, p. 90. Ao considerar as características do gênero escolhido para a realização da leitura, o título e o autor do texto, estabeleça um objetivo para a leitura.*

3) *Qual a sua expectativa, a partir da leitura do título do poema? Leia o texto e verifique se suas hipóteses foram confirmadas.*

**Durante a leitura**

4) *Leia a primeira estrofe e responda:*

4.1) *Para onde o eu lírico pretende mudar-se?*

4.2) *Quem é o amigo do eu lírico em Pasárgada?*

4.3) *O que o eu lírico terá em Pasárgada?*

5.) *Leia a segunda estrofe e identifique nas palavras do eu lírico porque ele deseja ir embora do lugar onde mora.*

6.) *Continue a leitura das estrofes seguintes e verifique se suas expectativas em relação ao poema foram confirmadas.*

**Após a leitura**

6) *Qual a sua impressão sobre a atitude do eu lírico em relação a sua ida para Pasárgada?*

7) *Você considera Pasárgada uma civilização?*

8) *Como você se comportaria, caso tivesse a oportunidade de desfrutar da amizade do rei, em uma certa localidade?*

Fonte: elaborado pela Autora.

Ao adotar esse tipo de leitura, o aluno se mantém no centro da compreensão, fazendo com que a sua leitura prevaleça sobre todas as outras possíveis; não se leva em consideração a informação autorizada pelo texto, “o leitor passa a ser visto como soberano absoluto” (Leffa, 1999, p. 17); o aluno responde às questões, atribuindo significados ao texto, fato que o faz acreditar que quanto mais adivinhar, mais agradará ao professor, uma vez que passa a ideia de leitor competente (Fuza, 2010).

Ao apontar os questionamentos ao conceito cognitivista, Angelo e Menegassi (2022) sustentam que as críticas apresentadas se devem, principalmente, ao fato de essa concepção descartar os aspectos sociais, permitir as adivinhações demasiadamente, e predições do leitor e também, por validar qualquer forma de interpretação textual pelo aluno-leitor.

#### 2.2.3 Conceito Interacionista: a relação autor-texto-leitor/leitura como interação

A terceira concepção de leitura é definida com foco na interação autor-texto-leitor, como comportamento social (Angelo; Menegassi, 2022). O ato de ler é visto como um processo interativo, a integrar as informações que vão do leitor para o texto e vice-versa;

desse modo, se reconhece que o significado não está nem no texto nem na mente do leitor, mas na interação de ambos.

De acordo à perspectiva em análise, o texto passa a ser considerado o lugar da interação. Têm-se, assim, nesse processo de interação, a tríade autor-texto-leitor como a junção de todo o processo que desenvolve no aluno a leitura. O processo de leitura, de acordo com a abordagem adotada pelo professor, pode se dar de várias maneiras. À luz da Psicolinguística e da Linguística Aplicada, ele é apresentado aqui em forma de etapas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Considera-se, aqui, para o estudo das etapas do processo de leitura os estudos de Solé (1998), Colomer e Camps (2002), Dell 'Isola (1996), Menegassi (1995; 2011; 2010a; 2022). Os estudiosos apresentam as quatro etapas de leitura bem definidas, pois, segundo eles, o aluno/leitor, principalmente os que se encontram em séries iniciais precisam perpassar por vários momentos. Contudo, essas etapas nem sempre acontecem de forma isolada, elas podem se dá de modo simultâneo, dependendo de como o leitor as elege, no processamento do texto.

Conforme as asseverações de Menegassi (2010a; 2022), segue uma abreviada apresentação dos processos de leitura: a decodificação é a primeira das etapas, na qual ocorre o reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado pretendido no texto, como reconhecimento de palavras, busca pelo autor, título ou expressões desconhecidas; a leitura de informações se encontra na superficialidade textual.

A compreensão se constitui como a segunda etapa em que compreender a leitura de um texto é, sobretudo, conseguir captar sua temática; é, em suma, ser capaz de resumi-lo. Para que isso aconteça, o leitor deve conseguir reconhecer as informações e os tópicos principais do texto, assim como, também, dominar as regras sintáticas e semânticas da língua. A compreensão de um texto deve oportunizar ao aprendiz-leitor a capacidade de produzir um resumo, que reflete seu significado global de forma concisa (Solé, 1998).

A compreensão, segundo o exposto por Menegassi (2010a, 2022), pode ser desencadeada em três níveis diferentes para serem analisados: o nível literal, no qual o leitor capta as informações explícitas; o inferencial, em que se capta informações que nem sempre se encontram na superficialidade, mas são compreendidas pelas pistas deixadas pelo autor ao se fazer inferências no nível textual; e o interpretativo, denominado também de inferencial extratextual; neste, o leitor articula as informações do texto aos conhecimentos prévios que tem a respeito do tema e constrói a informação que não se encontra explícita no texto, mas é admitida pela leitura atenta deste. Neste estudo investigativo e propositivo, as discussões sobre a compreensão inferencial, perpetrada pelo leitor, possuem um valor substancial, pois

tenciona-se, à luz da interação e das relações dialógicas, estabelecer pontes necessárias à compreensão do que se encontra no texto e para além do texto.

A terceira etapa é a interpretação, momento da utilização da competência crítica do leitor. É a oportunidade de construir e levantar hipóteses, também sobre informações não-explicitas no texto (Colomer; Camps, 2002). Nesse campo interpretativo, em que o leitor acentua sua observação crítica sobre as marcas não visíveis da informação enunciada, a geração de inferência faz-se presente, uma vez que, “Na produção de interpretações, as inferências são relações extremamente importantes. Elas são as pontes de sentido que o leitor faz entre si e o texto, entre o texto e ele próprio.” (Menegassi, 2010a p. 51).

A última etapa do processo de leitura, responsável pelo armazenamento das informações mais importantes na memória do leitor é a retenção que se processa em dois níveis: o primeiro é resultado do processamento da compreensão, no qual o leitor armazena na memória a temática e as informações principais do texto lido, sem analisá-las; o segundo nível de retenção surge com a interpretação processada, é maior do que o nível da compreensão, pois considera os conhecimentos prévios do leitor, suas construções e inferências textuais acrescidas de informações resultadas de um julgamento realizado pelo leitor, sobre o texto lido, o que altera seu ponto de vista sobre o tema e possibilita a construção de um novo texto. (Menegassi, 2010a, p. 54).

Segundo Dell’Isola (1996), através do processo de interação sujeito/linguagem proporcionado pela leitura, o leitor passa a ser co-produtor do texto, completando-o com sua bagagem histórico-sócio-cultural. A atividade de co-produção se efetua na medida em que há a ativação do processo cognitivo, que vai desde à percepção do texto, perpassando pela decodificação, compreensão e os processos inferenciais até à interpretação, a promover a construção de um novo texto.

Para exemplificar um modelo de leitura baseada na perspectiva da interação, empregado em situação de ensino, retoma-se o poema “Vou-me embora pra Pasárgada”, com algumas propostas de atividades.

#### Quadro 2 - Perguntas de leitura em perspectiva interacionista

*A partir da leitura do poema de Manuel Bandeira, responda às perguntas a seguir:*

- 1) Por que o título do poema é “Vou-me embora pra Pasárgada”?
- 2) Na primeira estrofe do poema, o eu lírico já apresenta a justificativa de sua decisão de se mudar para Pasárgada. Qual é essa justificativa?
- 3) Leia atentamente a segunda estrofe do poema e responda:
  - 3.1) O eu lírico reitera sua decisão de se mudar para o local almejado. Qual justificativa ele apresenta para consolidar essa mudança?

- 3.2) *O eu lírico é feliz no lugar onde vive?*
- 3.2) *Como o eu lírico considera a vida em Pasárgada?*
- 3.3) *Ao mencionar a personagem Joana, a louca, no poema, que ideal de vida o eu lírico valora em seu novo destino?*
- 4) *Quais atitudes do seu passado, o eu lírico pode vivenciar em Pasárgada?*
- 5) *Ao se referir à mudança para Pasárgada, na primeira e na última estrofe, o eu lírico explicita a seguinte informação: “Lá sou amigo do rei”. Como pode ser compreendido o sentido dessa afirmação?*
- 6) *Qual a garantia da felicidade do eu lírico em Pasárgada? Tal garantia é assegurada a todos que lá habitam?*

Fonte: elaborado pela Autora

As questões apresentadas, conforme as proposições de Angelo e Menegassi (2022), pertencem ao enfoque interacionista, pois orienta o aluno à construção dos sentidos do texto trabalhado, a partir do diálogo entre o professor, o aluno-leitor, o texto, o autor e o contexto social, em real processo de interação. Nesse processo, a interpretação construída a partir da interação texto-leitor-contexto social revela-se como idiossincrática, própria de cada leitor (Menegassi, 2010a). Assim, a produção de sentidos se constrói com base nos significados encontrados na materialidade do texto. No âmbito das postulações, sustentadas pelo conceito interacionista, a compreensão inferencial encontra seu domínio de referência; assim, faz-se, portanto, necessário discorrer sobre sua significação.

### *2.2.3.1 A compreensão leitora: o dito e o presumido na geração de inferências*

No cerne das reflexões feitas acerca da compreensão de textos, conforme adução de Spinillo (2008), há um ponto pacífico de convergência em considerar três instâncias que dão sustentação à razão de ser dessa faculdade cognitiva do ser: o leitor, o texto e a interação. Ao leitor cabe acionar habilidades cognitivas, linguísticas e empíricas, com base em seu conhecimento de mundo e relações com as situações de leitura. O texto corresponde ao domínio linguístico de determinado tema, sobre o qual alguém escreve, apresenta seu propósito comunicativo e endereça a um leitor específico com o qual compartilha conhecimentos de determinados interesses em comum. Por sua vez, a interação dá-se no encontro entre as outras duas instâncias, a oportunizar a compreensão; é pela interação que se imbricam as dimensões social, linguística e cognitiva do ser. Sem pretender, neste estudo, adentrar no terreno multifacetado da compreensão, tão desafiador a pesquisadores e educadores, faz-se aqui um recorte sobre essa temática, numa perspectiva mais discursiva sobre sua condição representativa de aprendizagem, nas situações de leitura, em sala de aula.

O complexo e intrigante mundo da palavra tem sido alvo de muitos estudos, realizados pelas mais variadas mentes curiosas que se debruçam sobre seu terreno enigmático, para dar

sentido a essa excêntrica faculdade humana. Em harmonia com essa condição, encontra-se o ato de ler, perpassado por uma gama de construções teóricas que buscam incansavelmente, à luz do conhecimento, exemplificar o potencial cognoscente que subjaz à condição do próprio ser em atribuir sentidos a tudo que o cerca, pela primazia da percepção de situações remotas, de vivências presentes ou de um futuro horizonte.

No contexto da leitura, a atemporalidade é também uma condição potencial da percepção humana, porque deixa o legado da inconclusibilidade das ações cognitivas a serem herdadas e ressignificadas em novas percepções, em novas possibilidades de leituras também legadas a outrem. Nesse contínuo legado a envolver a leitura, da palavra, do mundo, das sensações é que se percebe o habitat da compreensão inferencial, amalgamado por diversas informações implícitas à espera de um olhar crítico e criativo, que vislumbra além do comumente observável, e sim, que seja capaz de estabelecer as amarras necessárias entre o visível, marcado na materialidade do texto e o hipotético, situado no contexto em resgate.

Embora não seja explícita nos estudos de Bakhtin (2003[1979]) uma referência à leitura propriamente dita, o filósofo traz indispensáveis reflexões na seara do conhecimento linguístico, sobre os processos de compreensão do texto, ao enfatizar a natureza dialógica da palavra, nas situações discursivas, uma vez que, na enunciação, inerente a todo ato comunicativo, pressupõe resposta e avaliação valorativa, incessantemente. Já se faz compreendido nos postulados do Círculo que cada enunciado dito é um elo na cadeia complexa de muitos outros enunciados, sobre os quais o ouvinte, interlocutor, leitor, ao assimilar uma compreensão dos significados destes enunciados, adotará sempre uma atitude de resposta ativa, em variados graus.

Aduz-se, nesse sentido, que a intensidade do ato responsivo, expressado no processamento da leitura, envolve as pistas mínimas disponíveis no mundo cognoscível do leitor, respondente ativo, a fim de que ele possa dar sentido ao que lê, num verdadeiro ato de interação comunicativa, estabelecido entre leitor-autor-texto, configurada de diferentes formas; diante do texto, a representar a palavra do locutor/autor, em havendo o evento da compreensão, o ouvinte/leitor concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, se apronta para executar sua ação responsiva (Bakhtin, 2003[1979]). Compreender o texto, sob esse olhar, é perceber que, em todo o processo de constituição da linguagem, há a presença constante de uma cadeia de relações de sentido, permeada por vozes dialógicas.

Uma análise mais ampla sobre a relação implícitos e inferências acentua-se sobre os estudos da pragmática. No entanto, esse não é o objetivo central neste estudo; o que se almeja é evidenciar o diálogo entre o enunciado, propriamente dito, o que se encontra nas

implicaturas de uma informação dada/posta e a ponte com o subentendido, já adentrando ao terreno extraverbal. Nesse sentido, uma abordagem sobre as inferências apresenta relevante contribuição ao processo da leitura e, conseqüente atribuição de sentidos ao texto. Faz-se, portanto, breves apontamentos, a contemplar a discussão em pauta.

Conforme já sabido, ler não é uma ação de simples extração de informações, é um ato que exige, por parte de quem o executa, muito mais do que esforços cognitivos, pois requer “habilidade, interação e trabalho” (Marcuschi, 2008, p. 228). Por ser assim, a envolver todo um processo, o sujeito ao ser impelido a ler trava uma espécie de luta com o seu potencial linguístico interior e individual, para compreender a palavra e as enunciações do outro contidas nela e nas relações de vida social de interação com o mundo, assim como se tem feito, na construção deste grande enunciado acadêmico, permeado de várias vozes; essa luta à interação pela palavra vai ao encontro do que já se afirmou em Volochínov (2017[1929]) que a palavra é ponte que promove o encontro entre o eu e o outro, a partir de um território comum de ação interlocutiva.

Porém, nas situações reais de vida, em que são construídos os discursos, a representar uma ideologia do cotidiano (Volochínov, 2019[1926]), a compreensão do dizer não é tão simples, é, na verdade marcada por diversos desencontros de informação, por sentidos não autorizados pelo que foi dito sobre o texto e o não-dito, assumindo o lugar de verdade. Em se tratando do atual contexto vivenciado, essa realidade de encontros, mas também de desencontros pela palavra, tem assumido diversos contornos, que ora se assemelham à displicência diante da informação, ora de intenções, propositadamente, nocivas de desinformação, essa última encoberta com a máscara do que, erroneamente, muitos têm conceituado de pós-verdade. O que se tem por certo, é o fato de que compreender não é simples, haja vista que o enunciado é permeado por ditos e não-ditos (Volochínov, 2019[1926]), sendo necessário ao leitor atentar às armadilhas da complexidade que envolve o texto, pois, como afirma Eco (2004, p. 36, grifo do autor), quando assevera que “um texto distingue-se de outros tipos de expressão por sua complexidade. E o motivo principal de sua complexidade é justamente o fato de ser entremeado do *não dito*”.

Sobre esses não ditos, ou implícitos, a permear em grande parte da tecitura textual, é facultado à capacidade do leitor preencher essas lacunas. Nesse sentido é possível entender que, no enunciado, ou seja, o dito é permeado pela convivência sociodiscursiva, como um exercício de vivência sociocultural. Ao encontro dessa percepção é oportuno o diálogo com Eco (2004), quando da asseveração desse estudioso de que

O texto está, pois, entremeadado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixam brancos por duas razões. Antes de tudo, porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu[...]. Em segundo lugar, porque, à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar para o leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar (Eco, 2004, p. 37).

Em síntese, considera-se mediante ao asseverado, que é preciso levar o aluno, considerado sujeito e protagonista diante do que lê, a ascender a um nível de leitura que lhe proporcione o entendimento não apenas do que está dito explicitamente, mas que consiga apreender os implícitos presentes na ausência, o que não é dito, mas significado mesmo à margem, inferido a partir do contexto dado pelo texto e dos conhecimentos que esse leitor armazena.

Ao discutir a esfera das informações implícitas, Ducrot, linguista francês, postula que nesse campo se encontram os aspectos semântico-discursivos, denominados *pressupostos* e *subentendidos*, definidos, respectivamente como: um conhecimento ativado por um elemento linguístico que depende da interpretação do interlocutor; e, uma informação não exposta no enunciado, mas explicada a partir de um processo interpretativo, pois o pressuposto está para o locutor assim como o subentendido está para o interlocutor. Segundo Ducrot (1987, p. 41), “a pressuposição é parte integrante do sentido dos enunciados. O subentendido por sua vez, diz respeito à maneira pela qual esse sentido deve ser decifrado pelo destinatário.” Como partícipes e estudiosos da esfera textual, Platão e Fiorin (2006, p. 241 e 244) apresentam a seguinte definição: pressupostos [...] “são aquelas idéias não expressas de maneira explícita, mas que o leitor pode perceber a partir de palavras ou expressões contidas na frase [...], os subentendidos são insinuações escondidas por trás de uma informação”. Diante da definição, os autores exemplificam as seguintes ocorrências de pressuposto e subentendido, respectivamente:

**Os resultados da pesquisa ainda não chegaram até nós. Pressuposto:** Os resultados já deveriam ter chegado ou os resultados vão chegar mais tarde.  
Quando um transeunte com um cigarro na mão pergunta: **Você tem Fogo?** Diante da pergunta seria estranho se você dissesse: *Tenho* e não acendesse o cigarro. O que há de **subentendido** na pergunta é: *Acenda-me o cigarro, por favor.* (Platão; Fiorin, 2006, p. 243 e 244, grifos dos autores).

Para Platão e Fiorin (2006), pressupostos e subentendidos diferem entre si, a partir de importantes fatores: o pressuposto, enquanto um dado posto é inquestionável tanto ao falante quanto ao ouvinte, não serve a contestações e deve-se apresentar como verdadeiro, caso

contrário compromete a informação explícita; a ideia introduzida sob a forma pressuposta, por ser incontestável, faz do ouvinte um cúmplice e o aprisiona ao pensamento do falante. Já o subentendido é de inteira responsabilidade do ouvinte que deve ser atento às tramas do falante, pois esse pode esconder-se atrás do sentido literal das palavras e não assumir o dito e atribuir ao ouvinte o suposto “prejuízo” da compreensão; a ideia subentendida, muitas vezes, serve de escudo, de não comprometimento do falante.

Consoante às palavras do autor, pressupostos e subentendidos servem às relações enunciativas, construídas a partir do enunciado, em que autor e leitor assumem suas responsabilidades de maneira compartilhada para consagrar a interpretação que a leitura demanda.

Sob a perspectiva educacional, do ensino da leitura, no âmbito da compreensão do texto, estudiosos como Marcuschi (1985; 2008), Koch (1993; 2004; 2009), Koch e Elias (2010), Dell’Isola (2001), Spinillo (2008), entre outras tantas contribuições de vozes sábias, legaram estudos bastante profícuos, que aqui não se ousa jamais exaurir tais enunciados, tampouco seria possível; meras postulações serão, timidamente, expressadas, com a palavra franqueada pelos estudos linguísticos aplicados.

Para Marcuschi (1985), o ato de ler é um processo de seleção, que pode ser metaforicamente definido como um jogo, com avanços para predições, recuos para correções, o qual não se faz linearmente, progride-se em pequenos blocos ou fatias e não se produz compreensões definitivas. Por essa analogia, vê-se, então, a vasta complexidade dos processos que envolvem a compreensão da leitura, fato tão comum, mas que ainda tende a permanecer por longos tempos nas discussões acadêmicas e nas inquietações dos docentes, em contexto de sala de aula.

Na seara das discussões sobre o enigmático papel da compreensão, Marcuschi (2008) a considera como uma atividade de produção de sentidos colaborativa com base em atividades inferenciais, e não um mero ato de identificação de informações, como fruto da simples apreensão de significados literais das palavras. Compreender é, segundo esse estudioso, “partir de conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura; compreender um texto é realizar inferências” (Marcuschi, 2008, p. 237). Sobre esses caminhos sinuosos da compreensão, Dell’Isola (2001) tem esclarecido que compreender um texto é, antes de tudo, ter acesso a uma das leituras por ele permitida, é buscar um dos sentidos possíveis oferecidos, considerando a bagagem sociocultural do leitor.

Segundo Koch (2009), a compreensão (ou a produção) dos sentidos de um texto requer além dos elementos organizados coesivamente na materialidade linguística, ou seja, na organização da superfície textual, mas, sobretudo requer a mobilização de um conjunto de fatores social, cognitivo, cultural e interacional. Nesse sentido, Koch e Elias (2011) sustentam que a leitura e a produção de sentidos são orientadas para a bagagem sociocognitiva, conhecimento da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores e vivências), pertencente ao leitor.

Sintetiza-se, em face desses postulados, ser a compreensão a marca existencial da leitura. Destarte, a máxima de que ler pressupõe compreender, diante do que aponta os referidos pesquisadores, está para além de um mero clichê veiculado nos ambientes educacionais, é, sem sombras de dúvidas, uma mácula percebida por todos os programas de avaliação do ensino brasileiro, como um desafio a ser superado, mas ainda com muita inefetividade.

Ao suscitar questionamentos no campo da leitura e compreensão de textos é relevante lembrar, conforme alude Spinillo (2008), que a produção dos sentidos de um texto jamais prescindirá de seu contexto de interação, isto é, da relação autor-leitor. Por meio dessa relação, espera-se do leitor uma resposta ao objeto em discussão, construída pela junção do enunciado em análise e da retomada dos conhecimentos prévios e dos valores de vivências acumulados, responsáveis por sua estrutura cognitiva de leitor, aflorados na cena discursiva, por meio de diversas estratégias cognitivas. Essas estratégias possuem contornos distintos ao envolver a leitura, a exemplo das inferências, consideradas essenciais na compreensão de textos, já que se constituem como “[...] processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (Marcuschi, 2008, p. 249).

O ato de ler envolve uma série de questionamentos que vão além de um mero estranhamento sobre o pragmatismo que se encontra imbricado nesse ato. No momento em que se lê ou se ouve a leitura de um enunciado, as informações arroladas na situação enunciativa em processamento são dispostas no tecido verbal de maneira tão condensada e coesa, a fim de cumprir o papel comunicativo, que causa uma inquietação diante da potência dessa ação sociodiscursiva. Como é possível dizer tanto com tão pouco do que se apresenta escrito ou falado? O que se percebe é que, de tudo o que se encontra na superfície do que foi dito, há tanto ainda para se dizer e para ser percebido que somente a dialogia, a envolver os interagentes do ato comunicativo, responde a essa intrigante faculdade de compreensão do enunciado; ou seja, emissor e receptor, em sintonia de enunciações compartilhadas por dizeres

comuns, pertencentes a um mesmo horizonte espacial, são capazes de realizar uma avaliação comum e de atingir a completude de uma informação. Nesse movimento que envolve o dito, a configurar metaforicamente como uma ponta de um *iceberg* e o não dito, como a amplidão de sua base submersa, os interlocutores realizam a compreensão.

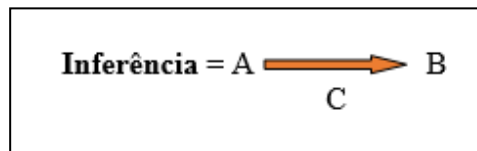
Segundo Marcuschi (2008), dentre as várias especificidades processuais que envolvem a compreensão, destaca-se nessa discussão, a inferencial, na qual o modo de produção do sentido não se dá pela identificação ou extração de informações codificadas, mas por formas variadas de raciocínio, a permitir diversas, mas não, obrigatoriamente, todas as leituras; compreender requer considerar o valor de verdade imputado ao texto, evitando a assimilação de falsas correlações, as quais o autor nomeia de horizonte indevido.

Koch (2008), a partir de uma visão sociointeracionista, afirma ser indiscutível a importância das estratégias cognitivas, uma espécie de cálculo mental executado pelo interlocutor, cuja função é a de permitir ou facilitar o processamento textual. Sobre essas estratégias, assevera a pesquisadora ser a inferência um elemento de destaque, comum à modalidade escrita e falada, a captar a orientação argumentativa dos enunciados, percebidos na construção textual. A inferência é definida, portanto, como

[...] uma operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos (normalmente frases ou trechos) deste texto que ele busca compreender e interpretar; ou, então, entre segmentos de texto e os conhecimentos necessários a sua compreensão (Koch; Travaglia, 2004, p. 34).

Estabelecer inferências é, em suma, perceber as relações dialógicas que dão consistência aos enunciados e que necessitam da percepção atenta dos interagentes sobre as pistas que estão a envolver essas relações. É possível afirmar que inferir é contribuir com o emissor, para que esse não resvale em redundâncias e prolixidade da informação verbal, uma vez que, confia na condição cognitiva do leitor, em criar pontes entre as várias vozes que permeiam uma determinada construção enunciativa, a partir de seu repertório analítico, armazenado na memória. Sobre essa condição de armazenamento, Dell'Isola (2001) sustenta que todo processo de inferência conduz a traços de memória, esta, por sua vez, não é um repositório caótico de coisas, mas um instrumento estruturado e estruturante e com grande dinamismo para se reorganizar a todo momento em que se faz necessária a sua atuação; o leitor, ao se encontrar diante do texto, busca uma representação dos conteúdos processados e registrados na memória, resultando assim em um novo processamento mental.

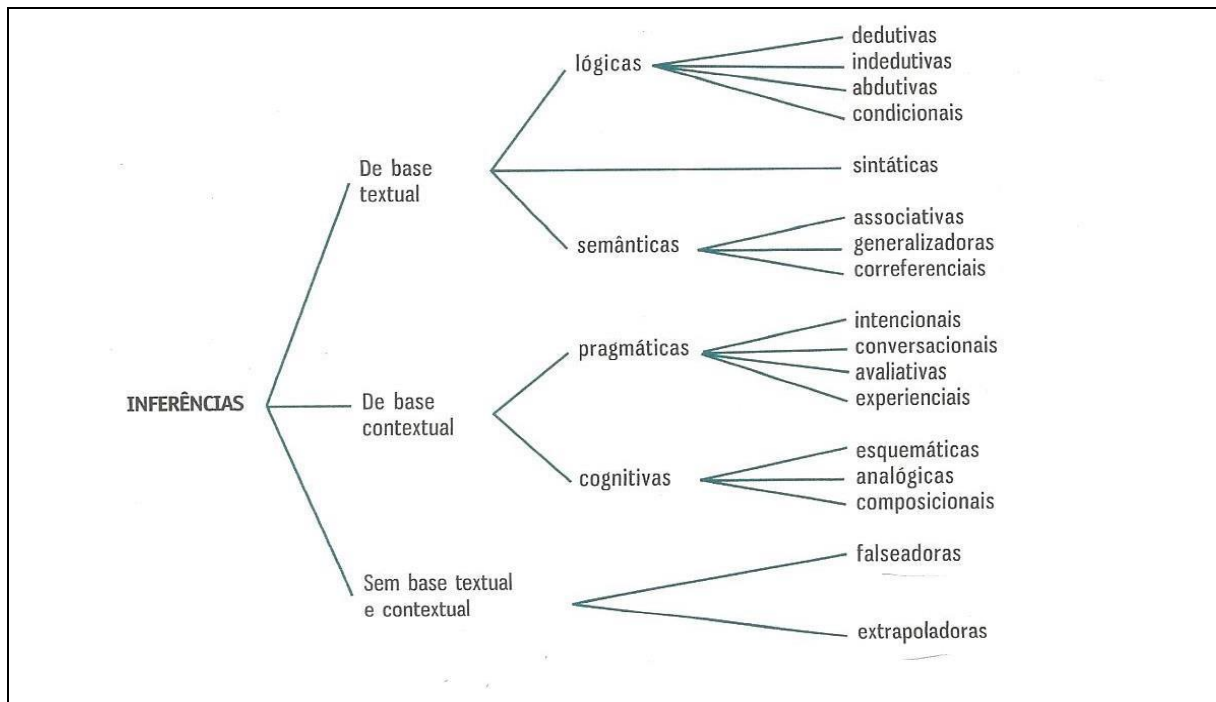
Em Marcuschi (2008, p. 249), as inferências são consideradas como “processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica”. Já para Dell’Isola (2001, p.44), a inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto”. Ainda segundo a estudiosa, a situação inferencial revela-se como a conclusão de um raciocínio, a partir de um pensamento elaborado que gerou certa expectativa no processamento da leitura. Esses conceitos apresentados pelos referidos autores sintetizam a fórmula apresentada por Rickheit, Schnotz & Strohner (1985), explicitados em Dell’Isola (2001):



Nessa configuração, A é a informação antiga, anterior que apresenta conteúdo semântico conhecido ou sendo conhecido pelo leitor; em B, dá-se a informação nova, advinda de A, sob a influência dentro de um contexto, o qual compreende todo o processo (seta) de geração da inferência e, conseqüentemente, da compreensão processada. A representação da fórmula é a sintetização de todo o envolvimento que se dá entre autor, leitor e seus respectivos contextos, diante do enunciado.

Segundo Marcuschi (2008), as inferências trazem uma contribuição essencial para a compreensão de texto, pois funcionam provendo o contexto integrador para as informações, enquanto estabelecem a continuidade do próprio texto, fornecendo-lhe coerência; funcionam também, como hipóteses coesivas para que o leitor se torne capaz de realizar o processamento do texto; e, ainda, atuam como estratégias ou regras embutidas no processo. Dentre a vasta classificação existente na literatura sobre a forma de classificação das inferências, Marcuschi (1985, 2008) as classifica em três grupos, conforme evidenciado no Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Quadro geral de inferências



Fonte: Marcuschi (2008, p. 254).

a) inferências de base textual: lógicas (dedutivas, indedutivas, abduativas e condicionais), sintáticas e semânticas (associativas, generalizadoras e correferenciais). As inferências pertencentes a esse grupo são as que se relacionam às situações do cotidiano; por serem muito óbvias, não chegam a serem explicitadas nas reproduções textuais.

b) inferências de base contextual: pragmáticas (intencionais, conversacionais, avaliativas e experienciais) e cognitivas (esquemáticas, analógicas e composicionais). Esse grupo abrange um grande número de ocorrências, com grande constância na vida diária, mas ainda com presença reduzida nas leituras textuais; por se perceber na linguagem que certas analogias são feitas com base nas propriedades semânticas dos termos pertencentes às sentenças, a associação semântico-analógica é, por vezes, considerada fruto da polissemia e da ambiguidade, com efeito na economia e na redundância linguística.

c) inferências sem base textual e contextual: falseadoras e extrapoladoras. Nesse terceiro grupo, as inferências são as mais produtoras na leitura dos textos, por estarem relacionadas aos conhecimentos pessoais, às crenças e às ideologias dos sujeitos; a formação individual e a condição sociocultural do ouvinte/leitor constituem o princípio da diferença nos eventos de leitura.

A partir desses apontamentos do autor, compreende-se que a inferência, como resultado de uma compreensão específica, acontece a partir de operações cotextual/contextual

e cognitivas, a abarcar as informações textuais, que se encontram, visivelmente, presentes no texto e as extratextuais, recuperadas do armazenamento informacional sobre o conhecimento de mundo e de outros discursos que o leitor guarda em sua memória.

Para explicar o esquema de geração de inferências e possibilitar o entendimento sobre como as condições de realização possibilitam uma avaliação da ocorrência dessas operações mentais, no momento em que se compreende um determinado texto, Marcuschi (2008) apresenta o seguinte quadro de operações:

Quadro 4 - Quadro de operações inferenciais

Tipo de operação inferencial	Natureza da inferência	Condições de realização
1. dedução	lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas.
2. indução	lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
3. particularização	lexical semântica pragmática	Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico.
4. generalização	lexical pragmática	Saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à afirmação de outra mais geral.
5. sintetização	lexical semântica pragmática	Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais.
6. parafraseamento	lexical semântica	Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional.
7. associação	lexical semântica pragmática	Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de idéias.
8. avaliação ilocutória	lexical semântica pragmática	Atividade de explicitação dos atos ilocutórios com expressões performativas que os representam. Funciona como montagem de um quadro para explicitação de intenções e avaliações mais globais.
9. reconstrução	cognitiva pragmática experiencial	Reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa.
10. eliminação	cognitiva experiencial lexical	Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem.
11. acréscimo	pragmática experiencial	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos.
12. falseamento	cognitiva experiencial	Atividade de introduzir um elemento e afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida.

Fonte: Marcuschi (2008, p. 255).

Em conformidade às asseverações dos autores nessa discussão arrolada, todo processo de geração de inferências está intimamente associado ao aspecto contextual, ele circunda toda

a operação inferencial. Nesse aspecto, segundo Dell’Isola (2001, p. 87), é o contexto que estabelece o grau de complexidade das inferências, “assim para serem acionadas as informações novas, fundamentadas em informações anteriores, uma base contextual é condição orientadora da compreensão de leitura”. Mas, afinal, o que é, de fato, esse contexto? Na literatura sobre a questão, essa definição não é precisa e envolve uma série de conceitos apresentados por um número robusto de estudiosos.

Em Koch (2009), a autora atribui a Malinowski (1923) a criação dos termos “contexto de situação” e “contexto de cultura”, mas chama atenção para o fato de esse pesquisador não propor uma discussão no campo da interpretação dos enunciados. Ainda na análise da autora, muitos linguistas, voltados para questões de ordem sociológica, retomam aquela ideia de contexto, entre eles Hymes (1964) que propõe uma matriz de traços etnográficos, com o esquema **SPEAKING**, assim demonstrado pelo pesquisador:

**S**-Situação: cenário, lugar

**P**-Participantes: falante, ouvinte

**E**-Fins, propósitos, resultados

**A**-Sequência de atos: forma da mensagem/forma do conteúdo

**K**-Código

**I**-Instrumentos: canal/formas de fala

**N**-Normas: normas de interação/normas de interpretação

**G**-Gêneros

Diante dessas postulações, Koch (2009) assevera que no momento em que se deram as primeiras pesquisas sobre o texto, o contexto dizia respeito apenas ao entorno verbal, isto é, ao *co-texto*. Porém, com o avanço dos estudos, em dias mais atuais, o contexto, sob o manto da Linguística Textual, abrange, segundo essa pesquisadora, não apenas o *co-texto*, mas toda a situação de interação imediata (entorno sociopolítico-cultural) e o contexto sociocognitivo dos interlocutores a incluir demais situações. Assim, contexto engloba

[...] todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal (cf. Koch, 1997): o conhecimento linguístico, propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, quer declarativo, quer episódico (*frames, scripts*), o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), o conhecimento sobre os variados gêneros

adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade) (Koch, 2009, p. 24).

As postulações requisitadas à compreensão de como se configura o contexto têm sido ampliadas, em diversas áreas do conhecimento linguístico, com exponencial contribuição à temática tão cara à produção de sentidos aos enunciados.

A abreviada discussão circunscrita nesse estudo, sobre a condição inferencial da compreensão do enunciado, pondera a possibilidade de ampliação do escopo de análise das vozes dos sujeitos interlocutores, a partir de uma abordagem interacionista e dialógica dos dizeres constituídos por eles, nas situações de uso da linguagem. Desta feita, cabe a asseveração de que, dada a vastidão de caminhos a percorrer e percorridos na seara da linguagem, buscar aporte teórico que contribua para alargar o horizonte do saber é, sobretudo, considerar a função colaborativa do conhecimento do outro, para constituir a grandeza de uma compreensão mais abrangente. Essa busca também pode ser compreendida como um pragmatismo inferencial.

2.2.4 Conceito Dialógico: a relação texto-leitor-contexto extraverbal/ a leitura é um diálogo vivo entre os sujeitos

Já se disse outrora que o sujeito se constrói na e pela linguagem, quando se enuncia o eu, requer a percepção de um tu, um ser-outro que dialoga, mesmo que seja pela consciência representativa de um outro de si mesmo. Segundo Geraldini (1996), a linguagem é mais do que uma construção de sistemas simbólicos, realizada pela capacidade humana, ela é uma atividade que se constitui pela interação verbal. Nesse processo de constituição, ao engendrar uma percepção sobre o existir, o poeta Leminski, outrora epigrafeado, endossa, categoricamente, que “Quando estamos em nós estamos em paz/ mesmo que estejamos a sós”; pela voz enunciada, traz-se à baila a noção de alteridade, um dos caros princípios da teoria de Bakhtin, do encontro de consciências, das relações dialógicas tensas e ininterruptas que marcam as vivências dos sujeitos interlocutores e subjazem o ato de ser, estar e agir.

Em Bakhtin e nos estudos do Círculo como um todo, o conceito de outro surge no campo das reflexões sobre a linguagem, enquanto condição humana e psíquica, abordada no terreno da consciência e da ideologia; é a heterogeneidade do sujeito atravessada por interdiscursos, por palavras dos outros, enunciados assimilados, que perpassam fronteiras e se reconstituem na dialogia da comunicação discursiva e mantém, para com essa comunicação, a possibilidade do ato responsivo, vivo e inquietante, cuja resposta, materializada,

linguisticamente, por signos, não é somente de si para si, é também de si para o outro e com o outro. Compreende-se assim a alteridade como ato constitutivo da linguagem. Nesse sentido,

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações de outros ou despovoada das vozes de outros. Absolutamente. A palavra, ele a recebe da voz do outro e repleta de voz do outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros (Bakhtin, 2008[1963], p. 232).

No âmbito das discussões linguísticas, há muito já se diz sobre o ato de ler como a metáfora do horizonte ampliado, desbravado pelo poder intrínseco do leitor, que vê o mundo codificado na palavra. Nesse sentido, assevera Geraldi (2010b, p. 47) que ler é necessário “para encontrar palavras que se escondem. [...] para fazer dialogarem palavras que se opõem. [...] sem deixar-se levar, mas se permitir embalar pelas palavras”.

Para Ponzio (2010), educar para o ato de ler é importante, dada a necessidade de se entender a tessitura dialógica e o funcionamento lógico da própria língua. Por esse prisma, compreende-se, axiologicamente, o ensino da leitura como um ato responsável, na acepção postulada por Bakhtin e os estudiosos do Círculo, cuja assinatura docente, por meio de sua ação singular, constitui-se na e pela aprendizagem do outro, o leitor-aprendiz em formação. Nesse movimento de imprimir no discente o saber ler, o docente traz consigo a responsabilidade sem álibi<sup>9</sup>, ou seja, responsabiliza-se por sua unicidade concreta e insubstituível em realizar a ação que cabe a si, não a outrem; e assim, age pela não-indiferença, com a real necessidade de cada ser singular; é uma ação de escolha idiossincrática de um sujeito que, do seu lugar, é capaz de perceber-se no outro.

O ato responsável é, precisamente ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do meu não-álibi no existir que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda a ser alcançado. É apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real (através da referência emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo). É o fato vivo de um ato primordial ao ato responsável e a criá-lo, juntamente com seu peso real e sua obrigatoriedade; ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade (Bakhtin, 2012[1924], p.99).

---

<sup>9</sup> A concepção filosófica de não-álibi na existência do ser, encontra-se no ensaio filosófico de Bakhtin “Para uma filosofia do ato”. Ela significa que o indivíduo não tem uma justificativa para se isentar da responsabilidade do que deve ser feito por ele. Por exemplo, o docente, uma vez detentor de um conhecimento que posso contribuir com a aprendizagem de seus alunos, e com toda a condição de responder à necessidade em evidência, não há um álibi que o impeça de assumir a responsabilidade de agir, sobretudo porque a inação seria um ato irresponsável.

Na seara dessa discussão, em que se traz à cena a formação leitora como realização de um ato, Geraldi (1997), em alusão aos estudos do Círculo, aborda a situação de leitura, a partir da compreensão responsiva que ela possibilita ao leitor, em expressar sua contrapalavra, ao texto lido. A cada leitura constrói-se um dizer, produto de uma construção que se faz pela dialogicidade, pois o texto é lugar de encontros de fios de um bordado, tecido por várias mãos (Geraldi, 1997), de dizeres de seus interlocutores, que se constroem pela experiência do outro, numa relação interlocutiva de leitura e produção de sentidos. Se não há encontro no texto, não há interlocução, não há tecido bordado, “mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão.” (Geraldi, 1997, p. 167).

Ao se considerar o trabalho com a leitura no contexto da escola, almeja-se, precipuamente, a apreensão do poder que tem a palavra nas relações intersubjetivas, uma vez que o sujeito-humano é constituído por ela e necessita apreendê-la, não de forma isolada, mas atribuindo-lhe sentido em todos os contextos, em que o sujeito se encontra sócio-históricoculturalmente constituído. Situar-se como sujeito da palavra é, sobretudo, compreender sua natureza eminentemente social, já que ela está penetrada “literalmente em todas as relações, entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” (Volochínov, 2017[1929] p. 42). Diante da primazia de se saber envolto nessa tessitura verbal, o aluno-leitor em desenvolvimento carece de uma reflexão crítica, que possa torná-lo conhecedor da dimensão de sua própria consciência, cabendo à escola, então, ensejar as diretrizes para efetivação desse processo, enquanto promotora de uma ação responsável de construção do saber.

Volochínov (2017[1929]) atribuem ao campo da linguagem, o problema da consciência individual ao utilizar o signo interior sem expressão externa, tendo em vista que ele (o signo) não se encontra desvincilhado de sua natureza ideológica ao participar da realidade discursiva e está presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. Desta feita, assevera-se, mediante ao dizer dos autores que nas situações de leitura, não se faculta ao leitor um discurso interior desvinculado de enunciações externas, marcadas pela realidade circundante. Para além do simples reconhecimento do signo, há um mundo verbal constituído por ele, onde todos os sujeitos se expressam e se entrelaçam em várias outras enunciações, que também trazem as marcas de outras expressividades verbalizadas, de outras relações linguísticas, num constante entrecruzamento de vozes que carecem ser compreendidas.

Conforme postula o Círculo,

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. Quanto maior for o seu número, quanto mais essenciais elas forem, tanto mais profunda e essencial será a compreensão (Volochínov, 2017[1929], p. 232).

Diante do texto lido, o aluno-leitor exerce uma compreensão ao imprimir sua réplica, suas palavras valoradas sobre o dizer do autor, aliada aos processos interlocutivos de que tem participado em todos os campos produtivos de linguagem. É nessa teia discursiva, proporcionada pela leitura, que se dá a construção de novos enunciados, pois ler possibilita, segundo Geraldi (1997), ter, precipuamente, o que dizer, com contrapalavras do leitor, por meio de uma compreensão responsiva sobre a palavra do autor, e ainda, um como dizer, tendo em vista que um novo locutor se constitui a cada leitura, num processo dialógico de interlocução ininterrupta, replicada sempre pela experiência e pelo encontro com o outro.

Ao elucidar a discursão sobre a réplica com base nos constructos do Círculo de Bakhtin, Rojo (2004), em análise ao campo da leitura, assevera que, ao se consolidar o ato de leitura, o leitor desenvolve a capacidade de apreciação e réplica sobre o texto lido, num contínuo de interpretação e interação. Nesta construção ininterrupta de responsividade ao texto, conforme a autora, há, por parte do leitor, uma percepção de ideologias marcadas pelo uso da linguagem e da interdiscursividade, presentes nos textos e um posicionamento valorativo de reação e replicação constantes. Portanto, o leitor proficiente não apresenta recepção passiva de simples armazenagem de conteúdo informacional, mediante contato com as palavras do autor, ele age, responde, “[...] concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar(...)” (Bakhtin, 2003[1979], p. 290); neste imbrincamento interlocutivo, o autor, por sua vez, pressupõe também uma responsividade ativa, de um leitor capaz de se envolver com a fala viva da comunicação verbal e que não “[...] apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, concordância, numa adesão, uma objeção, uma execução, etc.” (Bakhtin, 2003[1979], p. 291). Nessa dialogicidade, ante à apropriação do discurso do outro, dá-se uma tensão discursiva, um digladiar infinito, de uma luta que se trava com palavras ideológicas, replicadas na amplidão do diálogo, enquanto fenômeno da comunicação, constantemente valorada por seus interlocutores.

Numa ousada síntese, em que se intenta discutir sobre a construção do saber do leitor, numa seara substancial dos constructos teóricos de Bakhtin e o Círculo, permite-se aqui asseverar que ler é a realização de um ato interacional-dialógico, responsivo-responsável. Ao

realizar tal ato, os sujeitos interactantes envolvidos são, ideologicamente, constituídos por seus discursos e percepção de uma realidade, constantemente, refratada e valorada axiologicamente, e estão sempre apostos à réplica, porque compreendem o valor social dos discursos; portanto, há a decisão de um agir singular, permeado por motivações subjetivas e pelo encontro com a consciência, constituída na dimensão da alteridade, oriundas das relações dialógicas. Por essa orientação dialógica, acentua-se, por conseguinte que, “Eu não posso me arranjar sem o outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim” (Bakhtin, 2008[1963], p. 287); isto posto, o ensino da leitura é, indubitavelmente, um agir deliberado da não-indiferença à necessidade de desalienação do leitor-aprendiz, visto que, o eu do autor, do professor e do aluno-leitor coexistem, participativamente, um no outro, ao passo que, todos esses seres se reconhecem constituídos na ação vivencial e construtiva do ato de ler.

A discursividade engendrada até o presente momento, parte de uma percepção de que ensinar o aprendiz a desbravar as tramas do texto/enunciado/discurso é uma ação baseada numa consciência responsável que se dá no reconhecimento da necessidade de uma participação real do indivíduo; são singularidades que se desprendem pela volição de ensinar e aprender e tomam o campo da linguagem como arena de lutas, no intuito de se constituírem sujeitos, participantes de uma arquitetura de mundo concreto, no qual não cabe empatia passiva sobre a leitura. Destarte, entre o docente e o leitor-aprendiz deve haver um enlace direcionado para o texto, para as palavras do autor no evento da leitura, a fim de que a possibilidade da aprendizagem alcance uma significância real.

Para corporificar essa discussão, sem destoar da compreensão de que a linguagem está a serviço do pensamento participante do ser agente, busca-se a clareza das construções teóricas sobre essa (a linguagem), fundamentais à elaboração deste grande enunciado aqui proposto.

A perspectiva dialógica de língua/linguagem, desenvolvida a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin, acentua seu foco na relação texto-leitor-contexto extraverbal (Angelo; Menegassi, 2022). Esse conceito considera o texto como o espaço de concretização de vozes e relações sociais, ou seja, um acontecimento que se dá num contexto abrangente, além da materialidade textual; e, neste sentido, pressupõe uma orientação axiológica (Menegassi et al., 2020), uma vez que possibilita ao leitor, diante do enunciado, mobilizar apreciações valorativas; ao empreender esse movimento, ele concorda, refuta, amplia, analisa e constrói os sentidos correspondentes à leitura, pelo movimento dialético e dialógico com o texto, o autor, com ele mesmo e com as enunciações advindas do mundo extratextual. Nesse entrelaçamento

de discursos, a leitura se efetiva como atividade de produção de sentidos, ao proporcionar um encontro dialógico, permeado por axiologias, na vivência real dos sujeitos interagentes com o horizonte da informação verbal e dos acontecimentos oriundos do horizonte extraverbal; ela “é resposta a um ato de linguagem social definido” (Menegassi et al., 2020, p. 193).

O conceito dialógico de linguagem, conforme as postulações teóricas do Círculo, abrange uma gama de conceitos inter-relacionados a agregar todas manifestações discursivas que perpassam a vida do ser humano. O adentramento que se propõe neste estudo, ao cerne dessa abordagem dialógica, consubstanciado pelas contribuições teórico-metodológicas de uma gama de estudiosos dessa seara, configura-se em um olhar descortinado ao horizonte amplo de realização da linguagem; uma percepção de uso efetivo, de toda a força enunciativa a circundar os fatos linguísticos que se encontram em todos as manifestações de vida do ser humano e se apresentam no contexto da sala de aula, com a pujança de vidas reais.

Ante à compreensão e valorização de todas as contribuições teóricas e de métodos legados ao cosmo circundante dos eventos languageiros, há de se fazer presente, atuante e colaborativo no cenário de um conhecimento que elucida a sociologia das vivências linguísticas. Assim, assevera-se, em consonância às prerrogativas dos estudos do Círculo, que viver é estar em cena, ininterruptamente, é participar e permanecer ativo na existência com o outro ser, no grande caldeirão da dialogia de uso da língua, propagada no mundo da linguagem pela palavra, pertencente à idiosincrasia humana.

Nas palavras de Menegassi, Fuza e Angelo (2022), reenunciadas a partir dos estudos dialógicos, há uma teia de relações constituída pelas palavras, a envolver todos os discursos produzidos e recebidos em sociedade; estas, por sua vez, estarão sempre em reconstrução permanente, a emergir como novas palavras, novos dizeres. Porém, é necessário compreender que esse movimento não pressupõe a criação de palavras novas, no sentido de serem formas linguísticas criadas pela primeira vez, mas uma reacentuação de sentidos que se dá pelo entrecruzamento de vários discursos, a responder axiologicamente a outros já ditos, a fim de referendar, refutar, enfim, promover uma ampliação sobre as situações valoradas. Nessa perspectiva, Menegassi et al. (2020, p. 188) corrobora a necessidade de se empreender uma práxis que tal conceito, ao perceber que “em termos teóricos e pedagógicos [...] são poucas as discussões que envolvem a leitura em perspectiva dialógica”. Diante de tal cenário, Menegassi, Fuza e Angelo (2022) referendam e orientam a implementação de um trabalho de leitura, sob o prisma da teoria dialógica, pela necessidade de aprofundar seus princípios fundadores e interligá-los às práticas de linguagem, desenvolvidas no ambiente escolar.

A partir da assunção de uma perspectiva de ensino, a galgar o campo da dialogia, Menegassi, Fuza e Angelo (2022), em ampliação aos estudos de Rojo (2004) e de demais pesquisadores em pontos estratégicos de trabalho com o ensino linguístico, apontam encaminhamentos substanciais para o desenvolvimento de apreciação e réplica pelo leitor. Conforme orientam esses estudiosos, em sala de aula, o trabalho com o conceito dialógico de leitura inicia-se com a recuperação do contexto de produção do texto, que, segundo Rojo (2004), envolve questionamentos relacionados à autoria, à situação, à finalidade e o lugar social da produção:

Quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Em que situação escreve? Em que veículo ou instituição? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor tentado ocupa e assume? Como ele valoriza seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? (Rojo, 2004, p. 6).

A seguir, evidencia-se uma prospecção de atividades de leitura, focadas em um conceito dialógico, reportada ao poema de Manuel Bandeira, consoante ao proposto em Menegassi, Fuza e Angelo (2022). As observações sobre essa prospecção serão abreviadas, tendo em vista as explicações mais pontuais, apresentadas no capítulo metodológico.

#### Quadro 5 - Perguntas de leitura em perspectiva dialógica

- 1) Ao atentar para a leitura completa do poema, é possível perceber os posicionamentos valorativos (opiniões e avaliações) assumidos pelo eu lírico, ao constituir sentidos à vida em Pasárgada.
- 1.1) Quais valorizações são atribuídas pelo eu lírico à suposta relação de amizade adquirida em Pasárgada, ao apontar de forma reiterada que nesse local ele é “amigo do rei”?
- 2) Diante da afirmação sustentada nos versos “Lá tenho a mulher que eu quero/Na cama que escolherei”, qual a avaliação do eu lírico, em relação aos relacionamentos a serem constituídos em sua nova morada?
- 2.1) Como a mulher é valorada nesses versos do poema?
- 3) A avaliação social sobre o papel da mulher nos relacionamentos afetivos, no contexto de Pasárgada, diferencia-se da atualidade? Exemplifique.
- 2) De acordo à leitura da segunda estrofe, cabe a afirmação de que viver de forma inconsequente é um valor positivo, segundo a percepção do eu lírico? Explique.
- 3) Ao considerar todo o dizer do eu lírico no poema, que análise você faz sobre ele e seu desejo de mudança?
- 4) Em síntese ao contexto metafórico de discussão proporcionada na leitura do poema de Manuel Bandeira, que sentidos são constituídos pelo leitor, a partir da expressão “Vou-me embora pra Pasárgada”?
- 5) Quais situações percebidas no contexto da realidade brasileira atual podem representar, simbolicamente uma vivência à moda de Pasárgada? Exemplifique.

Fonte: elaborado pela Autora.

Conforme evidencia a presente proposta, os referidos autores orientam que, após a discussão das condições de produção, sejam implementadas perguntas que possam propiciar ao aluno perceber as valorizações que atravessam o enunciado e a construir, como leitor, suas próprias valorizações, seus próprios sentidos, a compreender que o texto é sempre

axiologicamente orientado, isto é, demanda sempre uma apreciação valorativa por parte do autor e do leitor sobre o tema discutido.

O Quadro 6 elenca as etapas necessárias à implementação de atividades em âmbito dialógico. Sua configuração arrola os apontamentos de Rojo (2004), com contribuição ampliada por Menegassi, Fuza e Angelo (2022). As explicações pontuais sobre cada uma das etapas e encaminhamentos didáticos encontram-se discursivizadas na seção metodológica.

Quadro 6 - Encaminhamentos didático-pedagógicos da prospecção

<b>Etapas da sequência de atividades</b>	<b>Encaminhamentos didático-pedagógicos da prospecção</b>
1. Exploração do contexto de produção	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise da capa do livro, o portador textual social e seu meio de circulação;</li> <li>- Reflexão sobre aspectos verbais e visuais da capa: nome do autor, título da obra, ilustração apresentada, cores;</li> <li>- Percepção das relações entre os elementos visuais e verbais;</li> <li>- Leitura e compreensão da biografia do autor;</li> <li>- Percepção da intenção do autor e sua intenção discursiva na capa e na biografia.</li> </ul>
2. Leitura silenciosa, oral e entonacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura silenciosa, de forma individual;</li> <li>- Leitura oral pelo aluno;</li> <li>- Leitura entonacional pelo professor;</li> <li>- Trabalho com a estrutura composicional do gênero, a levar à leitura entonacional diferenciada;</li> <li>- Leitura com entonação diferenciada pelo aluno-leitor.</li> </ul>
3. Recuperação do contexto sócio-histórico do enunciado: relações intertextuais e relações interdiscursivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações dialógicas entre a capa do livro e a biografia do autor;</li> <li>- Compreensão das relações estabelecidas entre o contexto de produção e de recepção da obra a outros textos relacionados à mesma temática.</li> </ul>
4. Compreensão e relações dialógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão do todo enunciativo, a partir de atividades sobre a unidade temática;</li> <li>- Produção de valorações para aspectos relacionados ao tema;</li> <li>- Compreensão da relação do enunciado explorado com outros gêneros, como a ilustração;</li> <li>- Ampliação das relações dialógicas da temática explorada à vida do próprio leitor;</li> <li>- Posição valorativa do leitor sobre a temática explorada em sua própria vida.</li> </ul>
5. Reconhecimento das apreciações valorativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos, estéticos, ideológicos, culturais, políticos, em relações interdiscursivas, centradas na temática explorada;</li> <li>- Trabalho com os valores do enunciado versus a realidade circundante da sociedade e do próprio leitor.</li> </ul>
6. Avaliação responsiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Proposta para a produção de um novo enunciado, a avaliar a compreensão responsiva do enunciado explorado na sequência;</li> <li>- Produção de novo enunciado a ampliar e expandir a compreensão responsiva pela manifestação idiossincrática de sentido distinto do enunciado de referência;</li> <li>- Apresentação, análise e avaliação dos temas exauridos nos enunciados.</li> </ul>

Fonte: Menegassi; Fuza e Angelo (2022, p. 406).

A partir do detalhamento das ações apresentadas no quadro, faz-se legítimo asseverar que os encaminhamentos sintetizados pelas etapas de realização de atividades, a consolidar um trabalho com a leitura em perspectiva dialógica, constituem-se numa contribuição de grande relevância à desenvoltura da ação docente, uma vez que trazem orientações metodológicas pontuais do desenvolvimento de cada etapa, a ser assimilada e ampliada pelo professor. Ademais, os feitos da práxis docente, sustentada por essa orientação, consistirá na produção dos sentidos demandados pela leitura, substanciada na desenvoltura da contrapalavra do leitor.

### **2.3 Perguntas de leitura: sua ordenação e sequenciação**

Ler é um processo que se realiza no encontro com o outro, uma vez que implica diálogo entre o enunciado/texto e o seu leitor, para produzir os sentidos. Assim, compreende-se a leitura como uma ação ininterrupta de compreensão de dizeres socialmente constituídos, a promover a socialização da palavra e o desenvolvimento do conhecimento crítico. Em contexto de sala de aula, a prática de leitura assume sua função emancipatória do conhecimento, na formação do estudante leitor competente, protagonista de uma ação de compreensão, que perpassa a mera superficialidade da informação; um leitor da razoabilidade das intenções discursivas, capaz de compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos, conforme acentua a BNCC (2018). Para tanto, “É preciso [...] que o professor compreenda a leitura como um processo a fim de promover em sala de aula práticas que possibilitem ao aluno visualizar as suas fases de decodificação, de atribuição e de diálogo com o texto.” (Fuza; Striquer; Ohuschi, 2020, p. 100).

O trabalho com a leitura, no contexto escolar tem se consolidado como uma prática pautada na elaboração de perguntas. Essa prática chega a ocupar dois terços das aulas, de acordo com o que expõe Solé (1998) “os professores dedicam a maior parte das suas intervenções a formular perguntas aos alunos e estes, logicamente, dedicam-se a respondê-las, ou pelo menos a tentar” (Solé, 1998, p.110). No entanto, de acordo à observação feita pela autora, a postura de quem limita a sua prática a responder perguntas já elaboradas e repassadas como modelos para conduzir a aprendizagem em leitura, é de alguém que não assume uma responsabilidade diante dessa aprendizagem, pois anula-se frente à legítima ação de mediar o conhecimento e negligencia uma postura crítica de interrogar o que é oferecido e de também se autointerrogar sobre sua ação educativa.

Com base no viés dialógico da linguagem, Menegassi e Fuza (2022) sustentam que a atividade de perguntar e de construir perguntas pelo docente é possibilidade de ampliação socioideológica. Por meio dessa ação, o professor envolve-se no diálogo com o enunciado-texto e com o outro, que se encontra, imediatamente próximo, o aluno-leitor, e o convida à interação. Nesse ato envolvente, as perguntas, uma vez ordenadas e sequenciadas, sob mediação docente, assumem um papel preponderante na organização discursiva e produção de sentidos ao enunciado.

A ordenação e a sequenciação de perguntas dizem respeito às categorias de perguntas elaboradas pelo docente e à sequência em que são organizadas e apresentadas ao leitor. Conforme o delineamento constituído pelas perguntas, elas são responsáveis por envolver esse leitor numa teia dialógica e a conduzi-lo à atividade de produção de um texto ao término do trabalho, pela exposição do que trata o texto de forma global. Todo o contexto informacional proporcionado pela organicidade das perguntas, manifestadas nas respostas, sistematizam-se num todo textual coerente, isto é, num pensamento completo sobre o gênero discursivo trabalhado e conseqüente elaboração de uma palavra nova pelo sujeito-leitor (Fuza; Menegassi, 2017, 2022).

No âmbito dessa reflexão, é pertinente evidenciar, além da relevância plausível, das pesquisas realizadas por Menegassi e Fuza (2017; 2018; 2022) e Fuza (2010; 2013; 2017; 2020; 2022), a dissertação de Rodrigues (2013), Barroso (2018) e Santos (2019), as quais têm ampliado o horizonte de atuação do trabalho com perguntas, sob orientação metodológica da ordenação e sequenciação, com práticas inovadoras de abordagem ao campo da leitura, sob a perspectiva do uso da linguagem como interação, de viés dialógico. Ante à plausibilidade já sabida e comprovada, a referendar o trabalho de leitura, substanciado pela ordenação e sequenciação de perguntas, o presente estudo, nesse ínterim engendrado, congraça e amplia a discussão desse escopo metodológico, para a construção de inferências em leitura do gênero discursivo poema, no Ensino Médio, à luz do dialogismo do Círculo de Bakhtin; a propensão a abraçar o proposto atualiza e reitera a asseveração de Fuza e Menegassi (2020, p. 65), de que “as perguntas são uma das ferramentas de ensino, [e] torna-se viável estudá-las, pois possibilitam a fluência crítica na leitura dos alunos-leitores, denominação que significa o leitor no papel social de aluno em situação de aprendizagem”.

As perguntas que direcionam a compreensão da leitura normalmente são apresentadas pelos livros didáticos que já trazem suas respostas prontas, idealizadas por seus autores. Menegassi (1999) observa que o professor assume a função de mediador entre o livro didático e o aluno, e acaba por absorver os padrões das perguntas apresentadas nos manuais,

assumindo como legítimo o que é ofertado na proposta que não é do professor, e sim do livro didático. Por assim conduzir sua prática, o professor não interage com os alunos, já que não cria perguntas próprias que possibilitam a interação em sala de aula; ao contrário, há somente a reprodução do que está nos manuais. O autor atenta para situações em que muitas vezes os livros contribuem com a prática metodológica do professor, isso é algo até certo modo compreensível. Todavia, a crítica que se faz é ao uso exclusivo e em demasia desse suporte; é possível uma situação intermediária, na qual a construção de novas perguntas seja feita a partir do que é oferecido. O professor, ao adotar um procedimento de criar suas próprias perguntas, identifica uma maneira própria de conduzir o progresso de seus alunos, endossa o pesquisador sobre o assunto.

Conforme Marcuschi (1996, p. 64), os exercícios apresentados em livros didáticos apresentam perguntas padronizadas e repetitivas, de exercício para exercício, feitas na mesma sequência do texto. Quase sempre se restringem às conhecidas indagações objetivas: “O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? Para Quê? ou então contêm ordens: copie, ligue, retire, complete, cite, transcreva, escreva, identifique, reescreva, assinale partes do texto [...] raramente apresentam algum desafio ou estimulam a reflexão crítica sobre o texto”.

As pesquisas de Marcuschi (2008) têm trazido grande contribuição à temática da identificação das perguntas de leitura. Conforme esse estudioso, essas perguntas são nomeadas de acordo com suas respectivas definições: 1) A cor branca do cavalo de Napoleão - perguntas não muito frequentes, autorrespondíveis em sua própria formulação; 2) Cópias - atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras, iniciadas por verbos como: copie, retire, transcreva, etc.; 3) Objetivas - indagam sobre a informação explícita no texto, mera decodificação; 4) Inferenciais - apresentam maior complexidade ao exigir conhecimentos textuais, contextuais, enciclopédicos e de análise crítica; 5) Globais - levam em conta o texto em sua totalidade, envolvendo processos inferenciais complexos; 6) Subjetivas - analisam o texto de forma superficial, ficando a resposta a critério do aluno, sem a possibilidade de testá-la; 7) Vale-tudo - admitem qualquer resposta, a ligação com o texto é apenas um pretexto; 8) Impossíveis - não possuem relações com o texto, sendo respondíveis por meio de conhecimento enciclopédico; 9) Metalinguísticas - indagam sobre questões formais, quase sempre da estrutura do texto ou de alguma de suas partes, ou ainda, do léxico.

Sobre o exposto por Marcuschi (2008), Angelo e Menegassi (2011, p. 669) endossam o que disse o autor, evidenciando que o trabalho com o texto em sala de aula apresenta sempre as mesmas características. Em geral, o professor solicita do aluno a leitura do texto e oferece-lhe uma gama de perguntas sobre o que foi lido. As perguntas a serem respondidas

são quase sempre do tipo que não contribui com a apreensão do significado do texto pelo aluno, ao contrário, limitam a capacidade desse leitor em potencial, pois são direcionadas, em sua maioria, a aspectos formais do texto, baseadas em pouco relevantes “objetivas e superficiais, a partir de questionamentos como: “Qual é o título do texto?”; “Quantas estrofes têm o poema?”; “Quem são os personagens do texto?”, o que corresponde à ideia de leitura como não mais que reflexo, um decalque do material textual.”

As reflexões e proposições feitas sobre o ensino da leitura na perspectiva da interação, considerando as perguntas de leitura como estratégia norteadora do conhecimento crítico do aluno-leitor são compartilhadas por diversos autores. Estudiosos como Dell’Isola (1996; 2001); Goulemot (1996); Colomer e Camps (2002) Marcuschi (2008), Solé (1998) Menegassi (1995; 2008; 2010; 2011; 2016) e Fuza e Menegassi (2022) têm dado uma contribuição de alta relevância ao ensino no campo da leitura, ao dedicar uma vida de estudos e realização de pesquisas que venham nortear a atividade do professor no contexto de sala de aula. Contudo, é com esses últimos estudiosos, que aqui se constrói um maior diálogo, tendo em vista a sua contribuição e aprofundamento de estudos sobre as perguntas de leitura na prática de sala de aula, pautado no processo de ordenação e sequenciação.

Fuza et al. (2020), a partir dos estudos do Círculo, consideram as perguntas de leitura como enunciados concretos, delimitados por alguns aspectos: “1) exauribilidade do objeto do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.” (Bakhtin, 2003[1953], p. 280-281). O primeiro deles, considera o tema do enunciado ou objeto de sentido, como um dizer exaurido em sua plenitude quase absoluta, em diversos campos da comunicação discursiva, como nos gêneros do cotidiano, da vida prática, de natureza padronizada (aqueles enunciados não-criativos, de respostas factuais); a exauribilidade do objeto é também considerada como um dizer cujo tema é esgotado de forma relativa, em gêneros que oportunizam a criatividade com a palavra em determinados fins, colocados pelo autor, a representar uma ideia por ele definida, (enunciados mais elaborados à luz do conhecimento científico); diz-se, portanto, haver um acabamento dado ao enunciado, por uma exauribilidade plena ou relativa. Conforme os estudos do Círculo, exaurir, o tema, objeto de sentido do enunciado, pressupõe, sobretudo, avançar do mundo textual ao inferencial para então, atingir o ponto culminante do mundo interpretativo. Nesse sentido, as perguntas de leitura oportunizam ao leitor, um esgotamento dos sentidos produzidos à leitura, ora centrado na superficialidade da compreensão das informações, ora acentuado nas profundezas de raciocínios mais exigentes.

O segundo aspecto põe em foco a vontade de dizer do sujeito, sua intenção enquanto marca subjetiva, a qual, aliada ao tema, é responsável por toda a arquitetônica do enunciado a ser compartilhado com outros leitores, sujeitos falantes, que, por seu turno, farão parte de uma discursivização renovada e ampliada, numa alternância ininterrupta. Desse modo, as perguntas reverberam a intencionalidade do sujeito/autor que as elaboram; elas são, portanto, condutoras dos sentidos que se quer produzir à leitura.

A forma típica do gênero, escolhida pelo sujeito enunciador, considerada, a mais importante dentre os três aspectos, é a realização estruturante da palavra dita, determinada pela esfera de comunicação, por onde veicula a expressão verbal, pela viabilidade do conteúdo temático, destinado a um determinado grupo de falantes, pelas características desses interlocutores e pelas condições de produção. Compreende-se então, que ao elaborar perguntas de leitura, o sujeito/autor tipifica um gênero, carregado de tons enunciativos - valorativos, a envolver um tema, uma feitura composicional e um estilo. Diante do exposto, percebe-se, portanto, que, em relação ao enunciado/texto, a elaboração de perguntas de leitura assume o papel preponderante de desenvolver as potencialidades do leitor em formação.

Ao ensejar uma ação metodológica na condução da compreensão do enunciado, mediada por perguntas, Fuza, Striquer e Ohuschi (2020) propõem iniciar a leitura a partir de uma ordem crescente de dificuldades, a proporcionar ao leitor, uma reflexão progressiva sobre o texto e seu tema, com perguntas textuais, apresentadas inicialmente, seguidas por questões inferenciais e, nessa gradação, fechar esse ciclo de responsividade com as perguntas interpretativas; o todo desse encadeamento, possibilitará ao aluno, sujeito-leitor, assimilar uma compreensão textual e inferencial da temática do texto, numa relação plena com o tema, considerado essência da construção das perguntas de leitura. Nesse percurso, fazer inferências é medida que se impõe ao sucesso da trajetória de compreensão, entendida como atividade eminentemente dialógica.

Menegassi (2010b), a partir dos estudos de Solé (1998), apresenta as caracterizações para as perguntas de leitura, para promover a formação e o desenvolvimento do leitor. Assim propõe que sejam trabalhados três tipos de perguntas: perguntas de resposta textual, perguntas de resposta inferencial, perguntas de resposta interpretativa. Consoante a essa definição tipológica das perguntas, em Menegassi (2010a, 2022), o autor apresenta, no bojo da postulação teórica, sobre a compreensão como processo de leitura, a caracterização desse processo em três etapas distintas e complementares, a saber: compreensão literal, inferencial textual e inferencial extratextual. Na primeira, o leitor alcança as informações principais de maneira explícita; na segunda, é permitido ao leitor que se façam incursões no texto, captando

informações que nem sempre estão em nível superficial, mas que são possíveis de construção, a partir das pistas textuais; na terceira, os conhecimentos prévios do leitor articulam-se sobre o tema abordado, a originar a uma informação nova que não está explícita no texto.

Ao se aventar uma discussão, neste trabalho investigativo-propositivo, sobre a leitura inferencial constituída no dizer do leitor, a caracterização do processo de compreensão, bem como das perguntas de leitura faz-se intercambiável; ou seja, numa abordagem de compreensão literal arrolam-se perguntas textuais/literais, para a compreensão inferencial, perguntas inferenciais/textuais, no âmbito de uma compreensão inferencial extratextual são arroladas as perguntas inferenciais/extratextuais/interpretativas. É válido informar que, em contexto didático-metodológico de sala aula, foram enfatizadas aos sujeitos-leitores, as nomenclaturas textual, inferencial e interpretativa, com esclarecimentos sobre suas caracterizações de sentidos por elas requisitados; isto posto, essas ocorrências são percebidas em seção metodológica.

As perguntas de resposta textual/literal caracterizam-se como perguntas cujas respostas são retiradas literalmente do texto, no entanto, não são perguntas de pareamento, em que o aluno toma as palavras que aparecem no comando, localiza-as no texto e copia o trecho seguinte, considerando-o como a resposta, mas que “exigem do aluno a compreensão do seu enunciado e um trabalho efetivo de interação com o texto, para que a resposta seja produzida” (Menegassi, 2010b, p. 179).

As perguntas de resposta inferencial/textual são aquelas que determinam que o aluno-leitor estabeleça relações entre o texto e as informações que possui em seu conhecimento prévio, produzindo algum tipo de inferência. Nesse caso, “a resposta não está no texto; está na relação do texto com as inferências produzidas pelo leitor, que deve construir uma resposta a partir da relação ‘pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele’” (Menegassi, 2010b, p. 180).

Já as perguntas de resposta inferencial extratextual/interpretativa solicitam que o leitor elabore uma resposta pessoal, opinativa, a partir da compreensão inferencial, sobre a informação lida, a envolver situações extraverbais, percebidas na realidade circundante. Elas partem do texto, “porém, as respostas não podem ser deduzidas exclusivamente dele, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor, numa nítida produção de sentidos a partir dos significados do texto” (Menegassi, 2010b, p. 181).

Neste estudo, amplia-se o diálogo com Fuza e Menegassi (2022) em consórcio com Matêncio (2001) sobre as perguntas de leituras compreendidas como “atividades didáticas” ou, simplesmente, “atividades”, diferindo-se de “tarefa” da prática de linguagem de leitura.

Essa discussão faz-se pertinente, uma vez que põe luz ao entendimento de que a “atividade” é um procedimento de ensino e aprendizagem complexo (Fuza; Menegassi, 2022), que extrapola, “a visão imediatista da sala de aula, refletindo-se na formação dos sujeitos, de uma forma mais ampla” (Cerqueira, 2010, p. 132); dessa forma, esse procedimento opõe-se à ideia de “tarefa ou exercício”, configurados como instrumentos de verificação do nível de compreensão do aluno, sobre tópicos específicos do conteúdo programático (Fuza; Menegassi, 2022).

Diante do conhecimento adquirido pelo professor, sobre as três classificações de perguntas com vistas na interação, Menegassi (2010b; 2022) ressalta que elas necessitam ser trabalhadas em sala de aula. Fuza (2010; 2017) contribui com o que postula o autor ao confirmar que as perguntas englobam todas as etapas do processamento da leitura. Além disso, sustenta que é preciso também levar em consideração o modo como as perguntas são ordenadas: primeiramente, oferecer perguntas de resposta textual com o objetivo de que o aluno aprenda a trabalhar com o texto; após, apresentar as perguntas de resposta inferencial para possibilitar que o aluno estabeleça relações entre o texto e as informações adquiridas por meio de seus conhecimentos prévios; por último, propiciar perguntas de resposta interpretativa, possibilitando ao produzir sentidos próprios ao tema discutido. Conforme assevera Menegassi (2010b; 2011; 2022), corroborado por Rodrigues (2013), as perguntas precisam atender uma ordem crescente de dificuldades, de modo a conduzir o leitor a uma progressiva reflexão sobre o texto com o qual está interagindo.

Para que o leitor tenha concretizada a sua competência leitora, são evidenciados procedimentos que demonstram, conforme propõem Menegassi (2010b; 2011) e Fuza e Menegassi (2022), que as perguntas elaboradas pelo professor devem considerar a coerência e a coesão presentes na organização textual do gênero em estudo. Porém, as informações apresentadas de acordo a sequenciação das ideias contidas na elaboração das perguntas não são de pareamento com o texto. Isso quer dizer que as respostas construídas não são de mera extração, isso tornaria o leitor um simples decodificador. Asseveram Solé (1998), Menegassi (2010; 2011; 2016) e Fuza e Menegassi (2022) que a elaboração de perguntas, a considerar a relação autor-texto-leitor, proporciona ao leitor pensar sobre o texto, produzir inferências e construir interpretações.

Ao realizar a ordenação, conseqüentemente, na resposta às perguntas, o aluno produz um texto coerente e coeso, uma contrapalavra: De acordo com Menegassi (2010a; 2022) e Fuza e Menegassi (2022), após a realização das perguntas, neste presente estudo ampliado, nomeadas como como textuais/literais, inferenciais/textuais e inferenciais/extratextuais/inter-

pretativas, o aluno deve ser levado a produzir outra resposta, ao unir as informações das respostas anteriores que foram construídas, seguindo um processo de esquematização de ideias. A união dos processos antecedentes desencadeará uma única pergunta: *Do que trata o texto?* (Fuza; Menegassi, 2022). Isso possibilita ao aluno organizar o pensamento por meio da reunião das ideias. Em relação à estrutura do gênero resposta, asseveram esses autores, ser possível perceber noções de construção de parágrafo, segundo as orientações de Garcia (1992) e Serafini (1998), mediante respectiva organização: afirmação inicial, retirada do texto, que dialoga com a noção de resposta textual; explicitação sobre a afirmação, ou seja, o destaque para a resposta inferencial; e exemplificação dessa explicação, a partir de elementos da vida pessoal do leitor, por meio da resposta interpretativa.

Fuza e Menegassi (2022), fundamentados, sobretudo em Solé (1998), enfatizam a importância das perguntas ordenadas e sequenciadas, construídas para o trabalho com a leitura em contexto de sala de aula, a permitir o desenvolvimento cognitivo mais eficaz do aluno-leitor, na escola; embora não seja uma estratégia permanente, mas pontual em determinado momento em que dá o processamento da leitura e resolução de perguntas, conforme a orientação adquirida pelo docente, sobre o conhecimento dessas estratégias. Para esses estudiosos a abordagem de organização da resposta contempla a compreensão global do texto, o resumo do tema e o julgamento realizado pelo aluno. Contudo, orientam os referidos estudiosos, que esse processo de escrita é pertinente à fase entre a formação e o desenvolvimento do leitor, não recomendável por longo período de tempo, para que não se produza “um estruturalismo definido para a produção textual, que não atende ao trabalho criativo que deve ser usado cotidianamente na sala de aula, na produção de gêneros textuais” (Fuza; Menegassi, 2022, p. 165).

Para possibilitar uma organização das informações sobre as perguntas de leitura e suas características tipológico-discursivas, apresentadas nesta proposição investigativo-intervencionista, em perspectiva interacionista e dialógica, evidencia-se, a seguir, em quadro sinóptico, os contornos da discussão engendrada, em consonância e em ampliação aos estudos de Solé (1998), Menegassi (2010; 2011; 2016) e Fuza e Menegassi (2022).

Quadro 7 - Categorias de perguntas de leitura e suas respectivas características

CATEGORIAS TIPOLOGICAS DE PERGUNTAS DE LEITURA	CARACTERÍSTICAS
textuais/literais	São perguntas cujas respostas são retiradas literalmente do texto, mas não são cópia, nem extração, pois exigem uma compreensão do enunciado e uma interação com a informação dada, para a produção da resposta.
inferenciais/textuais	São aquelas que possibilitam ao leitor produzir uma resposta de compreensão inferencial, ao estabelecer relações enunciativas entre o texto/enunciado e as informações cognitivas, previamente conhecidas e armazenadas por esse leitor.
inferenciais/extratextuais/interpretativas	São as que solicitam ao leitor, a elaboração de uma resposta pessoal e opinativa, no âmbito de uma compreensão inferencial extratextual, portanto de cunho interpretativo, deduzida do enunciado e das vivências reais circundantes. Desse modo, a resposta dá-se, pela relação dialógica: contexto verbal do enunciado-conhecimento prévio do leitor-conhecimento extraverbal, a possibilitar uma produção de sentidos à leitura.

Fonte: elaborado pela autora.

Consoante às ideias postuladas pelos referidos estudiosos, Fuza e Menegassi (2018; 2022) sustentam que uma abordagem ao ensino, pelo viés metodológico de implementação de perguntas, trata-se de um dos instrumentos possíveis para o trabalho com a leitura em sala de aula, sendo preciso existir o ecletismo de atividades, a fim de possibilitar o desenvolvimento do leitor crítico e competente. À guisa das considerações dos estudiosos, sobre o trabalho com as perguntas de leitura, é evidente que a concepção de leitura exerce influência significativa na abordagem metodológica do ensino e da produção de sentido ao ato de ler. Todavia, há que se considerar que para legitimar um conhecimento é preciso ter clareza sobre os pressupostos teórico-metodológicos que o sustentam, e isso está intimamente relacionado à prática docente. Trabalhar a leitura sob à ótica da perspectiva interacionista e dialógica, visando a construção, ordenação e sequenciação das perguntas, implica a participação ativa do sujeito-leitor e do texto para a construção do significado e para a produção de sentidos do enunciado. Entender “como se efetiva essa prática e seus conceitos é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem” (Fuza, 2011, p. 498).

#### 2.4 O dialogismo na constituição do gênero discursivo poema

O entendimento de que a língua se propaga por meio do gênero é um pensamento tão consolidado que parece até inimaginável que, em algum momento, essa asserção não tenha

sido reconhecida, sendo que, somente a partir dos postulados de Bakhtin (2003 [1979]), concebe-se a língua como construção de enunciados organizados em gêneros. Ao considerar o dizer desse estudioso, compreende-se que os gêneros discursivos se materializam como formas textuais criadas e veiculadas socialmente, para dar conta do processo comunicativo a ser estabelecido entre os sujeitos, emergente, indistintamente, em todas as épocas. Nesse sentido, valida-se a afirmação de Bakhtin (2003 [1979]), quando o autor sustenta que falamos por meio de gêneros discursivos orais e escritos, seja em situações comunicativas mais estereotipadas, bem elaboradas ou mais maleáveis, a comunicação verbal realiza-se no gênero de modo tão natural quanto à língua materna que é recebida por cada falante, haja vista que: “As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa consciência, em nossa experiência conjuntamente e sem que sua estreita correlação seja rompida” (Bakhtin, 2003 [1979], p. 301), isto porque falamos por enunciados e não por palavras e orações isoladas. Ademais, esse filósofo da linguagem assevera que

Aprendemos a moldar nossa fala às formas de gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo, que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (Bakhtin, 2003[1979], p. 302).

Isso quer dizer que os falantes criam os gêneros, os quais são incontáveis porque relacionam-se a toda a expressividade do ser, esses gêneros circulam socialmente e representam vivências reais. São enunciados, são palavras e, conforme expõe Bakhtin (2003[1979]), no gênero, a palavra comporta expressão tipicamente caracterizada pela circunstância, pela temática da comunicação verbal e pela significação que assume numa determinada realidade concreta. O gênero inculca a palavra e garante-lhe a expressividade e o significado. Em síntese, os gêneros do discurso representam a palavra viva.

Segundo Perfeito e Vedovato (2011), a concepção dos gêneros do discurso, como elemento constituinte do currículo pertencente à esfera do ensino, é veiculada no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, em meados da década de 1990, a partir da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (Brasil, 1997; 1998). Essa prerrogativa de se trabalhar o gênero discursivo encontra seu fundamento no pensamento de Bakhtin (2003 [1979]), que define gêneros discursivos como formas típicas relativamente

estáveis dos enunciados que correspondem às ações humanas e sua faculdade linguística e é pela língua que o homem se realiza em seu dizer. Consoante às assertivas desse pensador russo, percebe-se a riqueza e a infinita diversidade dos gêneros capazes de construções linguísticas inesgotáveis e multiformes, porque é o desenvolvimento da linguagem que estabelece a “forma” como um determinado gênero se realiza.

Os estudos linguísticos realizados pelo Círculo de Bakhtin consideram a língua e todo o arcabouço que a ela possa se agregar, como a sua realização por meio dos gêneros, dentro de um contexto histórico-ideológico. Ao tratar da linguagem literária, Bakhtin (2003 [1979]) enfatiza o aspecto complexo que esta apresenta, por estar em constante mudança e estar alicerçada em estilos da linguagem não literária e porque os gêneros literários expressam a subjetividade do ser. Os gêneros, conforme alude o filósofo linguista, são infinitos e inesgotáveis, de caráter heterogêneo, e se diferenciam e se multiplicam de acordo à complexidade da expressão linguística, requisitada em cada campo de vivência, em diversas realidades sociais, com finalidades discursivas específicas. Essa marcante heterogeneidade dos gêneros permitiu o autor a classificá-los em primários e secundários: sendo que os primários são mais simples, mediados, quase sempre pela oralidade, e se referem a comunicações verbais cotidianas, imediatas, espontâneas e menos elaboradas, a exemplo da carta, o bilhete, relato familiar, o diálogo cotidiano e outros dessa natureza; já os secundários, considerados complexos e, geralmente mediados pela escrita, aludem a situações comunicativas mais elaboradas, a exemplo dos discursos científicos, do teatro, do romance, etc.

Ao representarem as diversas situações manifestadas no universo das atividades humanas, os enunciados configurados em gêneros refletem “as condições específicas e as finalidades diversas de cada uma das esferas não só por seu conteúdo temático e estilo verbal, mas também e, sobretudo, por sua construção composicional” (Bakhtin, 2003 [1979], p.279), elementos estes que sintetizam a feitura de todo e qualquer gênero/enunciado, devendo ser percebida nas relações dialógicas.

Ao refletir sobre essa constituição dialógica do gênero, Maciel (2015) afirma que não há avanço em qualquer entendimento sobre o enunciado que o desvincule de sua relação dialógica, pois já é consenso nos estudos linguísticos o entendimento de que o enunciado só se constitui sob as bases do dialogismo. Sendo assim, compreender o discurso, o enunciado é, antes de tudo, considerar a indissociabilidade de sua constituição. Portanto, considerando a forma de constituição do enunciado no âmbito da leitura dos gêneros discursivos, percebe-se

então, que, para haver uma compreensão do gênero, é mister compreender as relações dialógicas que o constitui como tal.

Segundo Zaponne (2010), o estudo do texto poético em sala de aula tem sido pouco evidenciado e ainda bastante rechaçado pela escola contemporânea, que elege os textos referenciais, gêneros da modernidade, sobretudo os da esfera jornalística, como material de estudo. Esses gêneros, contidos nos livros didáticos, são constantemente propalados, como “tentativa de aproximar, cada vez mais, as práticas de leitura da escola das práticas de leitura efetuadas fora da escola” (Zaponne, 2010 p. 139). O que se tem percebido e que endossa ainda mais a afirmação dessa estudiosa, é que a atividade de se trabalhar a leitura de poemas está relegada a momentos específicos de alguma realização de eventos, ocorridos no ambiente escolar, nos quais são organizados recitais para externalizar as ‘belas construções’ de poetas renomados; somam-se a esse fato, a evidência de propostas de leitura do gênero, como pretextos de análise de aspectos gramaticais muito semelhantes à aprendizagem propagada em momentos remotos da escolarização brasileira.

Em análise à forma como tem-se conduzido o trabalho com o texto poético, no âmbito do ensino escolar, há uma reflexão por parte dos estudiosos, sobre as práticas de ler e compreender o texto poético, que vai de encontro ao trabalho que se tem legitimado. Para tanto, são apontadas formas de leitura que vão além da simples contemplação da beleza estética do texto, mas que corroboram a necessidade de haver uma preparação para uma aprendizagem de leitura e compreensão do objeto estético da poesia que não se revela facilmente ao leitor.

Como estudiosa e entusiasta da questão da leitura do texto poético, Zaponne (2010) assevera que a poesia, enquanto objeto estético, que apresenta em sua composição uma organização especial das palavras, precisa ser vista e lida a partir de todos os seus aspectos semânticos, norteadores de um conhecimento mais crítico da gama de significações permeáveis em sua construção. Esses aspectos apontados vão desde os elementos sonoros (mais evidentes) até os sintáticos, relevantes à compreensão, mas pouco reconhecidos. Diante da asseveração da referida autora, valida-se a observação de que a leitura, neste caso específico, a de poemas, cumpre seu papel preponderante de construção do conhecimento, quando, além de possibilitar o prazer e a ludicidade protagonizados pelo gênero, contribui ainda com o desenvolvimento crítico capaz de produzir sentido para o leitor.

Perfeito e Vedovato (2011) consideram ser de fundamental importância tentar encontrar um caminho para a inserção do poema, como gênero, no espaço escolar, pois mediante estudos realizados, as autoras afirmam não haver, no contexto do ensino, parâmetros

claros para que o autor do texto possa orientar-se. Diante dessa afirmação, as estudosas organizam, provisoriamente, as principais características do gênero, com base nos três aspectos constitutivos do enunciado: tema, construção composicional e estilo, apresentados por Bakhtin (2003[1979]), já apontados nesta seção de estudo do texto-poema, conforme Quadro 8.

Quadro 8 - Principais características do gênero poema em termos bakhtinianos

Contexto de produção	Produtor: é representado sempre pelo poeta; Destinatário: varia de acordo com os objetivos do autor; Local de circulação: livros, jornais, internet, materiais didáticos diversos, entre outros; Contexto histórico: normalmente influencia a forma utilizada, bem como no arranjo do poema.
A construção composicional	Apresenta organização em versos, estrofes, rimas ou em versos brancos. Pode respeitar; em casos específicos, a metrifcação. O ritmo é marcado pela relação do poeta com o seu contexto. Assim, pode pulsar desenfreado no Modernismo ou pode se apresentar de modo marcado como o proposto pelos estudiosos literários tradicionais.
O conteúdo temático	Variável
As marcas linguístico-enunciativas	Figuras de linguagens e pensamento; forte presença de estratos fonéticos, efeitos sonoros, preocupação com a construção visual; possível emprego de neologismos e utilização de palavras imagens.

Fonte: Perfeito e Vedovato (2011, p. 21).

Para Perfeito e Vedovato (2011), a palavra na poesia tem diversas nuances capazes de um envolvimento encantador que proporciona dúvidas e possibilidades. Segundo as autoras, estabelecer modelos de análises que considerem o poema como centro, é uma tarefa um pouco arriscada, porque não há uma certa dificuldade em lidar com o universo ficcional. Entretanto, poesia e mundo real se encontram na imaginação do sujeito-autor, pois o mundo real é constitutivo do poema e, por meio dele, múltiplas vozes, encontram-se, são essas vozes que residem no mundo ordinário do sujeito-poeta.

No tocante às proposições feitas por materiais didáticos que trabalham o gênero discursivo poema em contexto de sala de aula, analisa-se, nesse ínterim, o que propõe o caderno *Poetas da Escola das Olimpíadas de Língua Portuguesa*, organizado por Altenfelder e Armelin (2016), as quais contribuem com a discussão sobre a leitura, em específico, do gênero poema. As autoras enfatizam que, na obra (caderno), numa perspectiva de visão social, ter domínio de leitura é indispensável para a democratização do acesso ao saber e à cultura letrada; e, no aspecto psicológico, apropriar-se de estratégias de leitura contribui para a autonomia do aluno. Sendo assim, as autoras atestam a relevância do papel do professor como mediador do processo de leitura, uma vez que

Não é suficiente que o aluno seja capaz de decifrar palavras, identificar informações presentes no texto ou lê-lo em voz alta - é necessário verificar seu nível de compreensão, e, para tanto, tem de aprender a relacionar, hierarquizar e articular essas informações com a situação de comunicação e com o conhecimento que ele possui, a ler nas entrelinhas o que o texto pressupõe sem o dizer explicitamente, e a organizar todas as informações para dar-lhes um sentido global. Ele precisa tomar certo distanciamento dos textos para interpretá-los criticamente e ser capaz de identificar suas características e finalidades (Altenfelder; Armelin, 2016, p. 10).

A partir do exposto, confere-se ao discurso proferido, o entendimento de leitura do gênero em discussão, sob a perspectiva dialógica, pois, postula-se, diante do trabalho com o texto em sala de aula, que a prática de leitura e análise de textos deve ir além, transpor as barreiras engessadas pela cultura escolar. O leitor crítico situa sua existência em relação ao que lê e percebe nas relações dialógicas a simbiose entre os discursos proferidos na vida e na arte.

Ao apresentar orientações para o trabalho com a leitura de poemas na sala de aula, Altenfelder e Armelin (2016) oferecem sugestões como: (1) Leitura de poemas em voz alta, para melhor apreciação do conteúdo. O professor é um exemplo de leitor e incentivador da leitura do aluno, os quais devem realizar leituras empregando o ritmo adequado, a pontuação e a sequência lógica; (2) Elaboração de perguntas, pelo professor, a fim de ajudar os alunos a relacionar os poemas lidos com suas experiências e sensibilidades e descobrirem na leitura: sensações, impressões sentimentos, ideias, imagens, reflexões; (3) Ampliação da interpretação do texto, ao explorar recursos expressivos, como: organização, ritmo, repetições e construções, usados pelo poeta nos versos; (4) Audição de poemas, apresentados por seus autores ou artistas famosos, por meio de mídias.

Sobre essas sugestões metodológicas para se trabalhar a leitura do poema, apontadas no caderno “Poetas da Escola das Olimpíadas de Língua Portuguesa”, há de se considerar, conforme ao que se apresenta, as características da interação, na qual ler é uma ação de linguagem em que os sujeitos envolvidos são ativos e dialogam entre si (Menegassi, 2010). Nota-se também, a assunção de uma postura de mediador por parte do professor, corroborando o que enfatiza Solé (1998), ao endossar que o aluno, certamente, aprende a ler melhor quando há a intervenção docente. E ainda, outra observação relevante sobre as sugestões apresentadas, diz respeito à elaboração de perguntas que, segundo Solé (1998) e Menegassi (1999), a prática pedagógica do professor em elaborar perguntas sob a ótica da interação, orienta e direciona a compreensão, uma vez que as perguntas contribuem significativamente, para melhorar formar um leitor mais crítico. Sendo assim, sem a intenção

de, nesse estudo, empreender-se uma análise mais criteriosa dos objetivos do referido caderno, atem-se, somente, à prerrogativa de validar seus aspectos metodológicos para o trabalho com a leitura do gênero discursivo poema, a partir da perspectiva dialógica.

Pilati (2017), ao abordar a situação de leitura do texto literário poema, em sala de aula, assevera que, para haver uma produção ativa sobre o texto lido, é necessário objetivar a ruptura com a leitura vale-tudo, a qual é definida pelo autor como “um gêiser infundável de significações [...] em que o céu é o limite” da compreensão (Pilati, 2017, p. 67). Essa leitura, continuando com a assertiva do referido autor, não proporciona uma legítima tomada de consciência do processo de produção da leitura, nem dos mecanismos e ferramentas que podemos mobilizar para avaliar criticamente o texto; tampouco, proporciona uma liberdade em relação às ideias do senso comum a respeito da função da leitura do texto literário na escola e fora dela. A partir dessas considerações, infere-se que é preciso haver uma postura diferente do leitor em relação ao texto, desvencilhando-se dos “achismos” em busca de uma construção do senso crítico. Ao discorrer sobre o ato de ler criticamente, esse autor aduz que

uma avaliação crítica do texto poético, baseada em ferramentas seguras e conscientemente manejadas será possível dar oportunidade que o aluno leia, progressivamente durante os anos de sua formação, com mais acuidade crítica também a realidade que o cerca. Uma leitura crítica do mundo relaciona-se com uma leitura crítica da palavra e, nesse caso, a prática da leitura da literatura pode ajudar, de forma original e significativa, na construção, por parte do aluno, de certas “lentes” que facultam uma apreensão mais complexa da língua, da linguagem literária, das expressões humanas, das relações sociais, dos sentimentos, dos afetos, das emoções (Pilati, 2017, p. 68).

Segundo Pilati (2017), ler poesia é, sobretudo, reler para criar uma relação íntima e produtiva com o texto, a cada novo encontro com ele. Isto é, o autor concebe o processo de releitura necessário porque remete a uma infinidade de produção de sentidos renováveis a cada visita feita ao poema. Sob esse aspecto, o estudioso apresenta quatro planos de leitura, considerados fundamentais ao leitor aprendiz, por serem eles um incremento qualitativo ao ato de ler, possibilitando um contato pleno com o texto literário. São eles: nomeação, descrição, avaliação, extrapolação.

A nomeação consiste em nomear a mensagem do poema, reelaborar o que disse o texto; é compreender o modo pelo qual o poeta interpreta o mundo para legitimar esse processo, combinam-se dimensões subjetivas (do leitor) e objetivas (do poema). Contudo, essa atividade de nomeação não deve ser considerada apenas a primeira do leitor, mas, necessariamente, estará sempre presente em todas nas diversas leituras realizadas.

A descrição diz respeito ao ato de descrever os elementos técnicos que constituem o poema, como: sons, estrofação e versos, ritmo, rimas, sintaxe, metáforas, imagens, figuras de linguagem, características do eu lírico, tonalidades do discurso, personagens, ambiente etc. Para dar conta de uma leitura crítica do poema, o leitor precisa dinamizar seus elementos mais ostensivos (as dimensões estróficas, métrica, rítmica, sonora, sintática e imagética) e os mais intensivos, que dizem respeito ao modo como o leitor percebe a voz presente no texto (a posição do eu lírico na situação elocutória, tonalidade da voz, sentimentos, recursos de retórica, relação entre linguagem e tradição poética). Ao destacar a tonalidade da voz que fala no poema, Pilati (2017) ressalta ser esse um elemento muito importante na configuração do gênero, pois abarca todos os demais elementos das duas categorias apontadas. O autor enfatiza a necessidade de se fazer perguntas capazes de caracterizar a voz presente no texto. E exemplifica:

Quem é este/esta que está falando? E de que extrato do mundo ele/ela recolhe os fundamentos da tonalidade de voz que ele tem? É uma voz que aposta no solilóquio? É uma voz que busca apagar a figura de um sujeito, dissolvendo-o na pura retórica poética? É uma voz que dialoga com alguém ou com alguma coisa? É uma voz que deseja ser coletiva? (Pilati, 2017, p. 89).

De acordo com as proposições feitas no plano da descrição, percebe-se que todos os elementos arrolados cumprem função relevante para a compreensão do enunciado. Embora haja a proeminência da voz, é válido afirmar que a análise isolada de quaisquer elementos, poderá comprometer uma compreensão mais acurada.

A avaliação refere-se à ação de ponderar as relações entre os elementos constitutivos do poema, evidenciados no plano da descrição. Para isso, dois fatores hão de ser considerados: função e valor. O valor é algo atribuído no final do processo da leitura, como resultado dos movimentos das funções dos elementos que se integraram dinamicamente no poema. A função é ponderada durante a leitura, buscando a racionalização dos elementos constituintes do texto; pois o leitor tem de saber reconhecer e descrever as funções dos componentes do poema e aferir o valor produzido a partir da interação entre as partes e sobre a correlação gênero e série literária. Para tanto, na avaliação, Pilati (2017) ressalta a relevância em formular perguntas para verificar a função entre os elementos e a mensagem do texto. Exemplo: Qual é a função desta imagem nesta estrofe do poema? Qual é a função desse ritmo neste verso do poema? Qual é a relação entre o ritmo presente em um determinado verso e a ordenação sintática da frase? Qual é a relação entre a sonoridade do verso e a metáfora nele construída?

Ao validar a discussão, no tocante à avaliação, Pilati (2017) propala o seguinte:

Podemos concluir que a atividade de leitura estética é feita num movimento que incansavelmente leva do detalhe (o elemento e sua função) ao todo (o poema e seu conjunto de elementos), do todo ao detalhe, numa realização prática e obstinada do pensamento dialético, voltada à aferição do valor estético do texto. Essa é uma tarefa essencial para aquilo que chamamos de ‘crítica viva’, que deve ser levada à sala de aula (Pilati, 2017, p. 91, grifo do autor).

É perceptível, no bojo dessa reflexão oportunizada por esse autor, que a avaliação se consolida como plano de leitura capaz de formar o leitor crítico em todos os aspectos envolvidos na produção de um determinado discurso. No entanto, desenvolver essa criticidade perpassa pela construção de perguntas, considerada como prática fundamental para deslindar o que está camuflado na totalidade discursiva.

A extrapolação consiste em relacionar o texto a outras realidades diversificadas, existentes no mundo exterior reconstituído ou reconfigurado no texto poético. Neste plano de atividade de leitura, pode-se relacionar o poema com fatos históricos, com aspectos do cotidiano, com outros textos, outros discursos ou estilos literários, com fatos da biografia do poeta. A transfiguração da realidade do gênero representa a relação entre o homem e o mundo; sendo que, cabe ao leitor, na condição de pertencente ao mundo representado no poema, utilizar o seu conhecimento, sua memória, seus sentimentos, seu repertório de leitura anteriores e sua vivência para potencializar a estética do texto. Para que isso aconteça, pode-se pensar, por exemplo:

[...] nas relações do poema com a tradição poética, na forma como o poema responde a outros textos e estabelece diálogos com eles, na maneira como o poema capta e mimetiza os mais diversos registros da linguagem cotidiana, nas experiências biográficas do autor que se tornaram poesia, no mapeamento social que uma voz lírica faz ao se exprimir, nos fatos históricos a que o poema responde, em outras artes e outros aspectos da cultura comentados, aludidos ou trabalhados pelo poema (Pilati, 2017, p. 92).

A análise do exposto, no âmbito da extrapolação, permite a reflexão de que a leitura possibilita ao homem reconhecer-se a si mesmo. A voz que se propaga no texto traz consigo um recado de uma realidade transfigurada, esse recado ganha fôlego nas palavras do eu lírico e deve ser percebido pelo leitor. Ler o poema é, em suma, produzir sentido a um recado dado. Diante das discussões propaladas em torno do gênero discursivo poema, legitima-se a relevância de seu estudo, a fim de dissipar a obscuridade da interpretação desse gênero, o qual tem sido silenciado por muitas práticas pedagógicas de leitura, sendo, portanto, imobilizado

no contexto de sala de aula. A percepção que se obtém, neste estudo, é a de que a leitura do gênero poema, assim como a de outros gêneros, efetiva-se sob uma perspectiva dialógica da linguagem. Desse modo, requer, por parte do professor, um conhecimento de que o discurso (texto) apresenta seus elementos constituintes, conforme assevera Bakhtin (2003[1979]), os quais precisam ser considerados e revelados ao aluno-leitor, por meio de uma atitude de mediação docente efetiva, com construção de perguntas de leitura coerentes, a fim de tornar esse aluno-leitor consciente e crítico de sua própria ação de ler.

Nessa seção, foram discursivizadas as bases epistemológicas dos estudos da linguagem, para sustentar as proposições de uma aprendizagem sobre a leitura, a constituir sentidos ao enunciado, a partir da ressignificação de dizeres, protagonizados pelo sujeito-leitor crítico, emancipado na compreensão das situações enunciativas, que abarcam a realização linguística. Pelas teorizações arroladas na seara da interação e do dialogismo, o horizonte amplo das realizações discursivas alcança as situações singulares das vivências e promovem o intercâmbio da palavra viva, reverberada em enunciados, a representar o encontro entre os sujeitos falantes. Na seção vindoura, o delineamento de toda a feita investigativa evidencia a proposição do feito.

### 3 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita ao pesquisador “colocar-se no papel do outro”, vendo o mundo pela visão dos pesquisados.

Arilda Schmidt Godoy

Nesta seção, consta a descrição dos passos metodológicos do presente trabalho. Sob a égide das postulações da Linguística Aplicada, apresenta-se *à priori*, a tipologia dessa ação investigativa: pesquisa qualitativa-interpretativista, de cunho etnográfico-intervencionista, conceituada como uma intervenção pedagógica, segundo os estudos de Moita Lopes (1996); André (1995), Ludke e André (1985); Erickson (1990); Bortoni-Ricardo (2008); Bortoni-Ricardo e Pereira (2006), Vasconcelos (2000); Minayo (2003, 2013), Cassandre e Pereira-Querol (2014); Nonato e Matta, (2018); Damiani et al. (2013); Demo (1994). *A posteriori*, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados para a geração e coleta de registros<sup>10</sup>, arrolados na pesquisa. Descreve-se, também, o contexto socioeducativo dos sujeitos envolvidos na análise, bem como da pesquisadora, apresentando as relações idiossincráticas desses seres durante a investigação. O final de todo o processo de pesquisa e a ação interventiva apresentam, em seu bojo, a descrição pormenorizada do que revelaram os dados coletados.

#### 3.1 Pressupostos metodológicos e caracterização da pesquisa

A metodologia de pesquisa utilizada neste trabalho tem por princípio uma abordagem interacionista e dialógica, por engendrar uma reflexão sobre as ações linguísticas desenvolvidas no contexto da sala de aula, a fim de contribuir com a construção do pensamento crítico do sujeito/aluno/leitor, proporcionando-lhe um conhecimento legítimo no campo da leitura. De acordo com Minayo (2013), entende-se pesquisa como uma atividade com base nos pressupostos científicos, na sua indagação e construção do mundo real. Essa atividade alimenta a ação de ensinar e a atualiza frente às mudanças ocorridas na realidade do mundo, pois, mesmo sendo caracterizada como uma prática teórica, a pesquisa agrega pensamento e ação.

---

<sup>10</sup> Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética do IFTO. A submissão da pesquisa gerou o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE – nº 59707522.1.0000.8111 e foi endossada pelo referido Conselho, com o número 5.625.890, anexo (1).

Um trabalho de pesquisa constitui-se como um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, com o intuito de encontrar respostas para os problemas circundantes da vida humana, a partir de procedimentos cujo viés é a abordagem epistemológica (Gil, 1985). Sua realização é uma ocasião privilegiada, ao reunir o pensamento e a ação de uma pessoa ou de um grupo, no esforço de construir conhecimentos de aspectos da realidade, os quais servirão para a composição de soluções, propostas ao enfrentamento dos problemas. É, portanto, um conhecimento fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já fora trabalhado por outros; por estar inserido numa corrente de pensamento acumulado, apresenta um caráter social, que pode ser negado ou legitimado, jamais ignorado (Ludke; André, 1986). Ao endossar o aspecto social da pesquisa, com base em Demo (1981), as referidas autoras asseveram que

[...] a pesquisa e o pesquisador estão mergulhados naturalmente na corrente da vida em sociedade, com suas competições, interesses e ambições, ao lado da legítima busca do conhecimento científico. Esse mesmo conhecimento vem sempre e necessariamente marcado pelos sinais de seu tempo, comprometido portanto com sua realidade histórica e não pairando acima dela como verdade absoluta. A construção da ciência é um fenômeno social por excelência (Ludke; André, 1986, p. 2).

Indubitavelmente, o trabalho de pesquisa, enquanto atividade humana, traz em sua feitura as marcas valorativas, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Nesta perspectiva, legitima-se a afirmação de Severino (2000, p. 145) de que “a escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político”. A compreensão de realidades diferentes, explicadas a partir das evidências de vivências reais e em pressupostos que orientam o pensamento, influencia nas escolhas do pesquisador, já que, conforme Demo (2001, p. 34), “na ciência deve estar a realidade, que é seu objeto de captação, mas está sempre, também, a maneira própria do cientista de ver a realidade.” Com efeito, é por essa vertente que se delineiam as investigações dos fenômenos ocorridos no campo educacional, situado entre as ciências humanas e sociais e marcado pela dinamicidade dos acontecimentos históricos. Ludke e André (1986) advogam que o desafio da pesquisa educacional é tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo em sua realização histórica.

O estudo implementado neste trabalho de pesquisa emerge de uma ação perceptiva, vigilante e compromissada desta pesquisadora, com o ensino e a aprendizagem de língua materna, no Ensino Médio da escola pública brasileira; sob um olhar inclusivo, a alcançar o

aprendiz, considerado sujeito-leitor, em aprendizagem perene, esse ato prospecta uma práxis educativa, com mais evidências sobre o processo em detrimento do produto, observado e registrado de forma intensamente atenta, por dados não quantificáveis, tampouco por categorias analíticas preestabelecidas, mas a partir de uma investigação ativamente coparticipativa, analisada no campo dos acontecimentos reais, a fim de promover mudanças no contexto educativo apercebido. Portanto, ante aos contornos do presente estudo e à intencionalidade propagada, este configura-se como uma abordagem metodológica qualitativo-interpretativista, de natureza etnográfico-intervencionista, sustentado nos pressupostos da Linguística Aplicada (LA), uma “[...] área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar [...]” (Moita Lopes, 1996, p. 23), que investiga a linguagem em situação social determinada. Uma caracterização mais detalhada deste estudo explicita-se a seguir, conforme ao que sustentam os estudiosos, arrolados nesta discussão.

Para proceder a um estudo aplicado dos dados apresentados no campo da linguagem, considera-se o que diz Moita Lopes sobre a atitude do linguista no campo investigativo, ao considerar o processo interdisciplinar do conhecimento linguístico. O autor enfoca que a interface da LA com a Linguística é fortemente acentuada, uma vez que o objeto de estudo de ambas é a língua, ainda que isso possa ser construído em perspectivas diferentes. Nessa vertente, assevera que

O lingüista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la (Moita Lopes, 1996, p. 114).

Ao analisar a atitude investigativa na prática docente, Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) assevera que o professor pesquisador é aquele que não apenas se contenta com o conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas que se lança no universo da pesquisa produzindo conhecimento oriundo de “seus problemas profissionais, como forma de melhorar a sua prática”.

Signorini (2011) endossa a participação ativa do pesquisador da língua no contexto aplicado, como contribuição relevante na situação que se descreve. Assim, afirma que

[...] não há como separar o conhecimento da língua da situacionalidade do objeto de estudo em diferentes níveis, nem de suas relações com outros objetos, envolvendo, reflexivamente, os atos de produção do conhecimento pelo próprio analista. Nesse sentido, interessa ao campo aplicado pensar a pesquisa enquanto intervenção, e não as maneiras de sua relação com seu objeto (Signorini, 2011, p. 187).

No contexto dessa discussão, Rajagopalan (2011) arrola discussão fervorosa sobre o trabalho com a língua no âmbito aplicado. Segundo o autor, para romper com a tradição de um ensino ultrapassado é preciso repensar a prática e intervir de modo significativo nos problemas linguísticos constatados.

A partir dos estudos norte-americanos de Langeman e Shulman, (1999), ao discutir a configuração da pesquisa educacional, André (2001) pontua que os estudos que, anteriormente, centravam-se na análise de impacto sobre o produto, a partir dos anos 1980, passam a ser substituídos pelos que dão ênfase na investigação sobre o processo, a preocupação com os fatores extraescolares, no desempenho de alunos, direciona-se aos fatores intraescolares como “o cotidiano escolar, o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação” (André, 2001, p. 53). Com esse novo direcionamento do olhar para os problemas de pesquisa, questões mais pontuais e específicas ganham espaço com enfoque amplo e diversificado e abordagens mais críticas, em detrimento das generalizações universais.

Segundo André (2001), no íterim dessas mudanças, passa-se a compreender que a pesquisa educacional necessita de um enfoque mais abrangente de complementariedade com outras áreas do conhecimento, que não sejam, exclusivamente a psicologia ou sociologia, mas de outras disciplinas como a antropologia, a história, a linguística, a filosofia. A investigação no campo educacional explora caminhos diversos ao constatar que um olhar único limita a compreensão de questões abrangentes, pois “para compreender e interpretar grande parte das questões da área da educação é preciso lançar mão de enfoques multi/inter/transdisciplinares e tratamentos multidimensionais.” (André, 2001, p. 53). À luz dessa nova abordagem sobre a constituição da pesquisa, de acordo com a referida autora, ganham força os estudos qualitativos com perspectivas, métodos, técnicas e análises heterogêneos, que fazem emergir uma gama de tipologias de pesquisa, sendo uma delas a de natureza etnográfica; tais mudanças, ocorridas nas duas últimas décadas do século XX, influenciam sobremaneira nos novos rumos da produção dos trabalhos de pesquisa.

Se, nas décadas de 1960 a 1970, o interesse se localizava nas situações controladas de experimentação, do tipo laboratório, nas décadas de 1980 a 1990, o exame de situações “reais” do cotidiano da escola e da sala de aula é que constituiu uma das principais preocupações do pesquisador. Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de ‘fora’, nos últimos dez anos, tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro”, fazendo surgir muitos trabalhos em que se

analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes (André, 2001, p. 54).

Diante das mudanças metodológicas advindas do contexto histórico da pesquisa, o pesquisador lança mão da possibilidade de se colocar no lugar do outro, de ver o processo de realização investigativa também pelo olhar dos pesquisados; no entanto, isso não se contrasta à credibilidade, tampouco à garantia do rigor científico, constitui-se portanto, uma quebra de um paradigma excludente de métodos que pouco contribuem para a produção de conhecimentos mais abrangentes, sobre as diversas variáveis externas e internas, influenciadoras da realidade, focada na investigação. Para Minayo (2003), a adoção de uma metodologia qualitativa foca a realidade de um universo que não pode ser quantificada, porque abarca uma gama de significados, crenças, valores, atitudes, aspirações; ou seja, é um universo de fenômenos que não se reduz a fórmulas quantificáveis. Em se tratando do universo educacional, que neste estudo se delinea, uma abordagem qualitativa, por seu caráter humanístico, considera as especificidades do conhecimento e agrega valores à dinâmica da pesquisa e à reconfiguração da compreensão da aprendizagem, frente às exigências demandadas no complexo ambiente de ensino, de uma educação escolar mais digna e humanizada, numa sociedade marcada por oportunidades desiguais.

Ludke e André (1986, p. 11-13), em sintonia com os estudos de Bogdan e Biklen (1982), apontam cinco características básicas da pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. [...]
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições e pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos e documentos. [...]
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. [...]
4. O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a ‘perspectiva dos participantes’ [...]
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

Em suma, a pesquisa qualitativa aplicada às ciências da linguagem, há algumas décadas, atesta sua validade e viabilidade em contextos carentes de novas formas de investigação e procedimentos metodológicos, visto que “procura entender, interpretar

fenômenos inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 34). Os paradigmas que sustentam os postulados epistemológicos dessa realização investigativa têm possibilitado o entendimento de que a visão sobre o horizonte não se dá apenas numa abordagem nomotética, posto que há diversidades de vivências sociais passíveis de outras verdades científicas menos subservientes; tais diversidades estão sempre ávidas de pesquisadores mais flexíveis e suscetíveis à assimilação de novos conhecimentos.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), embora a pesquisa educacional tenha se expandido no seio do positivismo, as escolas e especialmente as salas de aula provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo. Ao assimilar a terminologia interpretativa cunhada por Erickson (1990), para designar a análise qualitativa, a autora aponta o interpretativismo como uma boa adoção geral para todos os métodos que apresentam um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado conferido pelas pessoas a essas ações, pois “a tarefa da pesquisa interpretativa é descobrir como padrões de organização social e cultural, locais e não locais, relacionam-se às atividades de pessoas específicas, quando elas escolhem como vão conduzir uma ação social” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 42). Desta feita, uma vez que a interpretação adotada pelo pesquisador não se pauta na descoberta de leis universais construídas pelas generalizações estatísticas, mas em estudos detalhados, sobre uma situação específica, em comparação a outras, em sala de aula, conforme endossa Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa tem a tarefa de construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social desse contexto que é, por excelência, onde se dá a aprendizagem dos educandos.

Ao contribuir para a discussão em pauta, Moita Lopes (1994) traz à cena a utilização da linguagem pelo homem, como condição de sua existência e promotora da construção de um mundo social; contudo, se a perspectiva de uma análise investigativa é a interpretação, consoante esse autor, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social, caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem; é ilegítimo ignorar numa investigação de cunho social a pluralidade de vozes que permeiam as relações dos sujeitos marcadas por “questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade.” (Moita Lopes, 1994, p. 331). Em síntese, em uma pesquisa qualitativo-interpretativista, como aponta-se nesse estudo, a concepção ontológica sobre a natureza do mundo social é a âncora de toda a investigação.

No universo de pesquisa sobre as situações de uso da linguagem, perpetrada pela Linguística Aplicada, o paradigma interpretativista têm-se constituído, preferencialmente, nas pesquisas realizadas pelos estudiosos da área, dado o seu aspecto abrangente e específico de

oportunizar ao pesquisador a percepção do mundo social, por meio dos fatos que o caracterizam e, com isso, atribuir significados. Ao abordar a realidade, com uma visão hermenêutica de pensar o mundo, “o homem interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades.” (Moita Lopes, 1994, p. 331). Para esse autor, em alusão ao que afirma Giogi (1985), ao empreender uma ação de pesquisar, é necessário que o pesquisador tenha metaconhecimento sobre o processo investigativo e submeta seu trabalho a três critérios que o caracterizarão como científico.

Assim, a investigação tem que ser: a) metódica (os procedimentos de investigação têm que estar claros); b) sistemática (o conhecimento produzido deve ser inter-relacionado, ou seja, a investigação de uma determinada questão não pode ignorar outras); c) criticada pelo próprio pesquisador e oferecida à crítica dos pares na comunidade científica. É a crítica do trabalho de pesquisa que, em última análise, pode anular os preconceitos idiossincráticos de cada pesquisador (Moita Lopes, 1994, p. 333).

Em análise a esses postulados, que sistematizam a pesquisa científica, sob um novo paradigma, torna-se ainda mais evidente que o conhecimento não é monopólio de uma única percepção, há interfaces e correlações com saberes outros que atestam a sua validade. Ademais, há que se considerar, segundo Bortoni-Ricardo (2008), que o observador possui uma capacidade de compreensão enraizada em seus próprios significados, pois não é um relator passivo, é um agente diante da própria observação. Destarte, Vasconcelos (2002), ancorada nos estudos de Ludke e André (1986), confere aos procedimentos da pesquisa qualitativa ou interpretativa a seguinte configuração:

[...] o pesquisador: 1) escolhe o local onde efetuará o estudo e estabelece os contatos necessários para a entrada em campo; 2) busca sistematicamente os dados já selecionados por ele como mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno; 3) empreende a tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno ou de explicar aquela realidade delimitada (Vasconcelos, 2002, p. 283).

Consoante ao que já se tem discutido, reitera-se que a pesquisa qualitativa compreende a obtenção de dados descritivos, adquiridos por meio da abordagem do pesquisador com o campo de estudo, dá ênfase mais ao processo do que o produto da investigação e considera a perspectiva dos sujeitos participantes. No que concerne à coleta de dados, esse é um evento sobre o qual o observador deve estar bastante compenetrado e zeloso com o olhar, pois cada pessoa adota uma perspectiva de observação, arraigada a sua condição de vida e bagagem cultural; a formação, as predileções e a inserção dentro de um determinado grupo social são fatores determinantes do posicionamento do observador ao privilegiar ou negligenciar

diferentes situações. No bojo dessa discussão, Ludke e André (1986) advertem que a observação ocupa um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa educacional, como um instrumento válido e fidedigno na pesquisa científica, portanto, precisa ser controlada e sistematizada. Dentre as muitas formas de registrar as observações, as autoras apontam as anotações transcritas, gravações, filmagens, fotografias, *slides*, entre outros.

Bortoni-Ricardo e Pereira (2006) apresentam relevante contribuição sobre o evento da coleta de dados ao enfatizar que este não deve ser apenas um processo intuitivo, de simples observação do ambiente e tomada de notas; não obstante, o pesquisador, no paradigma interpretativista, pressupõe da reflexividade, ou seja, é aceito como parte do mundo social que pesquisa, age e reflete sobre si e sobre as ações desse mundo, seu olhar é um filtro no processo de interpretação da realidade com a qual se defronta. Segundo essas estudiosas, a prática da reescrita pelo observador constitui-se como um ato importante, pois além de contribuir para a reflexão, posteriormente, contribui também para rememorar fatos desatentamente percebidos. As pesquisadoras ressaltam a gravação eletrônica, como importante instrumento de apoio à realização da pesquisa de campo.

A gravação eletrônica em vídeo ou áudio tem uma grande vantagem na coleta de dados porque permite ao observador “revisitar” os dados muitas vezes para tirar dúvidas e refinar a teoria que está construindo. Os dados de uma pesquisa qualitativa podem ser de diversas naturezas, como notas de campo, comentário de entrevista, documentos recolhidos no local e gravações eletrônicas (Bortoni-Ricardo; Pereira, 2006, p. 158).

Sobre o caráter etnográfico, postula-se que esse esquema de pesquisa, desenvolvido por antropólogos e sociólogos, emergiu para observar, estudar e interpretar a cultura e a sociedade do “outro”. O termo etnografia, do grego *ethnoi* “os outros” e *graphos* “escrita” foi cunhado no final do século XIX, a partir dos estudos de dois grandes antropólogos, Malinowski e Mead, que fundamentaram os preceitos da etnografia como lógica de investigação.

Com base em André (2008 [1995]), etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural”, e apresenta dois sentidos, sob o foco antropológico: 1) um conjunto de técnicas de coletas de dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; 2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas. Ainda, conforme a autora, a partir da década de 1970, estudiosos do campo educacional apropriam-se das técnicas etnográficas, com devidas adaptações, empregando-as em suas pesquisas, tendo em vista, a preocupação com o processo educativo, o que deu origem à nova configuração da

pesquisa em educação, denominada “antropológica” ou “etnográfica”. Em análise às adaptações feitas, para o campo educativo, dado que nem todos os requisitos da etnografia devem ser cumpridos pelos pesquisadores daquele campo, a autora afirma que o que se tem feito são estudos do tipo etnográfico e não etnografia no sentido estrito do termo. Com essa limpidez teórica, Bortoni-Ricardo (2008, p. 38) afirma que “Quando ouvimos menção a ‘pesquisas etnográficas em sala de aula’, devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa interpretativista, que fez usos de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para geração e análise de dados.”

No contexto escolar, Moita Lopes (2002[1996], p. 88) afirma que a pesquisa etnográfica

[...] é uma DESCRIÇÃO narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas. Para fazer este tipo de pesquisa é necessário participar na sala de aula como observador participante, escrever diários, entrevistar alunos e professores, gravar aulas em áudio e vídeo etc., para, então, tentar descobrir: a) o que está acontecendo neste contexto; b) como esses acontecimentos estão organizados; c) o que significam para alunos e professores; e d) como essas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem (cf. Erickson, 1986). Portanto, esse tipo de pesquisa não se pauta em categorias preestabelecidas antes da entrada no campo da investigação, isto é, a sala de aula, mas a partir de uma questão de pesquisa que norteará o estudo.

Em vista da configuração da pesquisa de cunho etnográfico, André (2008[1995]) advoga em favor do uso da etnografia no estudo da prática escolar cotidiana, por esta estabelecer um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, ao passo que possibilita a reconstrução de processos e relações que configuram o contexto diário da escola. Ao referendar suas técnicas, a autora endossa que o estudo etnográfico se debruça sobre o ambiente de ensino e aprendizagem e documenta situações não documentadas, desvela encontros e desencontros da prática educativa, descreve ações e representações dos sujeitos envolvidos naquele contexto, reconstrói a linguagem e os modos de comunicação desses sujeitos e os significados criados e recriados na esfera do cotidiano escolar.

Ao evidenciar o foco de constante discussão sobre o descompasso entre o desenvolvimento da pesquisa em ensino e aprendizagem, no intuito de contribuir com a transformação da escola, Magalhães (1994) sustenta que o pesquisador interessado em conduzir pesquisa necessita escolher um método capaz de lhe permitir o desenvolvimento de uma investigação que não separe a elaboração da teoria e a conduta da prática. Faz-se mister, então, a abordagem de um paradigma capaz de proporcionar um conhecimento crítico,

assentado na perspectiva da interação participativa dos sujeitos e no processo de investigação que se dá para além da comprovação de hipóteses, mas no pensar e agir enquanto ação política da escolha de intervir, como condição fundamental para a mudança social. Sob esse posicionamento, é que se discute a feitura intervencionista desta pesquisa de cunho etnográfico, por compreender, conforme asseveram Cassandre e Pereira-Querol (2014), que a importância do princípio intervencionista se fundamenta no pressuposto de que o conhecimento é produzido por meio da transformação do objeto, e não apenas de sua observação. Isto posto, tal compreensão jamais se arvora ao desmerecimento e/ou desprestígio dos estudos realizados no campo da observação, tendo em vista que na seara investigativa da ciência, Santos (1989) valida a investigação como prática social do conhecimento; ao elaborar e desenvolver seu trabalho de pesquisa, cabe ao pesquisador definir os rumos e os instrumentos necessários para alcançar os objetivos propostos, sob o alicerce de uma base metodológica bem definida.

Nesta pesquisa, investigação e intervenção dão o tom do inconformismo do fazer igual; há outros caminhos possíveis. Intervir, no sentido que se propõe, ancora-se na sustentação de Demo (1994) sobre a dimensão da ciência como instrumento de intervenção, a propor questionamento cotidiano sobre a complementariedade demandada entre teoria e prática em que se indaga “(...) à teoria para intervir, e à intervenção para teorizar, à inovação; como uma intervenção intencionada à busca de mudanças com conhecimento, vivenciando o vaivém da teoria para a prática e da prática para a teoria. (Cassandre; Pereira-Querol, 2014, p. 534).

No âmbito das pesquisas de caráter aplicado, cuja importância já era apontada por Vygotski (1927, 1997), no início do século XX, como uma prática capaz de ditar a forma, construir conceitos e formular leis, a investigação delineada nesse contexto, conforme Nonato e Matta (2018), emerge da necessidade de preenchimento de uma lacuna no campo das abordagens metodológicas na pesquisa em educação, a permear os espaços de aprendizagem. Com esse fim, sustentam os referidos autores, que

[...] a pesquisa-aplicação busca desenhar, desenvolver e aplicar intervenções no chão dos espaços educacionais — na educação Básica (educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Médio Técnico e Ensino Médio Profissional), educação Tecnológica, educação Superior (cursos tecnológicos e graduações, bacharelados e licenciaturas e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*), bem como na educação Corporativa e nos espaços não formais de educação — sem desconsiderar o conhecimento das comunidades de aprendentes envolvidas, utilizando metodologias que pudessem se valer das abordagens quantitativas e qualitativas, focadas no desenvolvimento de aplicações em ambiente de ensinagem/aprendizagem (Nonato; Matta, 2018, p. 14).

Ante à configuração de uma ação de pesquisa intervencionista, aplicada no contexto situado da sala de aula, considera-se este estudo como uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, cuja base científica assenta-se na Teoria da Atividade (TA), “uma teoria de origem russa, tendo sido inicialmente desenvolvida por autores das áreas da Educação e Psicologia, tais como Vygotsky, Leontiev e Davydov” (Cassandre; Pereira-Querol, 2014, p. 528). Em seu aspecto interventivo, essa tipologia tem por finalidade contribuir para a solução de problemas práticos, característica que se opõe às pesquisas básicas, que objetivam ampliar conhecimentos, sem preocupação com seus possíveis benefícios práticos. As pesquisas conceituadas como intervenção pedagógica são investigações que envolvem “o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências” (Damiani, et. al, p.58).

Em sintonia com os postulados teóricos, que dão sustentação a este trabalho investigativo, reitera-se a compreensão de que a pesquisa etnográfica intervencionista está assentada na perspectiva de trabalho da pesquisadora que aqui se anuncia, e que, com compromisso ético com o outro, passa a olhar os fenômenos reais de linguagem em uso, inseridos em sua comunidade de aprendizagem e a agir sobre as lacunas perceptíveis, imprimindo a práxis referendada nos pressupostos críticos e transgressivos da Linguística Aplicada – LA (Pennycook, 2006). Com o subsídio de uma nitidez e perceptibilidade teóricas, a pesquisa centrada nesse paradigma, “vista como propiciadora de movimentos contrários a relações opressivas de qualquer natureza e em direção a relações mais igualitárias e democráticas” (Magalhães, 2006), conclama uma abordagem metodológica qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico-intervencionista, tipologicamente conceituada como intervenção pedagógica, com intervenção direta e sistematizada sobre a prática de leitura, sob as perspectivas interacionista e dialógica de construção do conhecimento crítico do sujeito leitor.

### 3.1.1 Contexto educacional do município, da escola, da pesquisadora e dos alunos

O presente trabalho de pesquisa foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia – IFTO – Câmpus Araguatins, e tem como participantes os alunos da 3ª série do Ensino Médio e a professora da área de Linguagens e suas Tecnologias, pesquisadora, responsável pela investigação empreendida.

Para uma maior compreensão sobre o contexto desta instituição, que exerceu significativa contribuição ao funcionar como *locus* da pesquisa, são apresentadas, aqui, informações advindas da observação da professora-pesquisadora e de documentos oficiais que registram a historicidade do IFTO, Câmpus-Araguatins.

O Município de Araguaatins, situado no vale do Araguaia, é uma cidade hospitaleira, com tendência à prática do ecoturismo. Sua fundação dá-se no ano de 1872, quando a Lei Provincial nº 691, de 09 de setembro do mesmo ano, reconheceu o local como povoado e deu-lhe o nome de São Vicente do Araguaia. Por força do Decreto-lei do Estado de Goiás nº 8.305, de 31 de dezembro de 1943, a denominação de São Vicente foi substituída por Araguaatins. Desde os primórdios de sua criação, Araguaatins tem acolhido muitos trabalhadores vindos de diversas regiões, os quais resolveram fixar suas residências na localidade. O município possui uma área de 2297,3 km<sup>2</sup> e está localizado na Meso-região Ocidental do Tocantins, sede da 1ª Região Administrativa do Estado, no Vale do Araguaia, na região Norte, mais conhecida como Bico do Papagaio. Segundo algumas versões populares, a origem do nome do Município deve-se à fusão dos nomes dos rios Araguaia e Tocantins.

De acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017, a população araguaatinsense contabilizava cerca de 35.216 habitantes. No contexto educacional, em 2010<sup>11</sup>, a taxa de escolarização para pessoas entre 6 e 14 anos era de 95,5%; em 2015, o município contava com 31 escolas de Ensino Fundamental, sendo 19 municipais, 10 estaduais e 2 da rede privada, todas somando um quantitativo de 6083 alunos matriculados; 6 escolas de Ensino Médio, sendo 5 estaduais e 1 da rede federal, a qual oferta também o ensino superior, essas escolas somavam um total de 1.866 matrículas. Segundo a avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, sistema que mede a qualidade do aprendizado nacional e estabelece metas para a melhoria do ensino, em 2021, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade tiveram nota média de 5.0 e os alunos dos anos finais, 4.7. Atualmente, a cidade tem expandido a abrangência de ensino também em nível superior, com a implantação do Câmpus Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS.

Nesse contexto de análise, evidencia-se, dentro deste panorama educacional, a escola-campo, na qual se deu a pesquisa, o IFTO Campus – Araguaatins, cujas informações constam no documento institucional, Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2020-2024), aprovado pela Resolução n.º 81/2019/CONSUP/IFTO, de 18 de dezembro de 2019, e alterado

---

<sup>11</sup>Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 30 de março de 2022.

pela Resolução *ad referendum* CONSUP/IFTO N.º 72, de 21 de outubro de 2022, CONSUP/IFTO N.º 165, de 01 de dezembro de 2022.

O Câmpus Araguatins, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, localiza-se no Povoado Santa Teresa - Km 05, Zona Rural CEP 77.950-000 Araguatins – TO, numa área de terra correspondente a 5.618.398 m<sup>2</sup>: 2.809.199 m<sup>2</sup> de área de reserva legal, 38.175 m<sup>2</sup> de área urbanizada, 1.832.580 m<sup>2</sup> de área disponível para expansão e 12.859,55 m<sup>2</sup> de área construída. Esse *Campus* foi criado pela Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Anteriormente, era regulamentado como Escola Agrotécnica Federal de Araguatins (EAFA), tendo sido criada pelo Decreto n.º 91.673, de 20 de setembro de 1985, com o objetivo de ofertar o 1º e 2º graus profissionalizantes, com habilitação em Agropecuária, Agricultura e Economia doméstica. Em 16 de novembro de 1993, pela Lei n.º 8.731, a Escola foi convertida em uma Autarquia Federal, oferecendo os cursos de Ensino Médio e cursos de Técnico Agrícola nas habilitações de Agricultura, Agroindústria e Zootecnia.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia equipara-os às universidades federais e adiciona ainda o desenvolvimento de programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica, estimula a pesquisa, a produção cultural e a extensão vinculada à responsabilidade social e o vínculo direto com a melhoria do Ensino Médio. Estabelece o mínimo de 50% das vagas para cursos técnicos integrados de nível médio, 20% para as licenciaturas e 30% para outras ofertas. A partir da Lei n.º 11.892/2008, o Câmpus Araguatins teve aumento gradativo no seu número de estudantes. Em 2009, dispunha de pouco mais de 600. No ano de 2011, chegou a 900 estudantes. No ano letivo de 2013, ultrapassou os 1.150 matriculados. No ano de 2014, foram registradas mais de 1.600 matrículas; em 2023, o total de estudantes matriculados foi de 1.992. Em função do gradativo aumento do número de alunos ingressantes, várias mudanças ocorreram, para o adequado funcionamento da instituição, desde a estrutura física até as rotinas mais simples e essenciais, principalmente as relacionadas à ministração de aulas.

Para atender à nova demanda, foram construídos laboratórios de Biologia, Química, Física, Microscopia, bloco com 24 salas de aula, bem como uma reforma de ampliação no setor de Biblioteca, que atualmente compreende um acervo de 6.266 títulos e 19.858 exemplares, uma área total de 1049,36 m<sup>2</sup>, distribuída em: 1 salão de leitura; 4 salas de estudo em grupo; videoteca; sala de vídeo; sala de periódicos; 32 cabines de leitura individual com um total de 176 assentos. Ademais, houve significativa ampliação do quadro docente por meio de oferta de códigos de vagas em concursos para várias especialidades e níveis de

graduação. Conforme o Quadro 9, percebe-se que a instituição, composta por 70 professores, apresenta uma contribuição bastante relevante ao ensino.

Quadro 9 - Composição do corpo docente do IFTO-Campus Araguatins

<b>DOCENTES DO IFTO – CAMPUS ARAGUATINS</b>				
Jornada de trabalho	Graduados	Especialistas	Mestres	Doutores
20 horas	-	1	-	-
40 horas	-	-	-	-
40 horas com Dedicção Exclusiva	-	4	41	25

Fonte: [www.ifto.edu.br](http://www.ifto.edu.br).

Quanto aos cursos ofertados, conforme demonstra o Quadro 10 a seguir, ganha destaque o Curso Técnico em Agropecuária, nas modalidades: Integrado ao ensino médio e Subsequente. Na modalidade integrada, esse curso assume a identidade da instituição e, conseqüentemente, concentra o maior número de estudantes provenientes tanto do município de Araguatins quanto de outras localidades e estados circunvizinhos. É válido frisar que todos os alunos do curso de Agropecuária, na modalidade integrada ao Ensino Médio, estudam oito horas por dia. Por ser um curso integral, grande parte desse público faz suas refeições gratuitamente na própria escola, que dispõe de um refeitório com capacidade para comportar 100 pessoas, aproximadamente.

Nas dependências do Câmpus, os alunos, oriundos de locais mais distantes, com exceção dos estudantes do ensino superior, residem integralmente em alojamentos construídos para comportar essa população estudantil, cuja política de moradia perpassa pela análise da realidade socioeconômica a qual pertencem. Os alojamentos masculinos, para alunos do curso médio, existem desde a implantação da antiga Escola Agrotécnica Federal de Araguatins, sendo posteriormente ampliados, para comportar um quantitativo de 56 alunos. Existem ainda, alojamentos nas Unidades Educativas de Produção de Agricultura I e III, com capacidade para quatro alunos cada, totalizando 96 vagas. O alojamento feminino, para alunas do ensino médio, está em funcionamento desde o dia 13 de maio de 2013 e tem capacidade para 16 alunas.

Quadro 10 - Cursos ofertados no IFTO-Campus Araguatins

OFERTA DE CURSOS DO CAMPUS ARAGUATINS							
Nome do Curso	Situação	Modalidade	Carga Horária	Tempo previsto para conclusão	Início da Oferta	Alunos por Turma	Turno(s) de Funcionamento
Agronomia	Ativo	Bacharelado	4520 h	10 Semestres	2010/2	40 Alunos	Integral
Especialização na área pedagógica	Em processo de abertura	Especialização	360 h	2 Semestres	2016/01	40 Alunos	Integral
Ciências Biológicas	Ativo	Licenciatura	3.440 h	8 Semestres	2009/02	40 Alunos	Noturno
Computação	Ativo	Licenciatura	3.020 h	8 Semestres	2009/02	40 Alunos	Noturno
Agricultura Tropical Sustentável	Em processo de abertura	Mestrado	360 h	4 Semestres	2016/01	10 Alunos	Integral
Montagem e manutenção de computadores	Em processo de abertura	Proeja	1.600 h	4 Semestres	2015/02	30 Alunos	Noturno
Agropecuária	Ativo	Técnico Integrado	3.920 h	6 Semestres	2008/01	205 Alunos	Integral
Redes de computadores	Ativo	Técnico Integrado	3.560 h	6 Semestres	2008/01	35 Alunos	Integral
Agropecuária	Ativo	Técnico Subsequente	1.360 h	4 Semestres	2008/01	80 Alunos	Matutino/Vespertino
Eixo: Ciências Agrárias	Em processo de abertura	Bacharelado	4.500 h	10 Semestres	2017/01	40 Alunos	Integral

Fonte: [www.ifto.edu.br](http://www.ifto.edu.br).

A realização da pesquisa no IFTO, Câmpus Araguatins, justifica-se pelo fato de que é nessa instituição, pertencente à rede Federal de Ensino, onde a pesquisadora encontra-se inserida, atuando na área de Linguagens e suas Tecnologias, especificamente, ministrando as disciplinas Língua Portuguesa, Literatura/Redação (no Ensino Médio) e Leitura e produção textual (no Ensino Superior). Ingressou como professora substituta, nos anos de 2009 a 2011, e como professora efetiva, a partir do ano de 2014 até o momento presente.

A leitura crítica e a produção de um discurso reflexivo por parte do aluno sempre foram almeçadas por esta pesquisadora que, irrequieta, viu, precipuamente, na pesquisa de mestrado e, *à posteriori*, de doutoramento, sob o viés da Linguística Aplicada, a ponte que oportunizaria a reflexão da prática. Para corroborar o que se diz nessa exposição, validam-se as palavras de Bortoni-Ricardo (2008), quando esta autora afirma que, ao associar seu trabalho de pesquisa com sua ação pedagógica, ou com as práticas pedagógicas do seu

contexto, o docente constrói-se profissionalmente, pois desenvolve uma melhor compreensão de suas ações e do processo de ensino e de aprendizagem ao mediar o conhecimento e a interação com os educandos.

Em momento anterior à pesquisa, ainda em fevereiro de 2021, realizou-se um levantamento de informações dentre as turmas de 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> série, em diálogo informal com docentes e estudantes, sobre a desenvoltura na prova de Linguagens e suas Tecnologias, no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Esse ato já contemplava a intencionalidade da pesquisa, porém, não havia ainda permissão, com parecer do Conselho de Ética; por isso, não era pesquisa de fato e de direito. Em 2022, a seleção da turma para implementação da pesquisa deu-se com base nas leituras dos textos produzidos por todos os alunos e em diálogos com os docentes da área de conhecimento, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, da Instituição de Ensino. Dessa forma, se pôde perceber que uma das turmas, a 3<sup>a</sup> série, turma B, apresentava grandes dificuldades de compreensão nos momentos de leitura realizados na sala de aula, o que, conseqüentemente, refletia na produção textual. A proposta foi, então, implementar a pesquisa para esses alunos, os quais, prontamente, aceitaram participar desse processo de investigação e intervenção. Todo esse percurso inicial de contato com os sujeitos de pesquisa *in locus* e demais fases e ações do trabalho investigativo e interventivo encontram-se detalhados no Quadro 26 (apêndice C).

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética do IFTO. A submissão da pesquisa gerou o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE – nº 59707522.1.0000.8111 e foi endossada pelo referido Conselho, com o número 5.625.890, (anexo A).

### **Os Participantes do Processo**

Os estudantes participantes desta pesquisa são considerados na constituição do enunciado que aqui se apresenta, como sujeitos, numa perspectiva de seres protagonistas que desempenham uma ação primeira e proativa sobre o acontecimento da leitura. O protagonismo a ser reverberado *à priori* nas situações de contato com o texto, em ambiente de sala de aula é o da aprendizagem, do desenvolvimento de suas capacidades de ver além do verbalmente evidenciado nas linhas escritas; porém, há de se preparar o estudante a ocupar o seu espaço no mundo dos acontecimentos, a exercer suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual

e política, conforme preceitua a BNCC (Brasil, 2018). Consoante a essa assertiva sobre o protagonismo do estudante, no final da Educação Básica, o referido documento assevera que

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (Brasil, 2018, p. 473).

No bojo dessa asseveração, reitera-se, nesta investigação interventiva, a defesa de um sujeito-leitor envolto no protagonismo da construção de inferências, dissipadoras de certas ideologizações, consideradas como arautos das verdades impostas. A efeito do proposto, os sujeitos participantes constituem um grupo de 35 alunos, devidamente matriculados na Instituição de Ensino. Esses educandos concederam anuência à participação, declarada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice A), pelos que já haviam atingido a maioria; aos participantes menores de idade, foi solicitado, dos pais ou responsáveis legais, assentimento à participação, também declarada por meio da assinatura do termo.

Em princípio, houve uma apresentação de todo o projeto de pesquisa, a todos os presentes na sala, demarcando seu tempo de duração e realização, durante as aulas de Literatura e Redação. Foram discutidas as contribuições para o aprendizado da leitura, o que, conseqüentemente, com bastante empenho, tornaria os discentes mais capazes em desenvolver um olhar mais crítico diante do ato de ler. Frisou-se, ainda, que as atividades deveriam ser realizadas por todos os estudantes, como forma de aprendizado, ainda que não fossem utilizadas como registros para a pesquisa. Dessa maneira, deu-se a implementação do trabalho investigativo.

Os alunos que se dispuseram a participar da pesquisa somavam 35 alunos, ou seja, a totalidade da sala. Todos participaram da fase diagnóstica, mas, apenas 30 alunos compareceram no dia da implementação da primeira atividade de intervenção e somente 28 permaneceram, assiduamente, até a conclusão de todo o processo. Do quantitativo de discentes matriculados na turma, 25 alunos eram do gênero masculino e 10 do gênero feminino.

A fim de garantir um resultado de pesquisa legítimo, os alunos faltosos, mesmo que esporadicamente, foram considerados inaptos à coleta de registros, pois foi percebido que um número significativo decidiu, voluntariamente, não prosseguir regularmente com a resolução

das atividades propostas, porque estas necessitavam de dedicação e assiduidade. Essas eram prerrogativas indispensáveis à participação em todas as oficinas destinadas ao trabalho de pesquisa. Empenho em resolver as atividades integralmente, foram as condições apresentadas àqueles que, de fato, se consideravam participantes do projeto, já que seria avaliado todo o processo de desenvolvimento da capacidade de leitura, evidenciado pelas gravações de áudio, pela resolução de perguntas de leitura e produção da réplica discursiva. Desde o início, a professora-pesquisadora esclareceu a todos os participantes que, sem o cumprimento dessas condições, os dados coletados não seriam válidos. O repasse dessa informação, bem como de outras pertinentes ao projeto, deu-se sob o conhecimento da Direção de Desenvolvimento Educacional.

### **3.2 A pesquisa: do planejamento à implementação**

#### **3.2.1 A geração dos registros**

As discussões aqui engendradas partem da afirmação de Bortoni (2006) de que o pesquisador não é um relator passivo, mas alguém que exerce uma proatividade na construção do mundo, cuja ação investigativa exerce algum tipo de influência no objeto da investigação e é, por sua vez, influenciada por este; há, portanto, para essa estudiosa, a adoção de uma ação pautada pela reflexividade. Pesquisar requer, para além do ato investigativo, uma responsabilidade social do ser que se prontifica a elucidar dados com a lupa da ciência e da consciência, em prol de um bem coletivo, a ser compartilhado.

Ao se consolidar o conhecimento teórico e o valor social agregados, sobre a relevante contribuição de uma pesquisa de cunho etnográfico-intervencionista, para os estudos linguísticos, na seara do eixo leitura, e ainda, com o olhar investigativo para a leitura inferencial deficitária e lacunar, evidenciada, previamente, no trabalho de Mestrado da pesquisadora, dá-se início ao planejamento de atividades necessárias à geração de registros.

Antes mesmo de explicar os passos dessa produção de atividades, faz-se uma pequena digressão para compartilhar com o leitor deste texto, desafios encontrados nesse momento de construção. Inicialmente, mediante as discussões dadas nos encontros de orientação, ficou evidente a necessidade de um olhar à pesquisa que já indicara sérias lacunas na capacidade de leitura de educandos do Ensino Médio, cuja solução engendrada deu-se no âmbito de uma abordagem teórica interacionista de leitura (Solé, 1998), aliada ao viés metodológico da ordenação e construção de perguntas (Menegassi, 2008; 2010); um olhar valorativo para essa

ação pretérita foi de grande contribuição à decisão de ampliar o leque investigativo, em fase de doutoramento, para daí então, tornar legítima a investigação sobre o ensino processual de leitura inferencial e de construção de perguntas, com base no procedimento de ordenação e sequenciação, como um estudo de grande relevância para elucidar a problemática que negligencia a competência leitora do aluno.

A demanda de uma proposição com as características pleiteadas, cuja primazia da inovação deve ser o diferencial, certamente, exige de quem está à frente da pesquisa, inquietação, curiosidade e intensa investigação, no campo teórico, subsidiário à temática em relevo. Sair da “zona de conforto” não é confortante, mas é preciso. Delinear novos horizontes ao ensino da língua, tem se tornado um comprometimento de muitos linguistas/pesquisadores que coabitam no abrangente terreno da Linguística Aplicada, os quais concebem os estudos linguísticos, para além de uma centralidade na compreensão do sujeito e da língua, mas compreendidos no cerne da interação, enquanto realidade fundacional daqueles estudos.

No lastro de um olhar expansivo para essa realidade da linguagem, conforme sustentam Acosta Pereira e Costa-Hubes (2021, p. 9), a interação não se restringe a uma conversação ou mera construção linguística, ela é, sobretudo, “um engendramento social e linguageiro, posto que é na relação orgânica, viva e concreta da realização da língua(gem) e do contexto/da situação social que esta se realiza”. É com base nessa premissa, sustentada no escopo da interação que vai além do linguístico-verbal e perpassa ao extraverbal, que se mobilizam, neste estudo, saberes necessários à construção de uma prática pedagógica, voltada ao ensino da leitura. A máxima que sustenta esse trabalho assume como ponto de partida, uma compreensão de língua(gem) enquanto prática ou objeto social como um construto vivo, concreto e organicamente engendrado nas interações da vida social, nas relações dialógicas.

Durante toda a fase de planejamento, muitas incertezas pairaram sobre a condução do processo de coleta de dados, o que demandou um constante diálogo com a orientadora, à fim de que se delineasse um percurso metodológico coerente ao que se propunha como algo inovador e de resultados legítimos; não foram poucas as vezes em que o questionamento retórico - *isso é interação ou dialogismo?* - permeou o fazer didático-metodológico; esse questionamento constante, só denotava o quão se tinha zelo pela pesquisa e respeito ao aporte teórico que se propunha implementar. Coaduna-se às dúvidas quanto à condução da presente proposta de ensino de leitura, a assertiva de Menegassi et al. (2020, p. 188), ao sustentar que “em termos teóricos e pedagógicos [...] são poucas as discussões que envolvem a leitura em perspectiva dialógica”. Isso posto, dada a eminente contribuição dessa perspectiva, para o campo vasto da linguagem, as questões de ensino precisam ser amplamente contempladas.

Para efetivar a construção de atividades de ensino que estabelecessem um elo com a perspectiva de leitura dialógica, foram consideradas as conquistas pretéritas das teorias e conceitos que subsidiam o ensino da linguagem, com especial atenção ao conceito interacionista, já bastante evidenciado na pesquisa do mestrado. Ao considerar o legado propiciado, para a orientação deste trabalho, uma ponte com a teoria do dialogismo traria mais substância enunciativa, ao passo que ampliaria o conceito dialógico de leitura como produção de sentidos a implicar um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022).

Nesse sentido, uma vez percebidas as ações legadas no campo do interacionismo, de nuances psico-textual-dialógico, seria mais que oportuno e valioso galgar horizontes mais amplos de uma proposta de leitura com tons ainda mais permeados pela dialogicidade das enunciações dos sujeitos. Desta feita, a proposta em voga implica uma valoração das situações de produção de diálogo vivo, dada a certeza das vivências em constante transformação social e histórica, em que o texto representa a concretização de vozes imbricadas em ininterruptas relações dialógicas, axiologicamente marcadas. Em suma, no que pertine ao caráter inovador a ser ofertado ao ensino processual da leitura, o contexto extraverbal da enunciação fez-se requisitado. Passa-se, então, a delinear uma proposição de ensino, com a construção de atividades subjacentes a um conceito, cuja premissa é a relação indissociável entre a materialidade linguística e o extraverbal valorativo. Eis os meandros de tal proposição!

No ínterim das ações planejadas, em que já se encaminha a construção de material subsidiário ao ato de geração de dados, a opção pelo gênero poema foi endossada, semelhante ao que se verificou na pesquisa de mestrado. Tal escolha acentuou-se na percepção de complexidade de construção linguística mais exigente e evoluída, característica dos gêneros secundários<sup>12</sup>, neste caso, os textos literários, e em específico, para este estudo, o poema, cuja leitura tem sido ainda bastante rechaçada no ambiente escolar. Isso posto, assevera-se, na esfera do dialogismo, que ler poesia é expressar a vida humana, em sua natureza dialógica e social; assim, é importante que a leitura de poemas promova a interpretação voltada para a produção de sentidos e, por isso, “a leitura do texto literário precisa ser aprendida pelo estudante e deve, portanto, ser ensinada e mediada por um leitor mais experiente, o professor” (Zappone, 2022, p. 136); busca-se, portanto, uma emancipação do sujeito-leitor à reflexão de que, “A ideia [...] é a de pensar a leitura *do poema* como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem

---

<sup>12</sup> Sobre a complexidade dos gêneros secundários, consultar Bakhtin (2003 [1979]).

pelas significações que o encontro das palavras produz” (Geraldi, 2002, p. 79 - 80, grifo nosso).

### 3.2.2 Constituição do *corpus* e princípios de análise

A pesquisa implementada se subdivide em três momentos distintos: o primeiro compreende a fase diagnóstica, momento em que foram gerados os registros iniciais, a delinear os próximos passos da investigação; o segundo momento constitui a primeira fase de intervenção, na qual, já de posse das informações diagnosticadas, se fez oportuno e legítimo intervir com proposta de ação, alicerçada no interacionismo, sob mediação e intervenção da pesquisadora; a terceira etapa a ser implementada corresponde ao segundo momento de intervenção, o qual se projetou, consoante a percepção de lacunas evidenciadas na intervenção primeira e, portanto, assumindo uma nova configuração de ações, subsidiadas por dois conceitos teórico-metodológicos, o interacionismo e o dialogismo.

Todo a ação analítica empreendida credita-se à base teórico-metodológica do Círculo de estudos da linguagem de Bakhtin, em suas asseverações sobre enunciado, exauribilidade temática, axiologias sociais e ação responsiva do locutor/ouvinte/leitor, em interlocução com os postulados de Koch (1993; 2008; 2009); Marcuschi (1985; 2008); Dell’Isola (1996; 2001) sobre a compreensão inferencial do texto e com os estudos de Fuza e Menegassi (2019; 2022); Fuza, Striquer e Ohuschi (2020), no campo da leitura e construção de perguntas.

Na fase diagnóstica, avalia-se a capacidade de leitura e de construção das inferências pertinentes à compreensão do dizer enunciado; os sujeitos ressignificam seus dizeres em apreciação aos acontecimentos da vida real, sem intervenção docente. Para empreender a análise, destacam-se: as perguntas de leitura, com as respostas presumidas (na voz do outro leitora/pesquisadora) e as respostas efetivamente dadas pelos sujeitos-leitores, colaboradores da pesquisa; e, ainda, a produção textual, resposta argumentativa do sujeito-leitor. O todo do *corpus* gerado ancora-se, analiticamente, nos princípios: 1- responsividade plena; 2- responsividade tangencial<sup>13</sup> (de efeito moderado ou acentuado).

---

<sup>13</sup>A adoção do referido termo, para delimitar, nesse estudo, a responsividade dos estudantes, estabelece uma relação dialógica com outros campos da linguagem e tem como base explicativa a definição do verbete tangente, segundo o dicionário Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa (1994, p. 1923), assim conceituado: tangente [Do lat. *tangente* ‘que toca’]. No domínio dos estudos do texto, especificamente no plano da produção textual, tangenciar o tema diz respeito a “uma **abordagem parcial baseada somente no assunto mais amplo** a que o tema está vinculado, deixando em segundo plano a discussão em torno do eixo temático objetivamente proposto” (Cartilha de Redação do Enem, 2020, p. 20, grifo nosso).

A intervenção acontece em duas fases, com procedimentos analíticos distintos, mas não excludentes. No primeiro momento dessa fase, avalia-se a capacidade de leitura e de construção das inferências, pertinentes à compreensão do dizer enunciado; momento em que os sujeitos-participantes ressignificam seus dizeres, em apreciação aos acontecimentos da vida real, a partir de uma perspectiva interacionista, sob intervenção da pesquisadora. Em três momentos estratégicos, necessários à inteireza do ato de ler, fase da Pré-Leitura, fase da Leitura e fase da Pós-Leitura (Solé, 1998; Menegassi, 2022), são gerados os registros: gravações em áudio do processamento da leitura; perguntas de leitura, com as respostas presumidas (na voz do outro leitora/pesquisadora) e as respostas efetivamente dadas pelos sujeitos-leitores; e, ainda, a produção textual, resposta argumentativa do sujeito-leitor; esses registros são doravante demonstrados em suas delimitações e conclusões analíticas, circunscritas, teoricamente, neste estudo, a partir dos meandros da compreensão inferencial (textual, contextual e extratextual).

Na segunda etapa da intervenção, a partir dos pressupostos conceituais do interacionismo e do dialogismo, dá-se a avaliação da capacidade de leitura e de construção das inferências, pertinentes à compreensão do dizer enunciado, em três fases, ressignificados em Solé (1998) e Menegassi (2022), são elas: fase preambular da leitura, fase executória ou exploratória de leitura e fase consecutiva ou comprobatória de leitura. Sob a intervenção da pesquisadora, os sujeitos-leitores ressignificam seus dizeres em apreciação aos acontecimentos da vida real, ao interagir no processamento da leitura e empreender a elaboração e resolução das perguntas, além de concatenar a produção de sentidos no gênero resposta argumentativa. Todo o material produzido em contexto de sala de aula, bem como as gravações em áudio, a registrar o todo da ação, constituem o *corpus* gerado para fim analítico, o qual ganha apreciação de uma análise, sustentada nos pilares do dialogismo.

Para efeito de registro e análise foram realizadas gravações, contabilizando 21 horas de áudios gravados, a envolver 10 oficinas implementadas nas etapas de intervenção. Sendo assim, o *corpus* da pesquisa compreende: a) as anotações registradas, a partir das transcrições das aulas/oficinas de intervenção; b) uma coletânea de atividades (2 poemas e 1 poema-canção<sup>14</sup>, suas respectivas perguntas de leitura e responsividade pertinente (apêndice B); b) e

---

<sup>14</sup>A diferença entre poema e canção, enquanto gêneros do discurso, tem oportunizado algumas reflexões. Neste trabalho, ao se evidenciar situações de leitura do gênero discursivo poema, considera-se o texto “Cálice”, musicado por Chico Buarque, como poema/canção, considerando que, no contexto literário do Modernismo, no Brasil, em meados do século XX, muitos poetas tiveram seus poemas musicados, sendo designados, então, de poema/canção, como pode ser percebido em algumas composições de Cecília Meirelles, Vinícius de Moraes e do próprio Chico Buarque. Amorim (2010), ao discorrer sobre a definição de poema e canção, no contexto de criação dos poetas, sustenta que “não importa se essa produção pode ser chamada de poema (...) Existe uma

os textos, gênero resposta argumentativa, produzidos a partir de todo o processo de leitura, realizado em sala de aula, a envolver os textos poéticos lidos.

As transcrições das aulas foram registradas consoante as convenções de Preti (1999), com as seguintes adaptações:

#### Quadro 11 - Convenções de transcrições adaptadas

<p>P – Pesquisadora  S/L – Sujeito-leitor  ... – pausa  () – incompreensão de palavras ou segmentos  (()) – comentários descritivos do transcritor  [...] – supressão de falas  <i>letras maiúsculas</i> – entonação enfática  “...” – citações literais, reproduções de discurso direto ou leitura do texto</p>
--

Fonte: elaborado pela Autora.

Todas as fases da pesquisa, concentradas nos 11 encontros, a saber: 1 encontro de avaliação diagnóstica e 10 oficinas de intervenção, realizadas sob a condução da pesquisadora, são os subsídios que respaldam o trabalho de leitura implementado, abordado nas análises feitas. Essas etapas que cercam a ação perpetrada encontram-se evidenciadas no Quadro 12 e seus feitos, oportunamente detalhados e explicitados o seu processo de construção, nesta seção metodológica.

A coletânea de pesquisa concentra todos os textos e suas respectivas atividades, num único material didático, entregue a cada sujeito participante do estudo. Em sua composição encontram-se os seguintes textos: o poema “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira, o qual se constitui como diagnóstico de leitura; o poema/canção “Cálice”, de Chico Buarque e o poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira, ambos pertencentes ao processo de intervenção no ensino de leitura. Para cada texto, foram produzidas perguntas discursivas de leitura e uma pergunta que sintetiza todas as respostas atribuídas às perguntas anteriores, “De que trata o texto?” (Fuza; Menegassi, 2022). Ao todo, o material contém 45 perguntas de leitura; a partir da resolução de todas as questões respectivas a cada texto, o aluno-leitor é instigado a produzir um texto do gênero resposta argumentativa, somando 3 produções textuais.

Nesta seção, encontram-se, doravante apresentadas, as atividades produzidas e propostas à implementação da presente pesquisa, cujo princípio basilar é a construção de

---

deficiência no método de classificar o que é um poema porque textos escritos em versos se diversificaram de tal modo que não é mais possível estabelecer definições sem cair em subjetividades e achismos’ (Amorim, 2010, p. 1).

inferências em leitura, consoante aos estudos do interacionismo e do dialogismo. Objetiva-se, aqui, apresentar um panorama geral da construção das atividades, desde o diagnóstico à fase final da intervenção, a delinear todo o percurso metodológico empregado. Ao considerar o fato de que todas as atividades construídas seguiram o princípio metodológico da ordenação e da sequenciação de perguntas de leitura (Fuza; Menegassi, 2022), elas se aproximam em sua configuração. No entanto, cabe a observação de que, no momento final da intervenção, é evidenciado um processo de leitura com contornos notadamente mais dialógicos, a corroborar o conceito dialógico de língua/linguagem, pressuposto e desenvolvido pelo Círculo de Bakhtin; dá-se ênfase, portanto, aos postulados do dialogismo, na seara dos estudos e ensinamentos sobre a leitura, considerada como uma atividade de produção de sentidos, a implicar um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos socialmente constituídos e situados, dentro de um determinado contexto histórico, sob a chancela da Linguística Aplicada.

A elaboração das atividades delineou-se conforme os apontamentos elencados ao percurso metodológico, a serem consolidados em três momentos da pesquisa *in locus*, vide Quadro 12, a seguir. Esses apontamentos encontram-se discursivizados, oportunamente, nesta sessão metodológica e nos apêndices deste trabalho de pesquisa.

1º momento - Seleção de texto, gênero poema, com elaboração de perguntas de leitura e proposta de produção textual, gênero resposta argumentativa, para implementar um diagnóstico de leitura inferencial com os estudantes, sujeitos da pesquisa;

2º momento - Seleção de texto, gênero poema, com elaboração de perguntas de leitura e proposta de produção textual, gênero resposta argumentativa, para implementar a intervenção no processo de leitura inferencial, sob a mediação da pesquisadora;

3º momento - Seleção de texto, gênero poema, para leitura e elaboração de perguntas de leitura e produção textual, gênero resposta argumentativa, pelos estudantes, sujeitos da pesquisa, a partir de mediação docente.

Quadro 12 - Organograma sinóptico, prospectivo à geração dos registros da pesquisa

<b>FASES</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>DADOS</b>
DIAGNÓSTICA	Avaliar a capacidade de leitura e de construção das inferências, pertinentes à compreensão do dizer enunciado, ressignificando esse dizer em apreciação aos acontecimentos da vida real, sem intervenção docente.	-Perguntas de leitura (resolução), relativas ao poema “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira. -Produção de texto réplica, gênero resposta argumentativa.
1ª INTERVENÇÃO	Avaliar a capacidade de leitura e de construção das inferências, pertinentes à compreensão do dizer enunciado, ressignificando esse dizer em apreciação aos acontecimentos da vida real, a partir de uma perspectiva interacionista, sob intervenção docente.	-Gravações em áudio do processo de leitura. -Perguntas de leitura (resolução), relativas ao poema/canção “Cálice”, de Chico Buarque. -Produção de texto réplica, gênero resposta argumentativa.
2ª INTERVENÇÃO	Avaliar a capacidade de leitura e de construção das inferências, pertinentes à compreensão do dizer enunciado, ressignificando esse dizer em apreciação aos acontecimentos da vida real, a partir dos pressupostos conceituais do interacionismo e do dialogismo, com intervenção docente.	-Gravações em áudio do processo de leitura. -Perguntas de leitura (elaboração e resolução), relativas ao poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira. -Produção de texto réplica, gênero resposta argumentativa.

Fonte: elaborado pela Autora

### 3.2.3 A elaboração do diagnóstico

Para o primeiro momento de geração dos registros, foi construída a atividade diagnóstica, com o poema “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira. Esse enunciado-texto, escrito em primeira pessoa e modo de organização predominantemente narrativo, com muitas passagens descritivas, apresenta um estilo de uso linguístico simples, sem artifício de construção, com as mais fortes nuances da coloquialidade. Sua temática, uma alegoria do paraíso, a representar o mito da felicidade, propõe uma evasão para uma realidade de liberdade plena e quereres realizáveis, alheia ao que vive, naquele momento presente e real, o admirável poeta. O todo desse dizer, expressado na voz do eu-lírico, encontra-se ensejado numa contagiante redondilha à moda árcade, com traços românticos e endereçamento modernista, o que faz dessa composição, em sua forma arquitetônica, um caldeirão de sensações, ao gosto da poesia popular.

A justificativa para a seleção do poema, como atividade diagnóstica, dá-se em razão de que a poesia de Manuel Bandeira se faz presente na ementa de conteúdos proposta à série alvo da pesquisa, 3ª do Ensino Médio, mas não só isso. Os estudos literários, proporcionados ao final da Educação Básica, sobretudo os da vertente modernista brasileira, requerem do aluno-leitor, uma leitura bastante criteriosa, para que seja possível estabelecer uma relação

crítica entre o tom de denúncia, apresentado no texto, e o contexto revolucionário do Brasil, na segunda metade do século XX.

Proporcionar uma leitura crítica, com a temática em evidência é porque se vê a relevância das contribuições de certas leituras, muitas vezes negligenciadas, principalmente no escopo da literatura. A leitura do poema é também uma escolha oportunizada ao estudante, com o intuito claro de levá-lo a compreender melhor a realidade objetiva, no texto, metaforizada, por meio das relações que ali se estabelecem, e assim perceber as tramas muitas vezes complexas da linguagem. É uma oportunidade também de fazer com que se perceba a não gratuidade nas palavras do poeta, muitas vezes ingenuamente lidas; há de se fazer inferências, perceber relações de sentido e as intenções do dito e do não-dito, interpretar metáforas, fazer julgamentos e analogias, identificar implícitos de humor e ironia, elaborar opinião e posicionamentos; tudo isso, para demonstrar o que, de fato, representa a Pasárgada de Bandeira.

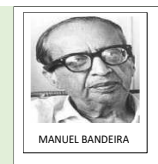
Observa-se no texto, a sensibilidade do poeta em se expressar diante da ausência de liberdade, que marca não só, especificamente, sua vida, mas que pode representar muitas aspirações de mudança para contextos sociais mais agradáveis aos olhos de outros. Uma vez que se opta por apresentar essa narrativa poética ao leitor, almeja-se que este perceba as pistas verbais deixadas pelo emissor, por meio do uso figurativo da linguagem, e construa as inferências pertinentes à compreensão do dizer enunciado, resignificando esse dizer em apreciação aos acontecimentos da vida real.

Dessa maneira, opta-se ao horizonte apreciativo do campo literário, ao passo que se mostra aos estudantes, situações de leitura pertinentes a seus contextos de aprendizagem. A seguir, evidencia-se a atividade e respectivas perguntas de leitura:

## Quadro 13 - Atividade diagnóstica

**ATIVIDADE DIAGNÓSTICA**

Sujeito-leitor: \_\_\_\_\_

**VOU-ME EMBORA PRA PASÁRGADA**

Vou-me embora pra Pasárgada  
Lá sou amigo do rei  
Lá tenho a mulher que eu quero  
Na cama que escolherei

Vou-me embora pra Pasárgada  
Vou-me embora pra Pasárgada  
Aqui eu não sou feliz  
Lá a existência é uma aventura  
De tal modo inconsequente  
Que Joana a Louca de Espanha  
Rainha e falsa demente  
Vem a ser contraparente  
Da nora que nunca tive

E como farei ginástica  
Andarei de bicicleta  
Montarei em burro brabo  
Subirei no pau-de-sebo  
Tomarei banhos de mar!  
E quando estiver cansado  
Deito na beira do rio  
Mando chamar a mãe-d'água  
Pra me contar as histórias  
Que no tempo de eu menino  
Rosa vinha me contar  
Vou-me embora pra Pasárgada

Em Pasárgada tem tudo  
É outra civilização  
Tem um processo seguro  
De impedir a concepção  
Tem telefone automático  
Tem alcaolide à vontade  
Tem prostitutas bonitas  
Para a gente namorar

E quando eu estiver mais triste  
Mas triste de não ter jeito  
Quando de noite me der  
Vontade de me matar  
— Lá sou amigo do rei —  
Terei a mulher que eu quero  
Na cama que escolherei  
Vou-me embora pra Pasárgada.

*Texto extraído do livro "Bandeira a Vida Inteira", Editora Alumbramento – Rio de Janeiro, 1986, pág. 90. Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português: Linguagens. 3ª série, Ensino Médio.*

**A partir da leitura do poema de Manuel Bandeira, responda às perguntas abaixo:**

***Tipologia textual***

- 1) Por que o título do poema é “Vou-me embora pra Pasárgada”?
- 2) Na primeira estrofe, por que o eu lírico decide ir para Pasárgada?
- 3) Na segunda estrofe, o eu lírico reitera sua decisão de se mudar para o local almejado. Qual justificativa ele apresenta para consolidar essa mudança?

***Tipologia inferencial***

- 4) Por que o eu lírico deseja mudar-se para uma localidade na qual é “amigo do rei”? O que é possível inferir sobre as intenções do eu lírico ao viver em Pasárgada, usufruindo dessa amizade?
- 5) O eu lírico é feliz com sua vida? Por quê?
- 6) Qual a garantia da felicidade do eu lírico em Pasárgada? Tal garantia é assegurada a todos que lá habitam?
- 7) Ao mencionar a personagem Joana, a louca, no poema, que ideal de vida o eu lírico valora em seu novo destino?
- 8) Quais atitudes do seu passado, o eu lírico poderá vivenciar em Pasárgada?
- 9) Por que o eu lírico considera Pasárgada uma outra civilização?
- 10) Por que o eu lírico acredita que em Pasárgada não encontrará tristeza?
- 11) O que causa no eu lírico um enorme desejo em se mudar de sua localidade?
- 12) Ao considerar a afirmação expressa pelo eu lírico no verso “Aqui eu não sou feliz”, qual o sentido de felicidade apresentado no texto?
- 13) Por que atitudes de infância trazem felicidade ao eu lírico?
- 14) Como seria a vida do eu lírico se vivesse apenas em Pasárgada?

***Tipologia interpretativa***

- 15) Em algum momento da sua vida, você já desejou mudar-se para uma outra localidade, para um outro contexto assim como o eu lírico? Por quê?
- 16) A vontade de ir embora, mudar de lugar é algo muito desejado pelas pessoas que pertencem à sociedade brasileira? Como você tem percebido esse desejo no atual contexto do nosso país?

***Do que trata o texto? Com base nas respostas que você elaborou para as perguntas apresentadas, construa um texto, expressando sua interpretação.***

Fonte: elaborada pela autora.

Para essa atividade diagnóstica, foram elaboradas 16 perguntas de leitura, no nível da interação autor-texto-leitor. As perguntas de 01 a 03 são textuais/literais; de 06 a 14, inferenciais/textuais e as questões 15 e 16, inferenciais extratextuais/interpretativas; há ainda, uma última pergunta: “De que trata o texto?” que é a junção de todas as demais perguntas, objetivando a produção do texto-final (Menegassi, 2010; Fuza, 2017; Menegassi; Fuza, 2022). Observa-se na configuração de construção de perguntas para o presente texto, a predominância quantitativa de questões inferenciais, a ensejar aos leitores mais oportunidades

de pensar e buscar informações além do texto, visto que isso corrobora a pertinência ao objeto da pesquisa.

Embora o texto desta atividade diagnóstica tenha sido retirado do livro do aluno, a produção de todas as perguntas foi realizada pela pesquisadora, considerando a organização discursiva narrativa e o princípio temático do poema, consoante à assertiva de Fuza (2017, p. 73), ao sustentar que “todos os textos apresentam, em sua superfície textual, as marcas relativas ao tema”. Sendo assim, a partir do levantamento de ideias temáticas, as perguntas foram construídas e sequenciadas. Para efeito demonstrativo de delineamento da elaboração das perguntas, encontram-se destacadas, em amarelo, as marcas temáticas do poema, conforme evidencia o Quadro 14, a seguir:

Quadro 14 - Levantamento de ideias temáticas no poema “Vou-me embora pra Pasárgada” – fase diagnóstica

<p><b>VOU-ME EMBORA PRA PASÁRGADA</b></p> <p>Vou-me embora pra Pasárgada Lá sou amigo do rei Lá tenho a mulher que eu quero Na cama que escolherei</p> <p>Vou-me embora pra Pasárgada Vou-me embora pra Pasárgada Aqui eu não sou feliz Lá a existência é uma aventura De tal modo inconseqüente Que Joana a Louca de Espanha Rainha e falsa demente Vem a ser contraparente Da nora que nunca tive</p> <p>E como farei ginástica Andarei de bicicleta Montarei em burro brabo Subirei no pau-de-sebo Tomarei banhos de mar! E quando estiver cansado Deito na beira do rio Mando chamar a mãe-d'água Pra me contar as histórias Que no tempo de eu menino Rosa vinha me contar Vou-me embora pra Pasárgada</p>	<p>Em Pasárgada tem tudo É outra civilização Tem um processo seguro De impedir a concepção Tem telefone automático Tem alcalóide à vontade Tem prostitutas bonitas Para a gente namorar</p> <p>E quando eu estiver mais triste Mas triste de não ter jeito Quando de noite me der Vontade de me matar — Lá sou amigo do rei — Terei a mulher que eu quero Na cama que escolherei Vou-me embora pra Pasárgada.</p>
---	---

Fonte: elaborado pela Autora.

O processo de produção das perguntas seguiu as marcas temáticas evidenciadas ao longo do poema, a fim de demonstrar como se constitui a arquitetônica e a composição de todo o discurso/enunciado do eu lírico. A partir das ideias temáticas, foram elaboradas as perguntas, conforme demonstrado no Quadro 15:

Quadro 15 - Forma arquitetônica e composicional do gênero em correlação às ideias temáticas e à elaboração das perguntas

FORMA COMPOSICIONAL	FORMA ARQUITETÔNICA: marcas temáticas para elaboração das perguntas	
TÍTULO E VERSOS	PERGUNTAS	TIPOLOGIAS
Título: “Vou-me embora pra Pasárgada”	<b>Todos os versos: interação com o todo dito pelo eu lírico no poema.</b> 1) Por que o título do poema é “Vou-me embora pra Pasárgada”?	<b>TEXTUAL//LITERAL</b>
<p>Vou-me embora pra Pasárgada Lá sou amigo do rei</p> <p>Vou-me embora pra Pasárgada Vou-me embora pra Pasárgada Aqui eu não sou feliz Lá a existência é uma aventura</p> <p>Em Pasárgada tem tudo É outra civilização</p> <p>E quando eu estiver mais triste Quando de noite me der Vontade de me matar Vou-me embora pra Pasárgada</p>	<p style="text-align: center;"><b>DESEJO/JUSTIFICATIVA</b></p> <p>2) Na primeira estrofe, por que o eu lírico decide ir para Pasárgada?</p> <p>3) Na segunda estrofe, o eu lírico reitera sua decisão de se mudar para o local almejado. Qual justificativa ele apresenta para consolidar essa mudança?</p> <p style="text-align: center;"><b>CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS/RELAÇÃO EXTRATEXTUAL/SOCIAL</b></p> <p>4) Por que o eu lírico deseja mudar-se para uma localidade na qual é “amigo do rei”? O que é possível inferir sobre as intenções do eu lírico ao viver em Pasárgada, usufruindo dessa amizade?</p> <p>5) O eu lírico é feliz com sua vida? Por quê?</p> <p>6) Qual a garantia da felicidade do eu lírico em Pasárgada? Tal garantia é assegurada a todos que lá habitam?</p> <p>7) Ao mencionar a personagem Joana, a louca, no poema, que ideal de vida o eu lírico valora em seu novo destino?</p> <p>8) Quais atitudes do seu passado, o eu lírico poderá vivenciar em Pasárgada?</p> <p>9) Por que o eu lírico considera Pasárgada uma outra civilização?</p> <p>10) Por que o eu lírico acredita que em Pasárgada não encontrará tristeza?</p> <p>11) O que causa no eu lírico um enorme desejo em se mudar de sua localidade?</p> <p>12) Ao considerar a afirmação expressa pelo eu lírico no verso “Aqui eu não sou feliz”, qual o sentido de felicidade apresentado no texto?</p> <p>13) Por que atitudes de infância trazem felicidade ao eu lírico?</p> <p>14) Como seria a vida do eu lírico se vivesse apenas em Pasárgada?</p> <p style="text-align: center;"><b>A VIDA REAL EM DIÁLOGO COM O</b></p>	<p><b>TEXTUAL/LITERAL</b></p> <p><b>INFERENCIAIS /TEXTUAIS</b></p>

	<b>TEMA/POSICIONAMENTO AXIOLÓGICO</b>	<b>INFERENCIAS EXTRATEXTUAIS/ INTERPRETATIVAS</b>
	<p>15) Em algum momento da sua vida, você já desejou mudar-se para uma outra localidade, para um outro contexto assim como o eu lírico? Por quê?</p> <p>16) A vontade de ir embora, mudar de lugar é algo muito desejado pelas pessoas que pertencem à sociedade brasileira? Como você tem percebido esse desejo no atual contexto do nosso país?</p>	

Fonte: elaborado pela Autora.

Todas as perguntas construídas para essa atividade têm por princípio a temática e a organização narrativa do poema. Com base no delineamento seguido, a primeira pergunta: “*Por que o título do poema é Vou-me embora pra Pasárgada?*”, preconiza uma interação do leitor com o todo dito pelo eu lírico, na inteireza do poema; uma possível resposta a essa indagação, “*O título do poema é Vou-me embora pra Pasárgada, porque representa o desejo do eu lírico em ir embora para um local no qual ele tenha uma vida cheia de oportunidades, as quais não têm sido oportunizadas a ele na sua terra natal, deve corresponder a uma percepção geral da discussão proposta.*”

As perguntas de resposta textual/literal são as que se encontram centradas no texto. Todavia, essas perguntas não são meramente cópia do texto, tampouco extração de ideias nele contidas. As perguntas textuais desse poema oportunizam ao leitor uma compreensão sobre o contexto de Pasárgada, apresentado pelo próprio eu lírico, o qual, ao descrever o lugar como civilização avançada, evidencia as marcas linguísticas de evolução e conforto, facilmente percebidas no texto. Para responder a esse tipo de pergunta, o leitor busca a resposta, adotando um processo de compreensão e não simplesmente de pareamento da informação, explicitamente identificada (Menegassi, 2010; Fuza, 2017; Menegassi; Fuza, 2022).

Conforme Fuza (2017), as perguntas de resposta inferencial/textual são assim denominadas, porque a resposta pode ser deduzida a partir do texto, por meio de uma relação inferencial, produzida pelo leitor. Esse tipo de pergunta, embora ligada ao texto, exige que o leitor relacione os elementos do texto a possíveis informações permitidas por ele, mas que se encontram implícitas no contexto informacional. Isso é o que acontece em toda a discussão possibilitada pela relação de perguntas acima elencada.

Observa-se, por exemplo, a indagação sobre o desejo de mudança, almejada pelo eu lírico, na questão 4; embora haja uma informação textualmente marcada sobre esse desejo, personificado, sobretudo, pela vontade de posse e escolha da mulher idealizada, conduz-se o

leitor a estabelecer relações de sentido, a partir de uma compreensão inferencial textual e extratextual (Menegassi, 2010a; 2022), com a intencionalidade desse eu lírico, que reitera o seu poder de usufruto de uma amizade com o rei, para além dos desejos apontados; é permitido ao leitor pensar sobre o que se diz no texto, as preferências/vontades apontadas e inferir sobre situações vivenciais reais, que provocam tal atitude; a fala do eu lírico é a representação de um projeto poder, intentado pelo ser humano, pois “ser amigo do rei” é ter poder, ilimitado e sem reservas. A resposta, então, vai do texto ao contexto de vida real, previamente conhecido, numa relação do enunciado com as inferências realizadas pelo leitor, que constrói uma resposta a partir da relação “pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele” (Menegassi, 2010, p. 180).

As perguntas de respostas inferenciais extratextuais/interpretativas usam o enunciado/texto como um referencial. Para responder a essas perguntas, é exigido, do leitor, a intervenção do conhecimento prévio e a opinião sobre a temática. Porém, não é aceitável qualquer opinião, esta nasce da articulação entre os vários diálogos produzidos nas questões enunciadas, construídos a partir do universo de leitura e da experiência pessoal do leitor. (Menegassi, 2010; Fuza, 2017; Menegassi; Fuza, 2022). A interpretação, a ser realizada pelo leitor, por meio dessas perguntas, deve considerar uma análise de um contexto real de situações que causam o êxodo em diversas localidades. Essa análise é alicerçada pela temática discutida no poema, que cumpre, a partir do discurso do autor, a função de questionar a vida real, por meio da ficção.

#### 3.2.4 A elaboração das atividades de intervenção

O segundo momento de geração de registros compreende a construção do percurso de intervenção, com a seleção do texto, gênero poema/canção, “Cálice, de Chico Buarque. A elaboração das 18 questões para esse texto, dada a partir do levantamento das ideias temáticas e posterior proposta de produção textual, gênero resposta argumentativa, acentua ainda mais o olhar para as marcas inferenciais, a serem percebidas na leitura. O processo de condução do ato de ler, neste momento, é planejado, a partir de uma abordagem interacionista-dialógica, para implementar a intervenção no processo de leitura inferencial, sob a mediação da pesquisadora.

A construção da atividade foi delineada com vistas a proporcionar uma abordagem inicial e etapas subsequentes de um processo de leitura, organizado em três momentos, conforme as orientações de Solé (1998): fase da Pré-Leitura, da Leitura e da Pós-Leitura. De

acordo com a autora, existem estratégias muito relevantes que auxiliam o processo da compreensão leitora, que podem ser apresentadas nessas três etapas: antes, permitindo situar o leitor diante da leitura, por meio de seus conhecimentos prévios, para torná-lo um sujeito ativo no processo; durante, possibilitando ao estudante, por meio da resolução de perguntas, uma interpretação que auxilie na resolução de questionamentos; e depois da leitura, unificação de um discurso coeso, até então, fragmentado nas etapas anteriores.

Com esse intuito, assim se constitui o material produzido, nos Quadros 16 e 17 a seguir:

Quadro 16 - Construção da Pré-leitura para o poema/canção “Cálice”

**cálice:** [Do lat., calice 'copo'] s. m. 1. Vaso empregado na missa para a consagração do vinho. 2. copo com pé, de pequena dimensão, para vinhos, licores e/ou outras bebidas 3. P. ext. O conteúdo ou a capacidade deste. 4 Fig. Lance doloroso, dor, pena. (Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa)

**CÁLICE**

A qual significado(s) essas imagens referem-se, 1, 2, 3, 4?



Como está representada a ideia de cálice nos textos a seguir? Dentre os diversos significados atribuídos à palavra cálice, qual destes pode resumir melhor a temática em discussão?




Podemos considerar estas cenas como atuais cálices da humanidade, com base em algum dos significados dessa palavra? Por quê?



Fonte: elaborado pela Autora.

Quadro 17 - Poema/canção constitutivo da fase da Leitura - Intervenção 1ª fase

<b>ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 1ª FASE</b> <b>LEITURA EM PERSPECTIVA INTERACIONISTA-DIALÓGICA</b>	
<b>Sujeito/a participante:</b> _____	
<b>POEMA/CANÇÃO</b> <b>CÁLICE</b>	
 <small>Chico Buarque</small>	
<p>Pai, afasta de mim esse cálice            Pai, afasta de mim esse cálice            Pai, afasta de mim esse cálice            De vinho tinto de sangue</p> <p>Pai, afasta de mim esse cálice            Pai, afasta de mim esse cálice            Pai, afasta de mim esse cálice            De vinho tinto de sangue</p> <p>Como beber dessa bebida amarga            Tragar a dor, engolir a labuta            Mesmo calada a boca, resta o peito            Silêncio na cidade não se escuta            De que me vale ser filho da santa            Melhor seria ser filho da outra            Outra realidade menos morta            Tanta mentira, tanta força bruta</p> <p>Pai, afasta de mim esse cálice            Pai, afasta de mim esse cálice            Pai, afasta de mim esse cálice            De vinho tinto de sangue</p> <p>Como é difícil acordar calado            Se na calada da noite eu me dano            Quero lançar um grito desumano            Que é uma maneira de ser escutado            Esse silêncio todo me atordoa            Atordoado eu permaneço atento            Na arquibancada pra a qualquer momento            Ver emergir o monstro da lagoa</p>	<p>Pai, afasta de mim esse cálice            Pai, afasta de mim esse cálice            Pai, afasta de mim esse cálice            De vinho tinto de sangue</p> <p>De muito gorda a porca já não anda            De muito usada a faca já não corta            Como é difícil, pai, abrir a porta            Essa palavra presa na garganta            Esse pileque homérico no mundo            De que adianta ter boa vontade            Mesmo calado o peito, resta a cuca            Dos bêbados do centro da cidade</p> <p>Pai, afasta de mim esse cálice            Pai, afasta de mim esse cálice            Pai, afasta de mim esse cálice            De vinho tinto de sangue</p> <p>Talvez o mundo não seja pequeno            Nem seja a vida um fato consumado            Quero inventar o meu próprio pecado            Quero morrer do meu próprio veneno            Quero perder de vez tua cabeça            Minha cabeça perder teu juízo            Quero cheirar fumaça de óleo diesel            Me embriagar até que alguém me esqueça</p> <p><i>In Cancioneiro - <b>Gilberto Gil/Chico Buarque</b> - 1973</i>  <i>Fonte: <a href="http://www.chicobuarque.com.br">http://www.chicobuarque.com.br</a></i></p>
<b>PERGUNTAS TEXTUAIS</b>	

**A partir da leitura do poema/canção de Chico Buarque, responda as questões:**

- 1) Por que o título do poema/canção é “Cálice”?
- 2) O que o eu lírico suplica ao pai?
- 3) Qual a justificativa desse afastamento?

#### **PERGUNTAS INFERENCIAIS**

- 4) Por que, embora a boca do eu lírico seja calada, o peito não se cala?
- 5) No poema, percebe-se um descontentamento do eu lírico com a realidade vivenciada quando este afirma que “Melhor seria ser filho da outra/Outra realidade menos morta”. O que significa viver numa realidade menos morta?
- 6) Diante do que acontece na calada da noite, o eu lírico se sente silenciado, mas inconformado com o próprio silêncio pretende ser ouvido por meio de um “grito desumano”. Por que, para ser ouvido, é preciso gritar dessa forma?
- 7) O que significa “ter boa vontade” e por que ela não prospera no contexto descrito pelo eu lírico?
- 8) O que sugere o eu lírico ao dizer que “Talvez o mundo não seja pequeno/Nem a vida um fato consumado”?
- 9) Ao finalizar o poema o eu-lírico apresenta por meio de metáforas o desejo de inventar seu próprio pecado e morrer do seu próprio veneno. O que essas metáforas representam?
- 10) O que representa o cálice na vida do eu lírico?
- 11) A súplica feita pelo eu lírico ao mencionar a figura do Pai e do cálice está associada a qual contexto?
- 12) Por que o vinho mencionado no poema é uma bebida amarga?
- 13) Considerando a palavra cálice mencionada no texto é possível estabelecer uma relação desta com a palavra cale-se (verbo calar), ampliando assim a significação do assunto discutido no poema?
- 14) O que representaria a expressão **cale-se!** no contexto apresentado no poema?
- 15) A qual momento histórico brasileiro podemos associar a ideia de calar-se? Por que e de que maneira essa ideia era anunciada?
- 16) Como você analisa a relação entre o que diz o eu lírico nos versos “Quero cheirar fumaça de óleo diesel/ Me embriagar até que alguém me esqueça e a história do Brasil na segunda metade do século XX”?

#### **PERGUNTAS INTERPRETATIVAS**

- 17) Em algum momento de sua vida você já se comportou como o eu lírico, suplicando o afastamento de uma dificuldade social, simbolizada metaforicamente como um cálice?
- 18) Qual(is) situação(ões) social(is) existente(s) na atualidade você considera como símbolo de cálice para a sociedade brasileira e/ou para a humanidade em geral?

**Do que trata o texto? Com base nas respostas que você elaborou para as perguntas apresentadas, construa um texto, expressando sua interpretação.**

Fonte: elaborado pela Autora.

Conforme a organização metodológica da ordenação e sequenciação das perguntas, almeja-se que a resolução das perguntas textuais desse poema, a constituir a fase da Leitura, possa proporcionar ao estudante, uma leitura das ideias, literalmente presentes no texto (Menegassi, 2022) Porém, para uma compreensão adequada, é necessário ir em busca do dizer do eu-lírico marcado linguisticamente, não explicitamente. Isso quer dizer que essas questões não apresentam, em sua organização sintática, pistas textuais, capazes de extrair uma resposta, não são cópias (Marcuschi, 2008); são perguntas que exigem do aluno uma efetiva interação com o texto, para que a resposta seja construída (Menegassi, 2010; 2022). Dessa maneira, ao

responder a pergunta de número 3: “*Qual a justificativa desse afastamento (do cálice)?*”, cuja resposta encontra-se facilmente no texto, o leitor é conduzido, posteriormente, a refletir sobre a representação desse cálice. Assim, constrói-se uma maior criticidade, à medida que se exige análises mais profundas.

Ao responder as perguntas inferenciais do poema “Cálice”, o aluno-leitor vale-se do que é dito no texto e relaciona esse dizer ao seu mundo. Nesse caso, “a resposta não está no texto; está na relação do texto com as inferências produzidas pelo leitor, que deve construir uma resposta a partir da relação ‘pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele’” (Menegassi, 2010b, p. 180). Ao adotar um olhar de captura de marcas inferenciais, de acordo com Dell’Isola (2001), oportuniza-se ao sujeito que se encontra diante do texto, uma visita extratextual ao mundo das informações e conhecimentos adquiridos pela experiência vivida, com os quais preencherá as lacunas textuais.

No âmbito da apresentação de perguntas de interpretação textual, pretende-se fazer com que o aluno reflita sobre acontecimentos da mesma natureza em sua própria vida e, a partir daí, consiga responder, confrontando seu parecer com a temática textual, “criando uma interpretação própria, com manifestações idiossincráticas” (Menegassi, 2010c, p. 181). Nessa categoria de perguntas, proporciona-se ao leitor, julgamentos e avaliações sobre situações reais, com base em discussões oriundas do texto, no intuito de provocar uma tomada de posição diante de ideias apresentadas, ao confrontar ponto de vista, exercitando a argumentação opinativa e um aprofundamento da reflexão (Dell’Isola, 2001).

A última pergunta, “*Do que trata o texto? Com base nas respostas que você elaborou para as perguntas apresentadas, construa um texto, expressando sua interpretação*”, contribui para a síntese de um texto representativo do dizer do aluno-leitor, ao articular as respostas de todas as perguntas anteriores. Nesse ínterim, consolida-se a fase da Pós-leitura, de modo que haja a garantia de uma escrita textual, na qual, por conseguinte, esse sujeito transcenda às verbalizações textuais e possa demonstrar como construiu sua compreensão e interpretação, a partir da leitura realizada, com a organização de uma ideia completa, cuja construção dá-se por várias informações relacionadas, sobretudo, pelo sentido do texto (Garcia, 1969).

A resposta argumentativa dos alunos-leitores, diante da leitura realizada, reflete a construção de um ponto de vista crítico em relação à realidade circundante. Ao construir um discurso próprio, a partir de uma temática calcada no princípio da liberdade, sobretudo a de expressão, os leitores em formação evidenciam em suas palavras uma autoria de quem deixa

de reproduzir as palavras alheias e constrói sua própria palavra liberdade, a partir do lugar de onde fala.

O caráter interacionista-dialógico engendrado na construção da atividade proposta reside no fato de que, sob o conceito da interação, há um viés dialógico, a constituir uma perspectiva mais social, como sustentáculo da relação texto-leitor, para produção de sentidos pela leitura. Ao ato de ler encontram-se associadas as marcas subjetivas do autor e do leitor, suas singularidades pertencentes ao lugar social de onde provêm; isso é o que constitui a prática social da leitura, que jamais poderá ser desconsiderada, pois não há texto sem sujeitos constituídos pela linguagem, da qual lançam mão para marcar suas posições ideológicas, suas condições sociais, suas vivências, suas idiossincrasias. Ao se consolidar a configuração do interacionismo de nuance dialógica, apresenta-se, no escopo da construção da atividade, uma perspectiva de interpretação de informações narradas no poema “Cálice” e dos aspectos sociais passíveis de serem relacionados ao contexto de sociedade atual; ler é, portanto, reverberar no plano da realidade, as enunciações imbrincadas na materialidade textual e nas realizações linguísticas extratextuais.

Ao se projetar o terceiro momento de realização da geração dos registros, o qual culmina com a elaboração de inferências pelo sujeito-leitor, à leitura do texto, a partir das relações dialógicas estabelecidas, faz-se a seleção de texto, gênero poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira. A construção dessa proposta preconiza uma leitura, elaboração de perguntas e produção textual, gênero resposta argumentativa, pelos estudantes, sujeitos da pesquisa, alicerçados no conhecimento metodológico da ordenação e sequenciação de perguntas, sob a mediação da pesquisadora.

Para delinear a prospecção de leitura aqui apresentada, os aspectos da interação ganharam contornos para além das construções, especificamente linguísticas, da relação autor-texto-leitor, a exemplo do que asseveram documentos oficiais como a BNCC (Brasil, 2018), a qual tem sustentado, sob o viés interacionista, de que a leitura é fruto da interação entre leitor/ouvinte/espectador e as múltiplas linguagens presentes em textos orais, escritos e multissemióticos. Esse amálgama da tríade interacionista assume um escopo dialógico, não apenas nas postulações teóricas dos conceitos sustentadores, mas com prática metodológica também dialógica de uma relação viva e concreta com a língua, com o texto, e, sobretudo, com as enunciações extratextuais. Nessa perspectiva de práxis do dialogismo, acentua-se o foco do trabalho com a leitura sob o caminho das relações intersubjetivas de seres linguisticamente constituídos na organicidade dos enunciados vivos, presentes na tecitura dos dizeres, sob o “(...) ângulo dialógico que não pode ser estabelecido por meio de critérios

genuinamente linguísticos (...).” (Bakhtin, 2008 [1963], p. 208). É preciso, portanto, considerar, nesse organismo, a vivacidade das “relações dialógicas (no âmbito do discurso) em diálogo com as relações lógicas (no âmbito genuinamente linguístico)” (Acosta-Pereira; Costa-Hubes, 2021, p.11).

Com o subsídio dos postulados teóricos, fez-se necessário considerar as condições dos sujeitos leitores em produzir sentidos aos significados oportunizados pelo texto selecionado; pois, ao se empreender um processo de leitura na sala de aula, não se deve ignorar possíveis dificuldades, muitas vezes basilares, à formação do estudante, capazes de impedi-lo em assimilar sua compreensão, tanto no que se refere à temática, quanto ao conhecimento das marcas linguísticas-discursivas, responsáveis pela constituição do todo enunciado. É em relação a esses aspectos, sobre as condições sociais do leitor, no momento em que este realiza sua atividade leitora, que Menegassi, Fuza e Angelo (2022) apontam como de importância considerável, suas vivências e experiências de vida, as relações vivenciadas com o(s) outro(s), suas posições axiológicas em relevo, a constituir todo o seu arcabouço linguístico-discursivo. É o todo constituído pelo ser que o faz mobilizar-se diante da leitura, a emergir à superfície as condições latentes sobre a capacidade de ler e tecer os fios dialógicos, instaurados na feita da composição e da arquitetônica textual-discursiva.

Sob o prisma da perspectiva da teoria dialógica de língua/linguagem, pressuposta e desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, a leitura é um diálogo vivo, no qual uma variedade de vozes se enunciam; no texto há significados expressos, arrolados pelo autor, cuja produção de sentidos é sistematizada por um leitor em potencial que lhe confere, valor social. Em se tratando de compreensão de enunciações do texto, é facultada ao leitor a condição de mobilizar-se axiologicamente, com toda a sua bagagem de vivências, oriundas do mundo verbal ou extraverbal, para concordar ou contestar, ampliar e produzir um contradiscurso com as digitais de um novo olhar, um novo dizer. É sob esse pressuposto da corrente dialógica que se deu a seleção e a prospecção de leitura do texto “O Bicho”, de Manuel Bandeira, um gênero de contornos composicionais simples, sempre presente nos livros didáticos, porém, sua arquitetônica emoldura dizeres ditos e presumidos pelo autor, pelo eu lírico e por diversos ecos ali enunciados, exauridos da temática, a atestar uma ideia de verdade histórica.

Ao acentuar o olhar para o texto e perceber a sua feita como um grande tecido de relações dialógicas, concebido no emaranhado de vozes de tons axiológicos múltiplos, subjacentes ao mundo da realidade, delineou-se a construção da presente prospecção, doravante explicitada.

## Quadro 18 - Poema constitutivo da fase da Leitura - Intervenção 2ª fase


**ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 2ª FASE**  
LEITURA EM PERSPECTIVA INTERACIONISTA E DIALÓGICA

**Sujeito/a participante:** \_\_\_\_\_

**O Bicho**  
Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos.  
Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

  
 MANUEL BANDEIRA

Fonte: *Manuel Bandeira. Rio, 27 de dezembro de 1947*

**ELABORAÇÃO DE PERGUNTAS DE LEITURA**

**PERGUNTAS TEXTUAIS** - “exigem do aluno a compreensão do seu enunciado e um trabalho efetivo de interação com o texto, para que a resposta seja produzida” (MENEGASSI, 2010b, p.179).

**PERGUNTAS INFERENCIAIS** - são aquelas que determinam que o aluno-leitor estabeleça relações entre o texto e as informações que possui em seu conhecimento prévio, produzindo algum tipo de inferência. Nesse caso, “a resposta não está no texto; está na relação do texto com as inferências produzidas pelo leitor, que deve construir uma resposta a partir da relação ‘pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele’” (MENEGASSI, 2010b, p.180).

**PERGUNTAS INTERPRETATIVAS**- solicitam que o leitor elabore uma resposta pessoal. Elas partem do texto, “porém, as respostas não podem ser deduzidas exclusivamente dele, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor, numa nítida produção de sentidos a partir dos significados do texto” (MENEGASSI, 2010b, p.181).

Fonte: elaborado pela Autora.

A partir do levantamento das ideias principais, constitutivas da temática discutida no texto, sobre a elaboração das perguntas de leitura, para a atividade diagnóstica, foram elaboradas e sequenciadas questões que pudessem proporcionar a compreensão do educando, perpassando pelo nível textual, inferencial e interpretativo, considerando, desse modo, o dizer

de Fuza (2017), de que, ao se pensar nas marcas temáticas contidas no texto, percebe-se de que modo as ideias principais dialogam a fim de constituir uma temática global para o texto.

Segue a demonstração com o poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira, de como foram construídas as perguntas de leitura para essa atividade de intervenção, seguindo as marcas do tema, ao realizar o levantamento das ideias nucleares (destacadas em amarelo), organizadas por meio de um discurso narrativo.

Quadro 19 - Levantamento de ideias temáticas no poema “O Bicho” – 2ª fase de intervenção

<p>O Bicho</p> <p>Vi ontem um bicho  Na imundície do pátio  Catando comida entre os detritos.  Quando achava alguma coisa,  Não examinava nem cheirava:  Engolia com voracidade.</p> <p>O bicho não era um cão,  Não era um gato,  Não era um rato.</p> <p>O bicho, meu Deus, era um homem.</p>
---

Fonte: elaborado pela Autora.

No poema, o eu lírico apresenta ao leitor, já no primeiro verso, a temática do texto, isto é, “*Viu um bicho*”, um ser sobre o qual haverá uma explicitação narrativa e descritiva. Dada a evidência da temática, conforme o que se percebe no poema, observa-se o rumo apontado pelas ideias a serem desenvolvidas (Garcia, 1992), pois essas ideias serão delineadas, seguindo essa temática central, inicialmente apresentada. Em análise a esse processo, Fuza (2017) assevera que, ao proceder desse modo, o autor do poema desenvolve as demais ideias das outras estrofes, a partir do tópico inicial apresentado e, assim, garante a coerência entre as partes do texto. Em síntese, a autora endossa o encadeamento lógico da construção textual do produtor do texto.

No terreno fértil das discussões que circundam o ato de compreender o texto, postula-se aqui, com base nas asseverações de Bakhtin e seu Círculo de leitura, que o enunciado, considerado a unidade real da comunicação, é sempre elaborado para a compreensão e, peremptoriamente, apto a receber a apreciação, a resposta do outro. Os dizeres contidos no enunciado não se sustentam na defesa da palavra monológica, haja vista que há limites

estabelecidos, a considerar a alternância dos sujeitos, como condição primordial para a continuidade da compreensão, pois há um “princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros” (Bakhtin, 2003 [1979], p. 275).

Por extensão desse entendimento, na seara das construções inferenciais, ao evidenciar a necessidade de compreender as tecituras do dizer emaranhadas no texto, Dell’Isola (2008) afirma que a vida está presente nos textos. Para a autora, eles contêm o que faz parte da vida e refletem o que é humano, no entanto, nenhum ser detém todos os conhecimentos do mundo, obtidos em todos os tempos, apenas compartilha com os outros porções a que tem acesso, informações importantes que se encontram, em grande parte, nas entrelinhas dos livros ou expressas nas palavras, de onde cada leitor extrairá suas próprias inferências, por meio de sua visão de mundo, de suas experiências. Em consonância com esse apontamento, faz-se cada vez mais legítimo acentuar o caráter dialógico das enunciações e das palavras ditas, constituídas nas vivências do ser humano, em todos os momentos de sua existência, por perceber que ao discurso verbal encontrar-se-á, sempre amalgamado o extraverbal, como condição de construção de um saber cada vez mais autêntico. Evidenciar na leitura do texto a centelha que ilumina as informações subjacentes ao terreno extraverbal parece ser mais que valioso à construção do sentido, é imperiosamente vital.

Ao prosseguir na esteira desse entendimento sobre a contribuição do dialogismo ao universo da leitura, ancora-se aqui nas postulações de Menegassi, Fuza e Angelo (2022, p. 383) sobre a questão, os quais validam em suas pesquisas, o ensino em perspectiva dialógica, um conceito ainda em construção no campo da Linguística Aplicada, como refração da realidade a “possibilitar ao aluno-leitor a compreensão sobre o discurso vivo, produzido em função dos contextos socio-histórico-ideológicos, dos interlocutores envolvidos e das finalidades discursivas”. Nesse âmbito, esses autores, consorciados às proposições de Rojo (2004), sob os sustentáculos do dialogismo, protagonizado pelo Círculo de Bakhtin, agregam valor de grande proporção à discussão, sobretudo na prática de sala de aula, com uma mostra prospectiva do ensino do ato de ler e produzir sentidos para o gênero poema, a partir de um conceito dialógico, no Ensino Fundamental; ao apresentar uma sequência de atividades sustentadas nesse conceito, os estudiosos apresentam ainda, detalhadamente, os encaminhamentos didático-pedagógicos, a orientar a prática docente ao trabalho com a arquitetura do gênero em estudo.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Os encaminhamentos didático-pedagógicos propostos pelos autores encontram-se evidenciados na seção Conceitos de Leitura.

Consoante à proposição de encaminhamentos apresentados em Rojo (2004), ampliados em Menegassi, Fuza e Angelo (2022), este trabalho de pesquisa e intervenção, em diálogo com os referidos autores, acentua a compreensão de que saber ler é refratar na vida o que se enuncia no íntimo de um projeto discursivo expressado; isto é, há de se perceber as marcas estilísticas valorativas e toda a gama de juízos e posições ideológicas que circundam o objeto de sentido, concretizadas em gêneros. Em suma, ao sujeito-leitor é exigida uma compreensão do enunciado para além de sua composicional, a alcançar também a sua forma arquitetônica. Sob o cerne dessa compreensão, apresenta-se, a seguir, os encaminhamentos didáticos-metodológicos, para o gênero poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira, construídos em diálogo e em ampliação aos dos autores já referendados. Essa gama de procedimentos delinea a última fase do processo de intervenção, fase dialógica, da presente proposta de leitura em perspectiva interacionista e dialógica, para o Ensino Médio, que corporifica esse estudo.

Para uma melhor compreensão das ações implementadas em sala de aula, faz-se, *à priori*, uma apresentação da feitura do quadro de encaminhamentos didático-metodológicos, bem como das ações desenvolvidas, consoante a configuração que se apresenta. Posteriormente, faz-se um detalhamento de cada uma de suas seis etapas de realização e respectivos procedimentos, adotados em cada fase de discussão da temática.

O quadro sinóptico compreende três fases do processo de leitura a envolver as seis etapas de sequência de atividades propostas em Rojo (2004) e Menegassi, Fuza e Angelo (2022). Essas fases são denominadas: **fase preambular de leitura, fase executória ou exploratória de leitura e fase consecutiva ou comprobatória de leitura**; essa denominação estabelece um diálogo ampliado às proposições de Solé (1998) e Menegassi (2010) para **pré-leitura, leitura e pós-leitura**.

Para o momento inicial de abordagem ao tema, fase preambular, foi oportunizada a exploração do contexto de produção, primeira etapa da sequência de atividades, com apresentação de enunciados semióticos, a engendrar o primeiro contato dos sujeitos-leitores com a discussão; no ensejo, a pesquisadora apresenta aos estudantes os procedimentos elencados nessa fase, como necessários à apreciação do poema de Bandeira a ser lido, à elaboração das perguntas de leitura e, conseqüentemente, à produção do texto réplica, etapa final de todo o processo de leitura; por ser o contato inicial com a proposição de contorno dialógico, foi bastante enfatizada a necessidade de compreensão dos passos metodológicos. *“É de suma importância o detalhamento que farei em cada etapa, para que vocês compreendam todo esse movimento dialógico entre elas...cada fase apresenta seus pontos e agora, vamos focar nesses, essa discussão que estamos fazendo agora, vai ser importante*

*para o momento da elaboração das perguntas e também do texto, ok?!, porque as inferências vão sendo construídas a partir desse momento[...]*” enfatiza a pesquisadora. A ação posterior põe a lupa sobre o campo verbal do enunciado.

O momento de leitura propriamente dito, fase executória ou exploratória, envolve a segunda etapa de atividades, leitura silenciosa, oral e entonacional, dada por contato verbo-visual com o enunciado-poema. Nesse ínterim, a ênfase da pesquisadora acentua-se, precipuamente, na palavra oralizada pelos leitores, pois a entonação adotada na leitura do enunciado-poético agrega valor ao feito; ademais, na sequência, dá-se a elaboração das perguntas de leitura de tipologias textual, inferencial e interpretativa, as quais englobam todas as etapas da prospecção, a culminar numa responsividade macro à completude do projeto discursivo de Manuel Bandeira, etapa da avaliação responsiva. Durante essa fase, a atenção demandada à construção das perguntas é o cerne da ação implementada, pois é um período bastante longo, em que se rememora o tipo de cada grupo de questões; relaciona esses tipos aos encaminhamentos das etapas da atividade, explicitadas em todos os desdobramentos procedimentais; e, sobretudo, promove a discussão entre os sujeitos-leitores, a fim de que percebam e apreciem as marcas temáticas presentes no texto e também atribuam valor social aos subentendidos extraverbais, para uma conseqüente elaboração conjunta dos enunciados-perguntas.

A ação colaborativa da pesquisadora se constitui em todos os atos e, no momento da feita das questões, para o gênero poético “O Bicho”, conduziu todo o processo enunciativo dos estudantes, necessário à organização linguística dos enunciados-perguntas. Assim, orienta a pesquisadora: *“Pessoal, precisamos organizar as falas de cada um de vocês, em torno de perguntas que possam representar o querer dizer de todos. Vamos fazer uma síntese do que pode ser essa pergunta. Vocês estão entendendo?,...então, vamos lá!”*. Ao finalizar toda a construção e responsividade correspondente, encaminha-se à fase subsequente, fim do processo.

Neste momento final da leitura, fase consecutiva ou comprobatória, compreende uma avaliação responsiva, última etapa da sequência de atividades a compor o todo projetado. Nessa fase ocorre a produção do texto réplica, quando os leitores exaurem o enunciado apresentado e se pronunciam sobre todo o dizer do texto e relações dialógicas estabelecidas, desde o preâmbulo, com o objeto da discussão. O processamento da leitura reverbera a palavra autoral dos sujeitos-leitores, agora também autores, em uma nova configuração de gênero, a resposta argumentativa.

Os eventos discursivos perpetrados desde a fase preambular até a exploratória, aqui brevemente apresentados, foram devidamente gravados, a possibilitar um maior detalhamento *à posteriori*, na seção de análise dos registros; nessa seção, todos os eventos, inclusive as gravações, apresentam seus reflexos à luz da teoria sustentadora desse estudo.

Em síntese, para sistematizar o percurso, segue o Quadro 20 sinóptico, adaptado e delineado conforme o exposto.

Quadro 20 - Quadro sinóptico adaptado, conforme “Encaminhamento didático-pedagógico, em diálogo e em ampliação aos propostos por Rojo (2004)” e Menegassi, Fuza e Angelo (2022)

<b>A LEITURA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA</b> Gênero discursivo - poema “O Bicho” (Manuel Bandeira)		
<b>Encaminhamentos das etapas de sequência de atividades (ROJO, 2004; MENEGASSI, FUZA e ANGELO (2022))</b>	<b>Procedimentos metodológicos de leitura, apreciação e construção da réplica para o poema “O bicho”, ressignificados a partir do diálogo com Rojo (2004) e Menegassi, Fuza e Angelo (2022)</b>	<b>Fases do processo de leitura/Tipologia de perguntas</b>
<b>1.Exploração do contexto de produção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A palavra bicho (em sentido literal/ em sentido figurado);</li> <li>- Análise de imagens de bichos no lixo (sentido literal);</li> <li>- Análise de imagens de bichos no lixo (sentido figurado);</li> <li>- Reflexão e análise valorativa sobre as relações dadas entre o bicho animal irracional e o bicho ser humano, catando e comendo lixo; (apresentação de imagens)</li> <li>- Discussão sobre a intencionalidade valorativa do autor Manuel Bandeira, ao criar a metáfora do “bicho” para o ser humano;</li> <li>-Leitura e reflexão sobre a biografia do poeta Manuel Bandeira e as relações dialógicas associadas à expressão do eu lírico, no poema “O Bicho”.</li> </ul>	<p style="color: green;"><b>Fase preambular da leitura</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Geração de inferências contextuais</b></p>
<b>2. Leitura silenciosa, oral e entonacional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura silenciosa do poema;</li> <li>- Leitura/declamação entonacional (aluno/a);</li> <li>- Leitura entonacional (professora/pesquisadora).</li> </ul>	<p style="color: green;"><b>Fase executória ou exploratória da leitura</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Geração de inferências textuais e contextuais</b></p>
<b>CONSTRUÇÃO DE PERGUNTAS DE LEITURA – ABORDAGEM DIALÓGICA</b>		
<b>3. Recuperação do contexto sócio-histórico do enunciado: relações intertextuais e relações interdiscursivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relações dialógicas entre o título do poema, o todo enunciado pelo eu lírico e a biografia do autor;</li> <li>- Relações estabelecidas entre o contexto de produção do poema e outros textos relacionados à mesma temática.</li> </ul>	<p style="color: red;"><b>PERGUNTAS TEXTUAIS</b></p> <p style="color: red;"><b>PERGUNTAS INFERENCIAIS</b></p>

<b>4. Compreensão e relações dialógicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão do todo enunciativo, a partir de atividades sobre a unidade temática;</li> <li>- Produção de valorações para aspectos relacionados ao tema;</li>   <li>- Ampliação das relações dialógicas da temática explorada à vida do próprio leitor;</li> <li>- Posição valorativa do leitor sobre a temática explorada em sua própria vida.</li> </ul>	<b>PERGUNTAS INFERENCIAIS</b>
<b>5. Reconhecimento das apreciações valorativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Elaboração de apreciações relativas a valores éticos, estéticos, ideológicos, culturais, políticos, em relações interdiscursivas, centradas na temática explorada;</li> <li>- Compreensão da relação do enunciado explorado com outros gêneros, como a reportagem, (mesma temática);</li> <li><b>“Sem comida, população do Rio recorre a restos de ossos e carne”</b></li> <li>Disponível em: <a href="https://istoe.com.br/sem-comida-populacao-do-rio-recorre-a-restos-de-ossos-e-carne/">https://istoe.com.br/sem-comida-populacao-do-rio-recorre-a-restos-de-ossos-e-carne/</a>. Acesso em 15/11/2022.</li> <li>- Trabalho com os valores do enunciado <i>versus</i> a realidade circundante da sociedade e do próprio leitor.</li> </ul>	<b>PERGUNTAS INFERENCIAIS E INTERPRETATIVAS</b>
<b>6. Avaliação responsiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de um novo enunciado, Resposta Argumentativa, a avaliar a compreensão responsiva do enunciado explorado na sequência;</li> <li>- Ampliação e expansão da compreensão responsiva, réplica discursiva do leitor, pela manifestação idiossincrática de sentido distinto do enunciado de referência;</li> <li>- Apresentação, análise e avaliação dos temas exauridos nos enunciados.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>O GÊNERO RESPOSTA ARGUMENTATIVA/CONTRAPALAVRA</b></p> <p><b>Do que trata o texto? (A partir das respostas das perguntas anteriores, construa um texto, expressando sua interpretação).</b></p>	<b>Fase consecutiva ou comprobatória da leitura</b>

Fonte: elaborado pela Autora (adaptado).

O prospecto da atividade com o gênero discursivo “O Bicho”, implementada em sala de aula, em fase de intervenção, aqui detalhado, é a convicção reverberada nas relações dialógicas, sabidamente existentes e discursivizadas no enunciado-texto.

Para efeito do trabalho de leitura em perspectiva dialógica, no contexto da sala de aula, a ser explicitado, fez-se necessário, sobretudo, um encontro de vozes, característico dessa ótica de leitura. Nesse encontro, muitos estudiosos, alicerçados nas discussões do Círculo de Bakhtin, têm contribuído, no sentido de dar legitimidade a essa discussão de trabalhar o texto sob os sustentáculos do viés dialógico, como Geraldini (2006 [1984]; 1997; 2002), Rojo (2004; 2009), Menegassi (2010a; 2010b), Paula, Barissa e Oliveira (2019), Menegassi et al. (2020), Fuza, Ohuschi e Menegassi (2020), Paula e Gonçalves (2020), Beloti, Polato e Brito (2021), Menegassi e Angelo (2021) etc. Em Menegassi et al. (2020), Menegassi, Fuza e Angelo (2022) tem-se percebido um delineamento de um arcabouço teórico-metodológico de orientação pedagógica, de fundamental importância à práxis docente, a ensejar todo o

processo de ensino de leitura dialógica, de modo a reverberar as ressonâncias dos postulados do dialogismo, protagonizados nas discussões do Círculo de Bakhtin.

No foco da pauta de discussão, sobre o trabalho com a leitura, em situação de ensino, Geraldi (2006[1984]) aduz que, ensinar a leitura, constitui-se num processo de interlocução em que autor e leitor, mediados pelo texto corroboram seu acontecimento. Assim, o significado que dá sustentação ao ato de ler é, pois, produzir sentidos às infinitas possibilidades de informações, permeadas na feitura do texto (Geraldi, 1997), uma vez que a leitura é exemplificada como um evento, no qual, pela compreensão das palavras alheias, se constrói um novo dizer, pois, há nesse seio de linguagem, uma oferta de contrapalavras (Geraldi, 2002). É, portanto, a leitura um acontecimento sobre o qual as situações de linguagem protagonizam o encontro com a palavra do outro.

Nessa teia discursiva, em que os diálogos se entrelaçam para ampliar ainda mais o entendimento e a contribuição dos pesquisadores sobre a condição de aprendizagem do sujeito que lê, Rojo (2009) afirma que, no ato da leitura, o leitor encontra-se envolto a um emaranhado de discursos precedentes e sucessores a sua ação, que o possibilita construir um novo dizer; tem-se assim, a condição criadora de uma nova palavra, uma nova réplica, gerada na dialogização do novo conhecimento construído.

Os encaminhamentos da prospecção elencados no Quadro 20 estão organizados em seis etapas distintas, sendo válido esclarecer que três dessas etapas (Exploração do contexto de produção, Recuperação do contexto sócio-histórico do enunciado: relações intertextuais e relações interdiscursivas, Reconhecimento das apreciações valorativas) se configuram inicialmente, nos ensinamentos de Rojo (2004) e as demais (Leitura silenciosa oral e entonacional, Compreensão e relações dialógicas e Avaliação responsiva) representam as contribuições de cunho teórico-metodológico, ampliados e expandidos nos estudos de Menegassi, Fuza e Angelo (2022) a contemplar os elementos da teoria dialógica sobre linguagem, na perspectiva de trabalho com a leitura, em situação de ensino.

Em análise aos encaminhamentos apresentados, os referidos autores sustentam a viabilidade das ações de processamento da leitura de base dialógica, em proporcionar ao aluno leitor, um posicionamento crítico diante do texto, com a elaboração de uma palavra autoral de ampliação de significados e produção de sentidos, a partir das palavras alheias; uma contrapalavra reveladora das posições axiológicas desse novo leitor-autor, frente aos discursos proferidos na subjacência textual e extratextual.

À luz das contribuições teóricas, didáticas e metodológicas, elencadas no cerne das reflexões aqui postuladas, passa-se ao delineamento topicalizado de cada um dos itens que

compõem os encaminhamentos propostos, bem como dos procedimentos adotados em cada uma das fases do processamento global do trabalho de leitura, a envolver a temática sustentadora de toda a arquitetônica do poema de Bandeira.

### **I. Exploração do contexto de produção**

A ideia de contexto abordada nos estudos do Círculo é ampla em significados e, fundamentalmente, relevante à compreensão do sentido orientado da palavra, representativa do encontro entre o locutor e o interlocutor, o autor e o leitor, o eu e o outro. No contexto em que se dá a exploração do sentido orientado para a palavra *bicho*, põe-se em relevo a necessidade de uma percepção, por parte dos alunos-leitores, de que há um projeto discursivo de um enunciador, orientado a uma avaliação social pressuposta à denúncia de uma realidade. Em conformidade ao dizer de Volochínov (2017 [1929]), há a asseveração de que a compreensão da palavra dentro da realização discursiva pelo outro se dá em decorrência de uma orientação “a palavra, como fenômeno ideológico por excelência, está em evolução constante, reflete fielmente todas as mudanças e alterações sociais. O destino da palavra é o da sociedade que fala.” (Volochínov, 2017[1929], p.202). Em outras palavras, há um direcionamento do sentido do dizer de alguém, o emissor Manuel Bandeira, sobre determinada situação, sempre a esperar uma responsividade ativa do outro, o destinatário, estudantes-leitores; é no contexto que a palavra vazia e desfigurada ganha corpo, pois “a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto” (Bakhtin, 2003, [1979] p.313).

No curso dessa discussão, Medviédev (2012 [1928]) também traz sua contribuição ao argumentar sobre a diferença entre o sentido do enunciado e da palavra em estado de dicionário, ressaltando que o enunciado há sempre de ser considerado dentro de um contexto de produção, sendo ele o “contexto de sua contemporaneidade e da nossa (caso elas não coincidam)” (Medviédev, 2012, p.185). Consoante ao que se discute no contexto apresentado em “O Bicho”, o sentido da palavra perpassa a significação do léxico e amplia-se à avaliação de um fato contemporâneo à realidade do locutor e de seus interlocutores; diante de uma nova realidade apresentada em contexto distinto, novas avaliações serão reacentuadas por novos interlocutores.

Stella e Brait (2022), em análise aos estudos do Círculo, sobre as definições do que se compreende por contexto, sustentam haver um amplo espaço de discussão sobre a questão, o que permite suspeitar que o sentido de contexto nas obras pertencentes àquele grupo pode

extrapolar a possibilidade de se constituir em um dado estático ou um subentendido no conjunto significativo das obras. Nessa linha de raciocínio, esses atuais estudiosos das ideias do Círculo promovem amplas reflexões acerca da configuração de contexto, dentre elas, o contexto extraverbal, responsável por envolver as relações dialógicas, presentes em todas as formas de comunicação situadas e orientadas aos interlocutores da construção discursiva.

As discussões profícuas no âmbito da compreensão contextual, sobretudo a de contexto extraverbal, são caras a esse estudo de natureza dialógica aqui proposto. Os contornos teórico-metodológicos, implementados nessa discussão do contexto de produção, se desenvolvem em momento inicial de abordagem ao tema, que se denominou, neste estudo, de **fase preambular de leitura**, Quadro 20; nessa fase, são estabelecidas as relações dialógicas com o estado de desumanização do ser, suscitadas pelos discursos semióticos dos slides, a gerar as inferências contextuais necessárias ao momento de diálogo inicial constituído pelo resgate de informações prévias. Segundo os encaminhamentos didáticos propostos em Rojo (2004), no momento em que se realiza a exploração do contexto de produção, acentua-se o foco de discussão na recuperação de informações a esse contexto relacionadas, bem como na definição de finalidades e metas da atividade de leitura. Desta feita, são suscitados os seguintes apontamentos a serem discursivizados em perguntas de leitura, construídas pelos sujeitos da interlocução dialógica, em contexto de sala de aula, no íterim da realização da leitura do texto:

### **Fase 1:** Questionamentos e relação verbo-visual com análise semiótica de enunciados

A partir de um processo de interação social oral, cabe ao mediador da situação de aprendizagem, a condução de atividade prévia à leitura do poema, com o intuito de proporcionar interações dialogadas sobre o tema e sua relevância social na vida real dos sujeitos. Nesse conjunto harmônico de discussões pertinentes, almeja-se que a interlocução proposta se frutifique em reverberações de posicionamentos avaliativos, valorados individual e conjuntamente, a ensejar uma avaliação social, mediadora entre a língua e sua realidade concreta, e que determina “o fenômeno histórico vivo, o enunciado, tanto do ponto de vista das formas linguísticas quanto do ponto de vista do sentido escolhido” (Mediviédev, 2019, p. 189).

No cerne de uma avaliação social propositiva sobre o tema, a captar uma intenção discursiva do emissor/autor e a ampliar as condições sócio ideológicas do leitor, sobre a ideia discursivizada, emergem as informações que corporificam a arquitetônica valorativa do

gênero vindouro, para o qual já se apresentam pontos de ancoragem, prévia e coletivamente constituídos.

- *Análise da palavra bicho (em sentido literal/ em sentido figurado);*
- *Análise de imagens de bichos no lixo (sentido literal);*
- *Análise de imagens de bichos no lixo (sentido figurado);*
- *Abordagem crítica e avaliativa sobre o contexto político de discussão sobre a fome no Brasil e no mundo;*
- *Reflexão e análise valorativa sobre as relações dadas entre o bicho animal irracional e o bicho ser humano, catando e comendo lixo; (apresentação de imagens);*
- *Discussão sobre a intencionalidade valorativa do autor Manuel Bandeira, ao criar a metáfora do “bicho” para o ser humano;*

Quadro 21 - Fase preambular de Leitura – Intervenção 2ª fase

**O que é um Bicho?**

*bicho: s.m 1 animal 1.1 fera 1.2 verme, inseto, larva. (minidicionário Houaiss)*

*Podemos dizer que estes seres são bichos? Que espécie de bichos há nestas cenas?*



**Seres humanos ou bichos no contexto atual brasileiro?**





Fonte: elaborado pela Autora. Imagens retiradas da web. Disponível em: <https://www.google.com.br/imagens>. Acesso em: 05 jul. 2022.

No ensejo dessa práxis didática, há uma intencionalidade propositiva, em suscitar questionamentos, a serem feitos oralmente, pelo professor, em situação de interação discursiva com o leitor e o objeto discursivo, inoculado no gênero a ser discutido. Nesse ínterim, são suscitadas as informações sobre o conteúdo temático a perpassar o gênero discursivo, sobre o autor e a posição social que ocupa, bem como, a ideologia que assume em suas enunciações, o leitor preferencial e, sobretudo, a valoração atribuída pelo enunciador da palavra a ser replicada pelo outro.

**Fase 2:-** Leitura e reflexão sobre a biografia do poeta Manuel Bandeira e as relações dialógicas associadas à expressão do eu lírico, no poema “O bicho”.

Nesta fase, na qual ainda se faz um levantamento de informações oportunas ao evento de leitura do poema, o trabalho com a biografia do poeta Manuel Bandeira, um gênero discursivo do campo científico, proporciona uma relação dialógica com as enunciações do poeta, em seu contexto de vida real, marcadas no dizer do eu lírico, perceptíveis nas condições de produção do poema; essas relações feitas ampliam a capacidade do leitor, em buscar em seu universo de leitura, as inferências possíveis à produção de sentido e posicionamento valorativo sobre os discursos proferidos, percebidas na tecitura enunciativa das obras do autor.

## Biografia de Manuel Bandeira



Manuel Carneiro de Sousa Bandeira Filho, conhecido como Manuel Bandeira, nasceu na cidade do Recife, Pernambuco, no dia 19 de abril de 1886. Filho do engenheiro Manuel Carneiro de Souza Bandeira e de Francelina Ribeiro, abastada família de proprietários rurais, advogados e políticos.

Apesar de iniciar sua carreira literária com poemas em que eram evidentes os traços da poesia parnasiana e simbolista, Bandeira fez parte da primeira geração modernista. Assim, em 1930, publicou o livro *Libertinagem*, em que as características desse estilo, como o uso de versos livres e a liberdade de criação e de linguagem, estavam presentes, **além da temática do cotidiano**.

Seus poemas mais famosos são *Os Sapos* e *Vou-me embora pra Pasárgada*. "Em 1937, recebeu o prêmio da Sociedade Felipe d'Oliveira e, em 1946, o prêmio do Instituto Brasileiro de Educação e Cultura, ambos pelo conjunto da obra. Em 29 de agosto de 1940, foi eleito o terceiro ocupante da Cadeira 24 da Academia Brasileira de Letras. **Os temas mais comuns da obra de Bandeira são: a paixão pela vida, a morte, o amor e o erotismo, a solidão, a angústia existencial, o cotidiano e a infância.**

A partir de 1904, começou a apresentar problemas de saúde relacionados à tuberculose. Devido a isso, buscou viver em cidades com clima apropriado ao tratamento da doença. Em 1913, internou-se no sanatório de Clavadel, na Suíça, onde permaneceu por meses, curando-se da enfermidade. Manuel Bandeira faleceu no Rio de Janeiro, no dia 13 de outubro de 1968. Suas poesias haviam sido reunidas, pouco antes, em *Estrela da Vida Inteira* (1966).

<https://brasilecola.uol.com.br/literatura/manuel-bandeira.htm>

Em face de uma abordagem contextual, todos os questionamentos em evidência contribuem para uma compreensão das relações dialógicas emaranhadas no texto, a ser posteriormente vista na fase da leitura; sem esses pontos de ancoragem alcançados pelo leitor, “não há diálogo com o texto” (Rojo, 2004, p. 6), não há uma “**compreensão responsiva do todo enunciativo**, em um processo de produção e constituição de sentidos entre os alunos, o texto e o professor” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 385, grifos dos autores).

## II. Leitura silenciosa, oral<sup>16</sup> e entonacional (leitura)

Dadas as relações dialógicas preliminares, a promoverem o diálogo e a responsividade dos estudantes, um segundo momento passa a evidenciar a leitura do gênero discursivo selecionado, momento em que o estudante é encorajado a adentrar ao texto; a partir desse envolvimento com o discurso verbal, o leitor confirma ou refuta as expectativas criadas outrora, ao se deparar com o que, de fato, evidencia-se no texto. Denomina-se este momento de **fase executória ou exploratória de leitura**, Quadro 20; nessa fase, as relações dialógicas

<sup>16</sup> Neste estudo, adota-se a concepção de leitura oral, a partir do proposto em Menegassi, Fuza e Angelo (2022) e amplia-se a compreensão de oralização e vocalização, com os postulados de Oliveira (2010) e Zumthor (2014), os quais advogam que pela vocalização é que se dá o encontro da voz do leitor com o texto, de modo previsível e imprevisível, feito de experimentações, de descobertas.

acontecem por meio do contato direto com a palavra do autor/eu lírico que apresenta verbalmente o seu projeto de dizer sobre o “bicho” faminto, percebido na imundície do pátio; pela exploração da informação verbal, representativa do discurso do outro e pelas marcas entonacionais adotadas no texto, a partir da oralidade entoada, os sujeitos-leitores são instigados a olhar além da superfície do enunciado poema e a gerar as inferências textuais e contextuais, à leitura realizada. É neste íterim, conforme (Leffa, 1996), que acontece a maior parte da compreensão e a atribuição de significado.

A orientação de Menegassi, Fuza e Angelo (2022), para a sequência de trabalho com o texto, é oferecer ao aluno, logo de início, a possibilidade de leitura do poema de maneira individual, seguida pela leitura silenciosa, uma vez que, todo ato de leitura inicial é representativo da própria condição do leitor, em perceber as marcas do dizer do outro; é um momento idiossincrático, no qual o leitor, com seu potencial de compreensão, constrói sentidos individuais para a leitura (Menegassi, 2010c), a possibilitar o contato próprio com o gênero e sua materialidade linguístico-textual. Com esse encaminhamento, os autores citados sugerem duas possibilidades: a) a leitura oral pelos alunos; b) a leitura entonacional pelo professor, depois o trabalho conjunto com os alunos. Ambas as abordagens ocorrem, na sequência.

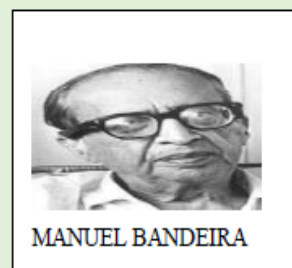
Ante às orientações feitas, apresenta-se o poema, acompanhado de sua referência bibliográfica e alguns apontamentos pertinentes ao encaminhamento proposto, a considerar os momentos de realização da leitura silenciosa do poema; da leitura/declamação entonacional, apresentada pelo aluno, sujeito-leitor da pesquisa; da leitura entonacional, demonstrada pela professora/pesquisadora.

### **O Bicho**

Vi ontem um bicho  
Na imundície do pátio  
Catando comida entre os detritos.  
Quando achava alguma coisa,  
Não examinava nem cheirava:  
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,  
Não era um gato,  
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.



MANUEL BANDEIRA

Fonte: *Manuel Bandeira. Rio, 27 de dezembro de 1947*

Diante da assunção de que a palavra se revela no momento de sua expressão, endossa-se, conforme Volochínov (2017[1929]) o caráter de uma interação viva entre esse produto da expressão sígnica e as forças sociais. É na vida real, onde se veiculam os sentidos construídos, a partir de enunciações simbolizadas em palavras, ditas de várias formas, de vários tons ideológicos, a expressar uma avaliação social sobre os comportamentos, as práticas e os valores identitários do ser humano. Sob a análise das discussões que sustentam o ser, o homem, representante de sua palavra e de como a expressa, é que se discute aqui esse uso do signo, nas situações de comunicação discursiva, a expressar uma compreensão sobre as relações dialógicas apercebidas no íntimo das construções textuais e ou extratextuais.

Numa abordagem reflexiva sobre o trabalho com a linguagem, sobretudo em relação à oralidade, na prática educativa da sala de aula, Marcuschi (1977), sem a pretensão de postular uma determinada teoria marcada por algum posicionamento redutor, sustenta a asseveração de que o indivíduo, enquanto pessoa, se constitui na relação dialógica, a qual tem na língua falada, particularmente nos modos da interação face a face, sua matriz formadora. Segundo Marcuschi (1997, p.39), “a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita”. Sendo assim, esse autor traz à baila a relevância sobre um trabalho com a linguagem no campo da oralidade, como contribuição à interação verbal e à compreensão de que o homem é um ser social.

A leitura oral do poema de Bandeira, nessa discussão, manifesta a leitura em voz alta pelo leitor, a considerar a estrutura composicional do gênero em estrofes e versos não rimados, tipicamente modernistas. A entonação demandada, frente à postura do leitor do poema, seja ele o professor, a princípio, e o aluno, posteriormente orientado, são considerados aspectos elementares à condição da oralidade que se apresenta em sala de aula, com contribuição importante à construção de um posicionamento valorativo, responsável por atribuir sentidos ao enunciado. O fundamento dessa asseveração sustenta-se em Menegassi, Fuza e Angelo (2022), quando da orientação dos autores de que o trabalho com a oralização de um texto escrito, a passagem do escrito para o oral é uma habilidade a ser desenvolvida no aluno-leitor. Essa orientação entra em sintonia ao proposto pela BNCC: “(EF01LP19) Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas” (Brasil, 2017, p. 101) e “(EF04LP27) Recitar cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia” (Brasil, 2017, p. 131).

Depreende-se, portanto, ser a entonação, um componente axiológico a cumprir a função de enlace entre o dito e o presumido, “de estabelecer o elo entre o contexto verbal e o contexto extraverbal, a exteriorizar a avaliação social (...), em contexto de ensino, auxilia na produção de sentido, visto que favorece a interação entre o aluno, o texto e o mundo factual” (Bezerra e Menegassi, 2022, p. 232). Visto que é sabido que o homem é tipicamente constituído pela oralização de sua palavra carregada de gestos e sons, isso não pode ser ignorado no trabalho com a leitura, especificamente na situação em destaque, de texto poético, no contexto escolar, uma vez que pela entonação valorativa, é possível adentra ao universo das palavras não ditas, implicitamente escondidas no mundo translinguístico.

### **III. Recuperação do contexto sócio-histórico do enunciado: relações intertextuais e relações interdiscursivas**

Ao se efetivar o processo de leitura, é possível uma ampliação da compreensão das ideias contidas no texto, ao ser recuperado o contexto sócio-histórico do enunciado, poema de Bandeira, a partir das relações de sentido construídas em nível intertextual e interdiscursivo, conforme os apontamentos de Rojo (2004), expandidos, didaticamente, por Menegassi, Fuza e Angelo (2022). A percepção de outros textos, outros discursos que se somam ao texto lido enseja, no horizonte analítico do leitor, uma gama de conexões de palavras e ideias de outrem, a possibilitar a construção crítica da palavra sua.

Pelas relações dialógicas estabelecidas, o sujeito-leitor vê-se diante de linguagens ressonantes em outros contextos, que podem trazer grandes contribuições para a construção de sua réplica. Exemplifica-se, então, que a preparação prévia da leitura do poema “O bicho” retoma uma conjuntura espaço-temporal de informações, com a qual se estabelece um diálogo entre uma discussão temática e uma realidade vivencial do ser humano. Sob essa condução de capacidade perceptiva e relacional do leitor, com as imagens de degradação da humanidade do ser, com a figuração do sentido das palavra bicho, bem como, com o conhecimento das temáticas abordadas pelo poeta/autor em sua biografia, traz-se para a cena verbal, ocorrida na fase da leitura do poema, fios de intercomunicação, responsáveis pela assunção do posicionamento axiológico do leitor e conseqüente construção de uma novo dizer ampliado.

Neste momento de contato com o texto, em que já se cogita ao leitor um enfrentamento ao emaranhado de vozes constitutivas do tecido linguístico, com o intuito de compreendê-lo, propõe-se, sobretudo nesse estudo, a elaboração de perguntas textuais e inferenciais sob mediação da pesquisadora. Desta feita, postula-se que as relações

intertextuais e interdiscursivas tendem a ecoar na responsividade almejada, pois há elementos oferecidos em situação dialogizada, a estabelecer pontes com outros dizeres já enunciados num universo de informações, não apenas oriundas da modalidade verbal escrita, mas também imagético, a contemplar o campo da linguagem multimodal.

#### **IV. Compreensão e relações dialógicas**

No cerne das discussões sobre as especificidades do conhecimento humano, as relações dialógicas estão sempre a constituir os espaços de interlocução entre os sujeitos. Por essa condição, os seres se encontram em constante interação, a reelaborar suas palavras, suas ideias, haja vista que nesse vaivém do processamento linguístico, no dizer de Bakhtin (2003[1979]), não há limites para o contexto dialógico porque ele se estende ao passado e ao futuro sem limites, sem que haja a definição da existência de uma palavra primeira ou última; desse modo, não há diálogos estáveis e acabados, mas uma reelaboração perene de novos sentidos, em novos contextos.

Com a clareza de que a compreensão dos sentidos se dá numa inconclusa dialogicidade, na qual os seres se reelaboram mutuamente, Sobral (2009, p. 32) afirma no âmbito do dialogismo que “o sujeito da linguagem, sujeito do discurso, é considerado condição de possibilidade da subjetividade”. Assim, há em sua constituição a necessidade da interação com o outro ser que também age e produz novamente novas respostas, novos enunciados; as relações intersubjetivas estão sempre a promover novas relações de sentido aos enunciados propostos. É nessa teia de construção enunciativa que se dão as relações dialógicas, entendidas “como princípio de produção de sentidos, a permitir ao leitor **compreensão responsiva** adequada à situação de leitura” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 396).

Na sequência de processamento da leitura e elaboração de questões inferenciais para o poema “O bicho”, são suscitados questionamentos a dar conta de uma ação responsiva dos estudantes, leitores do texto de Bandeira, sobre a temática da degradação humana relacionada à fome. Há, necessariamente, uma busca das subjetividades arroladas pela voz do autor, do eu-lírico e de demais interlocutores, como os outros sujeitos leitores, a contemplar o texto em ambiente de sala de aula, para construir uma compreensão sobre o conteúdo temático, engendrado por relações dialógicas infinitas, que se encontra em relevo, no campo de discussão.

Uma vez oportunizado o encontro de interlocutores, abre-se o leque de apreciações socioideológicas, valorativas sobre o sentido de “ser bicho”, abordado em contexto linguístico-textual e discursivo, a possibilitar ao horizonte apreciativo do leitor “analisar, compreender e avaliar o tema abordado, a manifestar **compreensão responsiva**, a permitir sua **ampliação sócio ideológica** sobre o **tema**, sobre o **enunciado concreto** e sobre o seu autor” (Menegassi, Fuza e Angelo, 2022, p. 398, grifos dos autores). Em suma, ao ampliar as relações dialógicas sobre a textualidade do poema lido, amplia-se a capacidade de compreensão responsiva do leitor, para que este imprima sua réplica discursiva.

## V. Reconhecimento das apreciações valorativas

Conforme as postulações de Bakhtin (2003[1979]), sobre a realização linguística do ser, imbuída no tecido verbal, compreende-se que a existência da palavra está condicionada a sua relação dialógica, ao ser esta uma relação de sentido estabelecida entre enunciados na comunicação verbal. Sob tal pressuposição, esclarece o filósofo que o todo do enunciado, sua constituição, é perpassada por elementos extralinguísticos ( dialógicos), o que pressupõe que para compreender o enunciado, advindo da consciência do outro, faz-se necessário adotar para com ele uma postura de análise, para além do que se apresenta textualmente evidenciado, pois as relações de sentido transcendem os limites do verbal.

A temática do texto, enunciado concreto em discussão na sala de aula, deve ensejar uma interação discursiva em seus leitores para que estes manifestem uma avaliação sobre o dizer do autor/eu lírico. Assim, os interlocutores se posicionam frente ao discurso veiculado nas palavras do autor/eu lírico Manuel Bandeira e adotam um comportamento socialmente apreciativo, refratado em novas enunciações, a demonstrar que o verbal é perpassado pelos limites dialógicos, ecoados por todo o campo de pensamento vivo de seu emissor. Pela apreciação do outro diante da cena verbal, novos valores são constituídos.

Para consolidar o momento de leitura em que se faz o reconhecimento das apreciações valorativas, relacionadas ao poema “O Bicho”, enseja-se a:

- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos, estéticos, ideológicos, culturais, políticos, em relações interdiscursivas, centradas na temática explorada;
- Compreensão da relação do enunciado explorado com outros gêneros, como a reportagem, (mesma temática): **“Sem comida, população do Rio recorre a restos de ossos e carne”**. Disponível em: <https://istoe.com.br/sem-comida-populacao-do-rio-recorre-a-restos-de-ossos-e-carne/>. Acesso em 15 nov. 2022. (Anexo B);

- Trabalho com os valores do enunciado *versus* a realidade circundante da sociedade e do próprio leitor;
- Ampliação das relações dialógicas da temática explorada à vida do próprio leitor.

A partir desse encaminhamento proposto, em que a leitura da reportagem se dá como ampliação interdiscursiva das relações dialógicas, com vista à compreensão de ideias explícitas e implícitas no poema, surge o trabalho apreciativo dos sujeitos leitores, ao avaliarem os valores em circulação pelo texto e produzirem sentidos ao discurso vivo, manifestado na responsividade ativa das questões inferenciais e interpretativas constitutivas de suas réplicas.

## VI. Avaliação responsiva

O trabalho com a leitura do texto no espaço da sala de aula pressupõe uma resposta, pois não se lida com a palavra para deixá-la relegada ao vazio nem da significação, tampouco do sentido (Bakhtin, 2003[1979]). Ainda no âmbito da construção teórica da filosofia da linguagem, o locutor em seu enunciado-texto, aqui representado no poema de Manuel Bandeira, está sempre a esperar uma avaliação ativa de seu respondente porque ele também assim se identifica, uma vez que sua responsividade já faz parte de uma teia construtiva de outros discursos, emanantes desse mesmo locutor ou de outros com quem polemiza; esses discursos, em momento oportuno, serão refratados em novas avaliações responsivas, a conferir a vivacidade da língua numa ininterrupta cadeia complexa de enunciados.

Dada a fase de execução da leitura do poema apresentado, é de fato esperada uma ação refratária dos sujeitos leitores, sobre os sentidos valorados na relação autor/leitor/texto, pois esses sujeitos é que se constituirão em novos locutores, a enunciar suas vozes sobre a temática da degradação humana, aviltada pela fome. Adentra-se, então, em um novo momento, o da **fase consecutiva ou comprobatória de leitura**, Quadro 20; nessa fase, todas as enunciações percebidas pelos sujeitos-leitores reverberam um novo dizer a refratar uma realidade social, percebida pelas relações dialógicas tecidas e pelas avaliações subentendidas no campo extraverbal, durante todo o processo comunicativo; do mesmo modo, as inferências textuais e contextuais, construídas nas fases anteriores, validam-se no campo interpretativo, pela apreensão das informações, em sua maioria implícitas e pressupostas, no terreno textual.

As novas palavras a representar uma avaliação responsiva compreenderão em seu campo discursivo: a ampliação e expansão da compreensão responsiva, réplica discursiva do leitor, pela manifestação idiossincrática de sentido distinto do enunciado de referência; a

apresentação, análise e avaliação dos temas exauridos nos enunciados; a produção de um novo enunciado, Resposta Argumentativa, produzido em diálogo com todas as perguntas textuais, inferenciais e interpretativas, construídas na fase executória ou exploratória de leitura. Esse novo enunciado responde, em sua totalidade, ao grande questionamento que se faz em contexto verbal e extraverbal, com a pergunta: **Do que trata o texto?**, ele é a palavra minha de um novo emissor, a avaliar a compreensão responsiva do enunciado, explorado no poema.

Consoante às asseverações proferidas em Menegassi, Fuza e Angelo (2022), no momento em que se consolida a avaliação responsiva, consolidam-se as relações entre compreensão e contrapalavra nos acontecimentos dialógicos que ocorrem em situação de ensino. A responsividade avaliativa do estudante-leitor sobre o texto é, portanto, a refração de um novo saber singular, sobre o dizer do locutor, legitimado por muitas vozes, no seio da coletividade de uso da linguagem.

Na presente seção foram apresentadas as bases teóricas de sustentação científica deste trabalho, configurado como uma pesquisa qualitativa-interpretativista, de cunho etnográfico-intervencionista e, tipologicamente, conceituada como intervenção pedagógica. Ademais, mediante detalhamento da prospecção de atividade interacionista-dialógica, foram visibilizados os passos metodológicos, adotados para a geração e coleta de registros e processo interventivo de leitura e ainda, veiculadas as informações relativas ao universo circundante da pesquisadora e dos sujeitos-leitores, colaboradores do empreendimento realizado em estudo. Na seção subsequente, uma análise apurada envolve os dados gerados à pesquisa.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

O essencial é saber ver,  
Saber ver sem estar a pensar,  
Saber ver quando se vê,  
E nem pensar quando se vê,  
Nem ver quando se pensa.  
(*Alberto Caeiro*)

No ensejo desta análise, enfatiza-se que este trabalho de pesquisa tem como objetivo compreender de que modo a leitura inferencial se constitui, no processo de aprendizagem da leitura e da produção escrita, por meio de abordagem teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, a partir da intervenção docente. Em face desse propósito, é elaborada a situação hipotética de que uma discussão sobre essa multifacetada faculdade humana, em perspectivas interacionista e dialógica (Volochínov (2017[1929]; Bakhtin, 2003[1979]), mediada pela ação docente, com a ordenação e sequenciação de perguntas, contribui para a construção de inferências, como um processo cognitivo realizado pelo sujeito-leitor sobre o texto, representativo de um universo individual, determinado por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros” (Dell’Isola, 2001, p. 44).

Em consonância ao exposto, nesta seção, a qual se subdivide em duas (diagnóstica e intervenção), encontram-se analisadas as respostas apresentadas pelos sujeitos-leitores, aqui denominados pelo código (S/L), seguido de um nome fictício<sup>17</sup>, às perguntas de leitura e os enunciados por eles produzidos, considerados como gênero Resposta Argumentativa, um texto eminentemente escolar, a possibilitar a esses alunos organizar o pensamento por meio da reunião das ideias (Fuza; Menegassi, 2022). Na subseção intervenção, servem também à análise, as gravações em áudio, representativas da interlocução entre pesquisadora e sujeitos-leitores, a registrar o trabalho processual e o envolvimento desses interlocutores nas oficinas. A análise traz um alicerce basilar teórico e metodológico, construído em diálogo com as asseverações do Círculo linguístico de Bakhtin, quanto ao aspecto de acabamento do enunciado e a responsividade do falante; com os estudos de Dell’Isola, (1996; 2001) e Marcuschi (2001, 2008), sobre a construção de inferências em leitura; e ainda, com as discussões teórico-metodológicas de Fuza e Menegassi, (2019) e Fuza, Striquer e Ohuschi (2020), quanto à configuração das perguntas textuais, inferenciais e interpretativas e a exauribilidade do tema por elas abordado.

---

<sup>17</sup> Os nomes a especificar os sujeitos desse estudo foram definidos por eles, em interação com seus pares, como forma de representação de suas singularidades.

No bojo dessa análise, considera-se pertinente explicitar, inicialmente, as fases constitutivas da pesquisa, os registros que constituem o *corpus* gerado em todas as fases investigativas e os princípios de análise adotadas para expor a responsividade dos sujeitos às perguntas, em associação ao procedimento metodológico da ordenação e sequenciação de perguntas, para o gênero poema e sua respectiva configuração de leitura em sala de aula, procedimento esse consolidado, a partir dos aportes teóricos interacionista de vertente dialógica e do dialogismo.

#### **4.1 A geração de inferências (análise do Diagnóstico)**

Para dar luz à forma de análise a ser aqui demonstrada, traz-se à evidência alguns conceitos já percorridos neste estudo. Em princípio, reitera-se o conceito de enunciado, ato de comunicação social (Bakhtin, 2003[1979]), tanto para o poema, quanto às perguntas de leitura construídas e suas respectivas respostas e, ainda, à produção da Resposta Argumentativa, como abordagem à temática. São esses enunciados acabados, unidade real do discurso, falados ou escritos que proporcionam ao interlocutor a possibilidade de responder, pois esse interlocutor não é um ser passivo diante dos enunciados, ele está sempre apto a uma atividade responsiva (Bakhtin, 2003[1979]), expressada em momento considerado por ele mais oportuno, a qual desencadeará novos atos responsivos, numa cadeia ininterrupta de enunciações.

Conforme já asseverado nesse estudo, as perguntas são enunciados, portanto, possuem um acabamento específico, sendo o tema um de seus elementos essenciais; pois todo dizer apresenta um objeto ao qual lhe atribui sentido. Em observação a esse aspecto, o professor, segundo Fuza, Striquer e Ohuschi (2020), contribui para a leitura do aluno, ao propor práticas que o levem a esgotar o enunciado, a considerar as condições de produção. Nesse sentido, ao se apresentar perguntas, à compreensão de um determinado enunciado, há de se considerar a postura responsiva do aluno, a dar conta da exauribilidade do tema em discussão, pois o ato de resposta, exercido no contexto do trabalho com a leitura, em ambiente de ensino, não pode ser considerado como uma simples ação de atribuição de sentido, facultada à condição observadora do leitor, sem um respaldo teórico-metodológico que o ensine a enxergar a palavra além de seu sentido dicionarizado.

Com atenção ao exposto, a pesquisadora implementou a atividade diagnóstica, na sala da 3ª série, turma B, com ampla adesão de todos os alunos, que a partir daquele momento constituíram-se em sujeitos contribuintes da pesquisa. O enunciado, gênero poema “Vou-me

embora pra Pasárgada”, com suas questões de leitura correlatas, já explicitado aqui, em seção específica, foi entregue aos estudantes para leitura e resolução das perguntas. No íterim dessa entrega, a pesquisadora esclareceu que o momento era de suma importância para um levantamento de informações sobre o potencial de leitura de cada um dos seres envolvidos na pesquisa e que não faria qualquer tipo de esclarecimentos sobre o teor de cada pergunta, pois, para o propósito do trabalho de pesquisa, naquela fase diagnóstica, a participação da pesquisadora era inviável. Uma vez dada a revelação dos dados, poder-se ia implementar um prospecto de leitura, que viesse ao encontro das necessidades reveladas, a referendar a relevante contribuição social da função da pesquisa educacional de cunho etnográfico-intervencionista.

Isso posto, procedeu-se a geração de dados, cuja análise acentua o olhar para o aspecto da exauribilidade temática plena, relacionada às perguntas textuais e inferenciais e da exauribilidade relativa, demandada pelas perguntas interpretativas, revelado na responsividade do leitor. Ante ao exposto no diagnóstico, na eminência de se conhecer os dados revelados, faz-se a seguinte indagação: há de fato, sobretudo no campo das inferências, um ato responsivo do interlocutor, capaz de demonstrar a compreensão de ditos e presumidos, sobre a condição degradante do homem em situação de fome, ratificada no projeto discursivo do autor/emissor?

Para efeito elucidativo desses conceitos/categorias, reitera-se aqui, que no âmbito da interação, as perguntas textuais e inferenciais trazem em sua constituição a condição de esgotamento pleno da temática em discussão; ou seja, elas são produzidas para dar conta de uma objetividade responsiva sobre o enunciado, em razão do que se indaga, não cabendo, portanto, criatividade na percepção do fato linguístico, evidenciado no texto. Desse modo, atenta-se ao fato de que, mesmo quando se faz inferências, faz-se, a partir do campo textual, embora haja elementos informativos, resgatados no campo linguístico do conhecimento prévio do leitor. Reitera-se ainda, que as perguntas de leitura interpretativas têm seu aspecto configurativo, calcado no esgotamento relativo do enunciado; essas perguntas primam pela criatividade ao se adotar uma subjetividade perceptiva de um não-julgamento dicotômico entre o que está certo e o que se considera um erro, mas um encadeamento de percepções sobre o que se diz. Em suma, a exauribilidade temática plena ou relativa, para além da configuração das perguntas enunciados do locutor, é também configurada nas respostas enunciados dos interlocutores, cabendo, portanto, no íterim dessa análise, observar se há na responsividade do leitor uma compreensão do todo do enunciado, a garantir-lhe também um acabamento pleno ou relativo, sobre o objeto de sentido em discussão.

Diante do exposto, analisa-se, a partir de agora, o resultado do diagnóstico, com enfoque na leitura e construção de inferências por meio de perguntas de leitura, implementado em sala de aula, aos sujeitos leitores, estudantes da 3ª série do Ensino Médio. À ciência do leitor dessa análise, é oportuno e necessário explicar que, em cada momento analítico, são evidenciadas as responsabilidades de dois sujeitos-leitores, a representar a totalidade do *corpus*. Essa representação, adotada como critério, para efeitos de análise, dá-se mediante leitura da pesquisadora, dos registros gerados e observação cuidadosa, sobre os aspectos que se assemelham em todas as produções analisadas.

### **Perguntas textuais/literais**

A partir da leitura do poema de Manuel Bandeira, responda às perguntas abaixo:

1) Por que o título do poema é “Vou-me embora pra Pasárgada”?

**Resposta:** *O título do poema é “Vou-me embora pra Pasárgada”, porque representa o desejo do eu lírico em ir embora para um local no qual ela tenha uma vida cheia de oportunidades, as quais não têm sido proporcionadas a ele na sua terra natal.*

2) Na primeira estrofe, por que o eu lírico decide ir para Pasárgada?

**Resposta:** *O eu lírico decide ir embora pra Pasárgada, logo no início do poema, porque poderá escolher um relacionamento amoroso, haja vista que é amigo do rei.*

3) Na segunda estrofe, o eu lírico reitera sua decisão de se mudar para o local almejado. Qual justificativa ele apresenta para consolidar essa mudança?

**Resposta:** *O eu lírico afirma não ser feliz onde vive, e esse é o motivo pelo qual tanto deseja ir embora pra Pasárgada.*

Os dados, apresentados a seguir, referem-se à resolução das questões textuais presentes no diagnóstico. Essas questões são enunciados que apresentam exauribilidade plena sobre o tema, por isso, demandam ao leitor respostas específicas, conforme o que apresenta a informação expressa no enunciado. Ao se realizar uma análise das respostas atribuídas pelos 35 alunos-leitores, na categoria perguntas textuais, os dados obtidos revelaram que 15 alunos-leitores apresentaram uma responsividade plena de compreensão cabal, ao exaurir com

inteireza à demanda esperada. Entretanto, são perceptíveis, ainda para esse grupo de questões, que não são de extração, cópia de partes do texto, mas de percepção da informação contida em toda a verbalização, linguisticamente assentada no enunciado concreto, que há, por parte de alguns sujeitos, correspondendo a uma gama de estudantes, um certo afastamento da resposta esperada, a atestar um déficit de compreensão ainda em nível elementar.

*Exemplo:*

**Pergunta:** 1) *Por que o título do poema é “Vou-me embora pra Pasárgada”?*

**Responsividade tangencial moderada - S/L (Weslane):** *Porque o autor quer viver confortavelmente em sua cidade natal.*

**Responsividade tangencial moderada - S/L (Passarinho):** *Porque o autor quer uma vida melhor em uma nova localidade.*

Analisa-se, a partir da resposta apresentada, que mesmo diante de um questionamento de base textual, sem muitas exigências de criatividade para se dar uma resposta, o comportamento desses sujeitos-leitores não atinge uma plenitude em sua resolução. É evidente um tangenciamento, considerado moderado, segundo esta análise, por apresentar ainda uma ligação com o sentido da temática, nas expressões “viver confortavelmente” e “uma vida melhor”; há de fato no texto uma autorização para essa percepção, todavia, é desautorizada a informação que considera o local desejado pelo eu lírico como sua cidade natal, conforme apontado por um dos sujeitos.

#### **Perguntas inferenciais/textuais**

4) Por que o eu lírico deseja mudar-se para uma localidade na qual é “amigo do rei”? O que é possível inferir sobre as intenções do eu lírico ao viver em Pasárgada, usufruindo dessa amizade?

**Resposta:** *O eu lírico deseja mudar-se para um local em que é amigo do rei porque tem a convicção de que, ao usufruir dessa amizade, todas as suas vontades e desejos serão prontamente atendidos, uma vez que é sabido por todos que a palavra do rei é incontestável e representa a lei que regulamenta a vida de todos os seus súditos.*

5) O eu lírico é feliz com sua vida? Por quê?

**Resposta:** *É possível afirmar que o eu lírico não é feliz com a vida que leva, primeiramente, porque ele expressa isso claramente no texto ao dizer “aqui eu não sou feliz”; uma vez dito isso ele expõe o desejo de se mudar para outra localidade, na qual lhe será permitido realizar todos os seus desejos, relacionados a uma infância nostálgica e ao período de vida adulta envolta em satisfação de prazer corporal. Com base nessas marcas linguísticas, permite-se inferir que a infelicidade do eu lírico é o aprisionamento físico e mental por ele vivido, o qual encontrará a liberdade estabelecida por decreto monárquico.*

6) Qual a garantia da felicidade do eu lírico em Pasárgada? Tal garantia é assegurada a todos que lá habitam?

**Resposta:** *A garantia da felicidade do eu lírico em Pasárgada é gozar da amizade de um rei, sendo assim, como é do conhecimento de todos que geralmente os amigos de um monarca pertencem a um grupo restrito, a felicidade não é assegurada a todas as pessoas, ela é dádiva de poucos.*

7) Ao mencionar a personagem Joana, a louca, no poema, que ideal de vida o eu lírico valora em seu novo destino?

**Resposta:** *Ao mencionar a personagem Joana, considerada a louca por seu comportamento atípico aos padrões de vida de uma infanta de sua época, o eu lírico traz os valores transgressivos de uma vida intensamente vivida, sem consequências aos atos cometidos e de gozo de liberdade plena.*

8) Quais atitudes do seu passado, o eu lírico poderá vivenciar em Pasárgada?

**Resposta:** *Em Pasárgada, o eu lírico vivenciará as atividades que realizava quando criança no seu local de origem, como; andar de bicicleta, montar em burro brabo, subir no pau de sebo, tomar banho de mar e ouvir contos infantis.*

9) Por que o eu lírico considera Pasárgada uma outra civilização?

**Resposta:** *Pasárgada é considerada outra civilização porque lá tem de tudo, como por exemplo: processo seguro de impedir a concepção; telefone automático; alcaloide à vontade; prostitutas bonitas.*

10) Por que o eu lírico acredita que em Pasárgada não encontrará tristeza?

**Resposta:** *Segundo o eu lírico, quando estiver triste, se refugiará em Pasárgada. Lá ele é amigo do rei, tem tudo o que deseja, sendo assim, acredita que não enfrentará problema algum.*

11) O que causa no eu lírico um enorme desejo em se mudar de sua localidade?

**Resposta:** *A infelicidade dada pelas dificuldades enfrentadas e a ausência de liberdade são responsáveis pelo desejo de mudança. Em Pasárgada, a liberdade é plena e está representada desde as coisas mais simples como deitar-se à beira do rio à mais complexa e misteriosa como chamar a mãe-d'água para contar histórias.*

12) Ao considerar a afirmação expressa pelo eu lírico no verso “Aqui eu não sou feliz”, qual o sentido de felicidade apresentado no texto?

**Resposta:** *A felicidade é simbolizada no texto como uma eterna aventura, uma vida de prazeres sem conseqüências e dotada de extrema liberdade.*

13) Por que atitudes de infância trazem felicidade ao eu lírico?

**Resposta:** *As atitudes de infância, como tomar banho e deitar-se à beira do rio e ouvir contos do imaginário infantil, trazem felicidade ao eu lírico, porque representam cenas de nostalgia relacionadas à liberdade vivenciada na sua meninice e que já não faz mais parte de seu momento presente.*

14) Como seria a vida do eu lírico se vivesse apenas em Pasárgada?

**Resposta:** *A vida do eu lírico em Pasárgada seria muito feliz, gozando de muita tranquilidade e liberdade, assim como ocorreu na sua infância, porque Pasárgada representa também a saudade de um momento distante.*

Essas questões inferenciais são enunciados que se configuram também num acabamento específico do tema, embora havendo a possibilidade de o leitor pensar e buscar no seu conhecimento de mundo, um elo de sentido, capaz de consolidar sua resposta. No âmbito dos estudos do texto, conforme já explicitado na seção teórica deste estudo, as inferências podem ser classificadas em três grupos: a) inferências de base textual; b) inferências de base contextual e c) inferências sem base textual e contextual (Marcuschi, 2008). A depender do tipo de inferência a ser exigida pelas perguntas, isso gera reflexo na resposta. Em todas as perguntas apresentadas, há de se perceber a necessidade de uma ponte que interliga o dizer verbal atual e presente, ao já-dito, guardado no arcabouço cognitivo do leitor; todo o sentido enunciativo, presente nos enunciados de 4 a 14, mantém relação com uma ideia de Pasárgada desejada pelo eu lírico, que necessita de um resgate informativo sobre a simbologia de mudança, liberdade, felicidade..., a preparar o leitor para uma resposta, caso contrário, as inferências não cumprirão seu papel de representação mental, de informações, armazenadas e processadas, implicitamente, pelo leitor (Dell'Isola, 2001).

Os dados apresentados para essa categoria de perguntas inferenciais revelam o quanto a competência leitora dos sujeitos alcança a exauribilidade do tema, na seara das informações implícitas. Dos 35 contribuintes da pesquisa, não houve nenhuma ocorrência de responsividade de sentido pleno, a estabelecer inteligibilidade do texto com a resposta esperada, para todas as perguntas; a totalidade dos estudantes divide-se em dois campos de análise, com representação de uma maior quantidade, imediatamente superior à metade da turma, para responsividade tangencial moderada e um quantitativo menor de respostas, para responsividade tangencial acentuada. Destacam-se os exemplos:

**Pergunta:** 7) Ao mencionar a personagem Joana, “a louca”, no poema, que ideal de vida o eu lírico valora em seu novo destino?

**Resposta:** *Ao mencionar a personagem Joana, considerada a louca por seu comportamento atípico aos padrões de vida de uma infanta de sua época, o eu lírico traz os valores transgressivos de uma vida intensamente vivida, sem consequências aos atos cometidos e de gozo de liberdade plena.*

**Responsividade tangencial moderada - S/L (Dhominy):** *A inconseqüência.*

**Responsividade tangencial moderada - S/L (Nelore Black):** *Uma vida muito louca.*

Considera-se nesta resposta um distanciamento do tema de efeito moderado, pelo fato de os leitores serem capazes de relacionar a ideia de inconseqüência e loucura, presente nos versos do poema, como um juízo de valor almejado pelo eu lírico, a ser a característica marcante de sua vida, na tão sonhada realidade pasargadiana. No entanto, ao se valerem da intenção anunciada e expressa em ações inconsequentes e loucura, os leitores não associam, tampouco expressam na responsividade verbal, a personagem Joana “a louca”, por seus feitos atípicos ao contexto de sua existência. Assim, o que fica evidente, é uma breve menção a uma ideia não exaurida em sua completude, por não haver armazenamento informacional capaz de dar sustentação ao enunciado produzido; cabe, portanto, assegurar que esse processo de leitura adotado, em que a inferência tangenciou a clareza de compreensão do objeto é, segundo Dell’Isola (2001), uma mera conjectura plausível.

**Responsividade tangencial acentuada - S/L (Jennifer):** *De tê-la como nora, casando seu filho com ela.*

**Responsividade tangencial acentuada - S/L (Raposa Louca):** *Desejava que fosse a nora dele.*

Diante de respostas como essas evidenciadas, as quais se assemelham a de tantos outros sujeitos da pesquisa diagnóstica, já numericamente referenciados, percebe-se um distanciamento tão acentuado do campo implícito da informação verbal, a ponto de causar certa estranheza sobre qual foi, de fato, o grau de compreensão do enunciado-pergunta, assimilado pelo leitor. A partir do pressuposto de que a informação mentalmente processada, nos vários níveis de representação, é dada, no enunciado, tanto de forma explícita quanto implícita, a inferência, segundo Dell’Isola (2001), constitui-se no campo da informação implícita. Com base nesse postulado, assevera-se, nesta análise, que o processamento da pergunta inferencial de nº 7, em relação à segunda resposta apresentada, está acentuadamente comprometido, uma vez que, não há autorização do texto poético, para a responsividade demonstrada; é possível afirmar que o resgate de um conhecimento prévio, possivelmente armazenado, na gama de leituras dessas estudantes-leitoras, visto que já se encontram há mais de uma década expostas a diversas situações de uso da linguagem, é bastante deficitário,

não servindo para fechar as lacunas, propositalmente, deixadas no questionamento do enunciado.

Conforme a percepção sobre baixo desempenho na compreensão do grupo de questões inferenciais, a representar maior quantidade de perguntas no diagnóstico, comprova-se a suspeição já endossada em pesquisas pretéritas, realizadas por esta pesquisadora e por seus pares, de que a leitura em nível inferencial é, e parece ser ainda por algum tempo, o “calcanhar de Aquiles” da educação brasileira, não só na etapa do Ensino fundamental, mas também no Ensino médio, segundo o que aqui se evidencia.

### **Perguntas inferenciais extratextuais/interpretativas**

As questões de respostas interpretativas, que se seguem, completam o ciclo da ordenação e sequenciação de perguntas, no processo de trabalho com a leitura. Segundo Menegassi, elas “[...] são sempre apresentadas numa ordem final, depois que as demais perguntas levaram o aluno-leitor a trabalhar com o texto.” (Menegassi, 2011, p. 29). Neste poema de Bandeira, em que os leitores são instigados a reagir com uma resposta de inteligibilidade particular, de caráter avaliativo, após perpassarem pelo terreno das informações objetivas, a compreender o que é expressado linguisticamente no texto, e a realizar o adentramento no campo das inferências individuais, ao relacionar o conhecimento de mundo, a interação autor-texto-leitor consolida seu entrelaçamento; as respostas interpretativas são a avaliação de uma discussão temática sobre o desejo da mudança, ou, mais especificamente, de uma fuga da realidade presente, para o contexto do imaginário perfeito, descrito nas palavras do eu lírico, a ser exaurido pelo leitor. A criatividade demandada na resolução das questões imprime nelas o acabamento relativo da discussão, a esperar dos sujeitos a continuidade do elo da cadeia enunciativa.

De acordo com as respostas dadas pelos 35 estudantes, contribuintes da pesquisa, não foram percebidas demonstrações de uma responsividade plena, categórica, a estabelecer um princípio de interpretabilidade do sentido do enunciado com a resposta esperada e, tampouco expansão satisfatória e eficiente das ideias do tema, em ampliação à análise de contexto da vida real do leitor. Todas as respostas demonstram uma responsividade tangencial moderada, embora ensejadas num acabamento relativo do enunciado. Essas respostas mantêm um certo distanciamento da temática, embora esse fato não inviabilize por completo a relação de contiguidade entre a compreensão do objeto do discurso e a capacidade de associação à realidade na qual o sujeito-leitor se insere. Assim, evidenciam-se os exemplos:

**Pergunta:** 16) A vontade de ir embora, mudar de lugar é algo muito desejado pelas pessoas que pertencem à sociedade brasileira? Como você tem percebido esse desejo no atual contexto do nosso país?

**Resposta:** *As desigualdades existentes na sociedade brasileira são tão alarmantes que, num mesmo contexto de Brasil, há um pequeno percentual de pessoas extremamente afortunadas e uma imensa maioria muito pobre, às vezes, pertencendo a um estado de miséria; junto a essa realidade, encontram-se todas as atrocidades de desrespeito à vida humana possíveis. Isso tem feito com que muitas pessoas migrem para outras localidades: estados e/ou países, em busca, principalmente, de uma melhor condição de vida, que venha possibilitar o direito de viver com dignidade.*

**Responsividade tangencial moderada:** *S/L (Só Vitória): Sim. Pela pobreza extrema, desemprego, educação e por último e mais recente, a política.*

**Responsividade tangencial moderada:** *S/L (Laninha): Sim. Há muita falta de oportunidade. As pessoas vão em busca de uma vida melhor porque querem emprego.*

Há no questionamento feito, a possibilidade de o leitor apresentar seu posicionamento crítico e criativo, uma vez que a pergunta pressupõe, em seu aspecto de enunciado concreto, a prerrogativa do resgate das informações contidas no enunciado e inferidas a partir dele. No entanto, na interpretação apresentada pelas leitoras, são apagadas as marcas linguísticas do que fora discutido de modo explícito e implicitamente, a permanecer uma moderada compreensão da ideia representativa de fuga, simbolizada pela condição social e contexto político, esse último apenas mencionado, sem explicitar claramente, a sustentação de sua referência; a possibilidade de exaurir o tema do enunciado-pergunta encontra o obstáculo da superficialidade de leitura dos sujeitos, que apresentam uma responsividade lacunar, quando já se faz necessário uma maior clareza de posicionamentos avaliativos, a ser expressos também na seara do diálogo escrito.

Em síntese, faz-se pertinente asseverar diante da responsividade externada que, para interpretar, é preciso “trilhar” um caminho no texto que começa com a identificação de informações literais, perpassando pela relação entre ler o texto e pensar sobre ele e, por fim, chegar a uma elaboração pessoal capaz de “materializar” na vida real toda a gama de

enunciados apresentada na leitura. Certamente, para se adquirir uma postura interpretativa diante da leitura é preciso saber ler não somente a palavra, mas também “ler o mundo” e correlacioná-lo a uma gama de vozes, a possibilitar um novo enunciado, com outras possíveis respostas e avaliação de sua conclusibilidade, apreciada na contrapalavra de novos interlocutores.

### **Avaliação da contrapalavra dos sujeitos-leitores em fase diagnóstica**

A fim de delinear a análise sobre o discurso réplica dos sujeitos-leitores, no âmbito da realização do diagnóstico desse estudo, reitera-se algumas asseverações teóricas e metodológicas permeadas nessa discussão. Nesse sentido, revisita-se o dizer de Menegassi (2008; 2010) e Fuza e Menegassi (2022), fundamentado, sobretudo em Solé (1998), ao enfatizar a importância das perguntas ordenadas e sequenciadas, construídas para o trabalho com a leitura em contexto de sala de aula, a permitir o desenvolvimento cognitivo mais eficaz do aluno-leitor, na escola, embora não seja uma estratégia permanente, mas pontual em determinado momento do seu processo de formação e desenvolvimento, conforme a orientação adquirida pelo docente, sobre o conhecimento dessas estratégias. Consoante às ideias postuladas pelos referidos estudiosos, Fuza e Menegassi (2022) sustentam que uma abordagem ao ensino, pelo viés metodológico de implementação de perguntas, trata-se de um dos instrumentos possíveis para o trabalho com a leitura em sala de aula, sendo preciso existir o ecletismo de atividades a fim de possibilitar o desenvolvimento do leitor crítico e competente.

Nesta fase de conclusão da atividade diagnóstica, procede-se à análise da produção textual, representativa da réplica argumentativa. A réplica ou contrapalavra, resposta produzida pelo leitor, consiste na união das respostas atribuídas às perguntas textuais, inferenciais e interpretativas, à fim de empreender sentido ao todo da discussão sobre a temática do texto lido, por meio de uma única pergunta resumitiva: “Do que trata o texto?” (Fuza; Menegassi, 2022).

Em face da apreciação sobre o texto réplica dos 35 sujeitos-leitores, constatou-se não haver produção textual alguma que representasse em sua totalidade a “contrapalavra” desses sujeitos, ao responder ao enunciado: “*Do que trata o texto? Com base nas respostas que você elaborou para as perguntas apresentadas, construa um texto, expressando sua interpretação*”, embora esta situação de produção tenha sido frisada pela pesquisadora, no momento em que se empreendia a leitura e resolução da atividade diagnóstica.

É oportuno ressaltar que a produção da contrapalavra, para esse momento criterioso da investigação, é a representação cabal de uma organização da enunciação escrita do leitor-aprendiz, uma vez que o princípio metodológico da ordenação e sequenciação já proporciona tal feito; entretanto, o que se percebe é a seguinte configuração desse dizer, proferido ao findar toda a responsividade apresentada, em fase diagnóstica.

Exemplos de produção textual desenvolvida pelos estudantes-leitores, considerada amostra representativa da responsividade discente para a pergunta “Do que trata o texto?”

#### Quadro 22 - Transcrição do texto réplica - S/L (Só Vitória), fase diagnóstica

*Transcrição do texto:*

*O poema se trata de um lugar que na nossa realidade não existe, porque é muito perfeito. O personagem tem muitos sonhos e desejos e a vontade de reviver muitas memórias de sua infância.*

*Diante disso, ele deseja uma vida feliz, sem tristeza ou preocupações, já que ele pode contar com seu amigo que é rei.*

*Por fim, ele expressa muito o seu desejo por mulheres, a vontade de se deitar com quem quiser sem julgamentos. É o seu sonho de ter uma nora que fica explícito na segunda estrofe.*

Fonte: acervo da Autora.

#### Quadro 23 - Transcrição do texto réplica - S/L (O Predestinado), fase diagnóstica

*Transcrição do texto:*

*O texto trata sobre um homem (Manuel Bandeira), que cansado de sua vida, busca incansavelmente pela felicidade, seguindo o que ele acredita e sonha em viver. A partir de seu relato é nítida a angústia do eu lírico que porventura esclarece o seu desejo de morar em Pasárgada, mesmo que fosse necessária a morte para que conseguisse alcançar a tão desejada passagem para o paraíso.*

Fonte: acervo da Autora.

Observa-se que, ao constituir seus dizeres, ou seja, um texto como réplica, elaborado conforme orientação de junção das respostas, a sintetizar a compreensão global do enunciado, os leitores, adotam, respectivamente, a seguinte organização discursiva. Inicialmente, a leitora Só Vitória apresenta a significação de Pasárgada, ao dizer que “*O poema se trata de um lugar que na nossa realidade não existe, porque é muito perfeito*”; já, o Predestinado, põe foco sobre o autor, a quem denomina como eu lírico e afirma que “*O texto trata sobre Bandeira que cansado de sua vida, busca incansavelmente pela felicidade*”. Em sequência, Só Vitória apresenta informação sobre as aspirações do eu lírico, a quem chama de personagem e, em ato contínuo, especifica os desejos dele e a certeza de realizá-los, pela influência da amizade com o rei; o Predestinado, por sua vez, evidencia uma situação de angústia e desejo de mudança como passagem ao paraíso Pasárgada, relatada pelo lírico, considerado autor. Num terceiro

momento, apenas a leitora Só Vitória apresenta uma ideia conclusiva, a coincidir com o término de toda a compreensão, expressada verbalmente, momento em que reitera a exposição dos fatos, ao trazer à cena verbal a figuração representativa dos desejos do eu lírico/personagem: “*o seu desejo por mulheres, a vontade de se deitar com quem quiser sem julgamentos*”; nessa ocasião, finaliza, de fato, o processo enunciativo, com a compreensão expositiva de que, segundo seu entendimento, “*É o seu sonho de ter uma nora*”.

Embora a contrapalavra dos estudantes não apague por completo a temática do poema, é visível a forma simplória, superficial e generalizada das discussões proporcionadas no enunciado produzido, ausente em sua progressão, mesmo com uma gama de possibilidades de incursão sobre marcas temáticas, caso houvesse um encadeamento das ideias proporcionadas pela construção e resolução das perguntas. Em toda a construção textual, a leitora-aprendiz Só Vitória manteve-se submissa à discursividade das perguntas em nível textual, com predomínio da linguagem expositiva desordenada, mesmo que a imensa quantidade de perguntas, elaboradas para o poema, proporcionasse um adentramento ao terreno da dedução argumentativa, ao se analisar as inferências e possíveis interpretações, ancoradas no mundo hipotético e nas vivências reais. Em momento algum a responsividade da estudante refletiu as orientações do enunciado síntese de elaboração da réplica. No que se refere ao leitor Predestinado, embora apresente um ensaio de leitura inferencial, encerra a discussão no nível textual, com uma acentuada economia de raciocínio necessário à responsividade.

Porém, é válido considerar que, mesmo diante das inconsistências percebidas na Resposta Argumentativa dos leitores, há compreensão, embora rasa e econômica e de horizonte mínimo (Marcuschi, 2008). Conforme os postulados de Bakhtin (2003[1979]) sobre o ato de compreender, o ouvinte, aqui representado nos sujeitos-leitores, percebe e compreende o significado do discurso e estabelece para com ele uma ativa posição responsiva: “concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (Bakhtin, 2003[1979], p. 280).

Todavia, pode-se dizer, que nas respostas dos discentes, de acordo com as evidências do *corpus-modelo*, apresentado nesse estudo analítico representativo, há ecos de uma responsividade ativa, embora tímida e desestruturada, muito aquém do almejado, portanto, necessitando de uma ação interventiva, tendo em vista que não foi demonstrado um processo de construção ordenada e sequenciada de ideias, capaz de promover a interação autor-texto-leitor e formar, substancialmente, a palavra dos sujeitos-leitores, comprometidos com a aprendizagem leitora, conforme aponta Menegassi (2010; 2011; 2016; 2022).

Diante da análise do diagnóstico implementado, os registros em evidência, sobre a competência leitora dos sujeitos participantes deste trabalho de pesquisa, permitem a afirmação de que esses sujeitos se caracterizam como leitores da superfície textual. Ou seja, considerando a perspectiva da interação, os educandos ainda leem de modo tangencial o que é dito pelo autor, sem, portanto, demonstrar uma capacidade relevante de relacionar discursos, em situações de inferência, aqui comprovadas, como gargalos de uma aprendizagem de leitura deficitária; problemática que avança à necessidade de se fazer correlações apresentadas entre a leitura e sua representação no contexto real, almejadas no nível interpretativo. Isto posto, legitima-se a discussão de que há no universo do trabalho com a linguagem, muitas indagações necessárias sobre o que de fato caracteriza o ato de compreender o texto, as enunciações subjacentes ao dizer do locutor, do autor, do ser constituído na e pela linguagem. É nesse bojo das tramas linguísticas que reverbera toda a compreensão, a qual, para Marcuschi (2008), não é uma atividade natural, nem herança genética, tampouco uma ação individual isolada do meio social, muito menos uma ação linguística ou cognitiva; compreender é, pois, segundo esse estudioso, uma aventura, sem garantias absolutas ou completas, é sobretudo habilidade que se constrói, interação e trabalho, uma forma de se inserir no mundo e agir sobre ele, na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade; enfim, é um exercício de convivência sociocultural, que pressupõe ser com o outro.

Com base nessas constatações, esse diagnóstico demonstra, principalmente, que, o processo de leitura, evidenciado nas ações de linguagem, protagonizadas no contexto da sala de aula, apresenta uma significativa dissonância em relação ao estágio de formação em que os discentes se encontram, a saber, final da Educação Básica. Nesta etapa de formação, almeja-se que o processo da interpretação, relacionada à competência crítica de informações não explícitas no texto (Colomer; Camps, 2002) e da retenção, definida como a fase em que o leitor julga informações e constrói uma visão própria (Menegassi, 2010; 2022), já demonstrassem pistas de uma aprendizagem de leitura mais contundente.

Ao se considerar a visibilidade da situação diagnosticada, esta pesquisa propõe-se a engendrar um trabalho de leitura, ponderado sob os vieses interacionista e dialógico da linguagem (Volochínov, 2017[1929], com sustentação metodológica na ordenação e sequenciação de perguntas de leitura (Menegassi, 2010), (Fuza; Menegassi, 2022) e implementação de atividades sobre o gênero discursivo poema, mediadas pela ação docente; consoante ao proposto, advoga-se ser produtora aos estudantes, doravante a leitura da informação textual e do contexto envolto, estabelecer novas relações de inferência sobre o

conhecimento adquirido, para construir outras representações semânticas (Marcuschi, 2008), tornando-os construtores de um discurso autônomo. Os resultados desse trabalho encontram-se na análise subsequente.

#### **4.2 A geração de inferências (análise da Intervenção)**

Nesta seção, são analisadas as ações de trabalho com a leitura, que oportunizaram o desenvolvimento das aulas, em que as atividades foram implementadas, durante o percurso da intervenção docente. Fazem parte deste estudo, duas atividades de intervenção, o poema/canção “Cálice”, de Chico Buarque e o poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira, implementadas nas aulas subsequentes à fase diagnóstica, aos alunos da 3ª série do Ensino Médio.

No íterim dessa análise que doravante se principia, muito há que se dizer sobre um percurso teórico-metodológico, que por vezes parecia estar tão bem delineado, em bases sólidas de realização da práxis interventiva, mas que de repente, mostrou-se desafiador, dada a intenção de desvelar as construções inferenciais tão caras ao propósito deste estudo. Com a diligência de quem garimpa o terreno frutífero da linguagem, deu-se o olhar para cada enunciação, acontecida nas oficinas, apresentada no enunciado da pesquisadora e refratada na responsividade dos estudantes, sujeitos-leitores. Para tanto, as mais de 20 horas de gravação, a compreender todo o período de intervenção, foram de ímpar importância para empreender uma análise dos feitos de todos os interagentes, envolvidos no processo de pesquisa, feitos esses, que nem sempre careciam de um registro gráfico, mas que, sem dúvidas, acentuavam a representação idiossincrática de cada sujeito, pertencente àqueles episódios de trabalho, com a leitura e construção de inferências, sob o olhar da interação e do dialogismo.

Se em fase diagnóstica constatou-se a predominância de uma leitura deficitária, de incursões inferenciais contraproducentes, sobre a palavra do outro, o eu lírico criativo de Bandeira, materializada no tecido verbal de Pasárgada, urge uma tomada de posição responsiva do inconformismo, da não-neutralidade diante desse cenário, a vislumbrar a ação de ler, considerada, de fato, um encontro de vozes do autor, do texto, do leitor e de tantos outros que se inserem no contexto de colaborações enunciativas infinitas.

Com esse fim, é que se delinea o percurso de ir ao texto, levando a tiracolo, a contribuição essencial da inferência, definida precipuamente, nos estudos de Rickheit e Strohner (1985, p. 8), como “a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica dada em um determinado contexto”, ampliada por diversos pesquisadores inseridos

na arena dos estudos da compreensão do texto. Dentre esses, destaca-se neste estudo, a ampliação desse postulado, percebido nas incursões investigativas de Koch (1993, p. 400), uma vez que a autora sustenta que a maior parte de representação do texto está concentrada em suas informações explícitas, nas inferências vistas “como processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação textual explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas.”; nessa sintonia, põe-se luz também ao dizer de Marcuschi (1989), ao definir o processo inferencial como operações cognitivas, que permitem ao leitor construir novas proposições, a partir de outras já dadas, com relação de identificação entre si, situadas no universo de pré-conhecimentos do indivíduo, a englobar suas crenças, as circunstâncias em que o texto é lido e as leis do discurso, o que o autor denomina contexto cognitivo. E ainda, nessa linha de raciocínio arrola-se, nos estudos de Dell’Isola (2001), a sustentação de que inferir é realizar uma operação mental, em que o leitor constrói novas proposições, a partir de outras dadas no texto e no extratexto pelas informações e conhecimentos adquiridos com a experiência de vida, determinada por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros.

Em síntese, há um encontro nas definições dos estudiosos sobre o processamento da inferência como função cognitiva, amalgamada por fatores revelados ou velados na trama comunicativa, a exigir do leitor uma interação com o texto e sua bagagem contextual, de modo ininterrupto, para constituir os sentidos necessários à compreensão. Por conseguinte, o contexto, importante elemento a ser considerado para a extração de inferências, dentre suas variadas definições intercambiáveis, mas, abordado aqui, sob o dizer de Clark e Carlson, (1981) precipuamente, como informação acessível ao ser em particular, para interação com um processo em situação particular, ganha especial relevância à produção da leitura, a ponto de o texto, conforme sustenta Dell’Isola (2001), tanto do ponto de vista psicológico, quanto sociológico, ser descontextualizado e recontextualizado pelo leitor; o processamento contextual está, de fato, relacionado diretamente com o repertório de experiências de seu leitor. Ante ao todo desse raciocínio elaborado, percebe-se, portanto, que é consensual aos estudiosos em destaque, nessa discussão, que a base contextual é condição orientadora da compreensão da leitura.

### **INTERVENÇÃO 1ª FASE – TEXTO POEMA/CANÇÃO “CÁLICE”**

No momento em que se oportuniza um trabalho com a leitura, a partir de um viés interacionista de nuance dialógica, com vistas a fomentar a construção de inferências, como

um dado sumariamente importante ao processamento da interpretação, constrói-se um caminho a ser percorrido, com todo o embasamento teórico-metodológico do qual se dispõe. Todavia, é “caminhando que se faz o caminho” e se altera e reelabora rotas, antes dadas como certas. Como no terreno complexo da linguagem há de se considerar a unicidade do meio social e a do contexto social imediato do locutor e ouvinte (Volochínov, 2017[1929]), ou seja, diz-se da relação social organizada dos sujeitos, em ambientes bem definidos, para estudo de tão enigmático fenômeno, essa observação não se furta ao olhar da pesquisa intervencionista, no ambiente das aprendizagens em contexto de sala de aula.

Tornar-se partícipe e colaborar com uma ação de linguagem, desenvolvida em sala de aula é, antes de tudo, assumir a interação dialógica como mola propulsora nos estudos da linguagem, em que o texto é considerado a grande palavra-enunciado, permeado de vozes que ecoam no e para além de um simples tecido verbal, como caminho a percorrer entre os labirintos não verbalmente visíveis, escolhido para promover o encontro dos interagentes em situações comunicativas. E aqui, valendo-se das reflexões de Geraldi (2016) de que, no trabalho pedagógico de preparação da aula, é necessário haver, por parte do docente, autonomia e não automatismo, implica, pois, conhecer e internalizar princípios que orientam a própria ação docente, com digital autoral, para que não se torne um simples agente de experimentações teóricas momentâneas.

Todavia, consolidar um posicionamento teórico-metodológico, com contorno representativo de quem assume a empreitada, a embasar uma prática, é mais que legítimo, mas nada simples. É por este prisma, que se lança à pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, no campo da Educação, a se centrar nas vivências escolares e provocar estranhamento sobre o que é familiar (a aprendizagem de leitura dos estudantes) construída no espaço educacional, a constituir-se como algo exótico observado, mas também construído com os participantes, considerados agentes na pesquisa, em sintonia ao defendido por Da Matta (1978). E, é com base nesse pressuposto, que se trazem para este campo discursivo, sobre pesquisa implementada em contexto de sala de aula, as observações e análises pertinentes à ação empreendida.

Para este primeiro momento de intervenção, foram realizadas, em forma de oficinas, a discussão sobre a revelação dos dados de leitura superficial dos educandos, cuja constatação corroborou a fragilidade de compreensão das inferências, presentes na informação textual, fato este já oportunizado em reflexões sobre essa condição lacunar de leitura. Dada a fragilidade exposta, a primeira oficina de intervenção iniciou-se com os apontamentos

apresentados, conforme se observa, mediante as gravações feitas, a registrar a interação no ambiente da sala de aula.

***Pesquisadora:*** Então, vamos para esse processo agora de intervenção, né! Nós vamos construir a nossa primeira atividade de intervenção sobre leitura interacionista e dialógica. Em todo o processo, a partir de agora, vocês vão entender o que é essa leitura interacionista dialógica, de onde nós partiremos e para onde iremos[...] é uma leitura dentro de um processo de trabalho que ensina os estudantes a discutir a leitura, ou a ler, a partir de um processo inferencial, portanto, há construção de inferências em leitura. Então, no primeiro momento nós tivemos, uma atividade diagnóstica que foi a atividade do poema: “vou-me embora pra Pasárgada”, do Manuel Bandeira, vocês responderam a essa atividade sem a participação da pesquisadora, simplesmente pegaram a atividade, fizeram uma leitura e resolveram as questões, né? Eu não interfeirei em nenhum momento, a partir de agora o processo é diferente, na intervenção, eu enquanto pesquisadora, vou auxiliá-los, orientá-los a construir essas inferências necessárias ao processo de leitura[...]. Então, na atividade diagnóstica o que foi percebido? O que foi percebido é que muitos aqui tem uma capacidade de leitura em nível, em um nível é... bom ou aceitável para a turma para a série que estão, mas é preciso que algumas lacunas de fato sejam trabalhadas... é... o diagnóstico mostrou isso naquela leitura.

Nesse pronunciamento introdutório, verbalmente marcado, a evidenciar o princípio de uma ação que se percebia desafiadora, como o ato de intervir, a pesquisadora coloca-se como parceira no processo de aprendizagem e, do seu lugar, alcança também a realidade do outro (o sujeito-aprendiz); o nós sobrepõe-se ao eu porque não se acredita numa ação educativa impositiva, tampouco numa aprendizagem por decreto, mas no encontro, processualmente construído pela interação e pelo dialogismo, como defendido em tese. Portanto, para essa abordagem inicial, é preciso ir ao encontro, e “dizer o rumo”, como num ato simbólico responsável (Bakhtin, 2012[1924]) de quem assume o papel do etnógrafo, no convívio da situação e percebe que, de fato, não se pode furtar à responsabilidade social, há de intervir.

A partir dessa abordagem inicial têm-se, portanto, durante a realização das oficinas, para o primeiro momento de intervenção, com o texto Cálice, de Chico Buarque, a prerrogativa de conduzir uma proposta que alce o/a leitora/a aprendiz à situação de partícipe e protagonista no diálogo com o autor/locutor/eu lírico, permeado pelas perguntas de leitura sobre o texto, poema/canção. Essa ação impescinde à capacidade de construir, pela mediação da pesquisadora, as inferências possíveis, perceptíveis na superfície verbal e as advindas de um contexto de vivências desse ser aprendiz, à compreensão do grande enunciado em estudo, ao passo que se constrói também uma nova palavra autoral, em face desse enunciado. Há de se frisar, porém, que esse início de trabalho e os demais momentos não foram somente contemplativos à fala da pesquisadora, tampouco passivos de reação. Os estudantes, embora já soubessem sobre o procedimento da pesquisa, explicitado inicialmente, em momento de

anuência à investigação, logo perguntaram: “*Quanto tempo vai durar tudo isso? A gente tem de participar de todas as oficinas? Vai valer nota, não vai, professora?!*”. Diante de resistências encontradas é que se compreende porque a pesquisa de campo nem sempre é vislumbrada.

O que se revelara em fase diagnóstica, ao se perceber uma responsividade tangencial na leitura superficial dos educandos, em relação ao esgotamento do dito pelo autor/locutor, com deficitária capacidade de relacionar discursos, em situações de inferência, responde à práxis empreendida em fase de intervenção. Tal resposta dá-se à luz do conceito da exauribilidade temática do enunciado, protagonizado nos estudos do Círculo de Bakhtin, coadunada às categorias analíticas, voltadas à percepção do processamento inferencial construído, delimitado pelas inferências de base textual, de base contextual e sem base textual e contextual, propostas em Marcuschi (2008).

O processo de análise implementado, a partir da intervenção, dá-se dentro de uma perspectiva holística de percepção da arquitetônica do todo enunciado, considerado como uma fala concreta, viva, perpassada por uma diversidade de vozes, a corporificar o que Bakhtin (2008[1963]) denomina discurso. Ao adotar esse viés perceptivo de perscrutar as ações linguísticas, faz-se, na totalidade desse estudo interacionista-dialógico, uma ancoragem à envergadura da Linguística Aplicada transgressiva (Pennycook, 2006) de legítimo caráter inter-pluri-multi-transdisciplinar, a fim de dar substância a um estudo translinguístico sobre o dizer valorado. Desta feita, coadunando-se ao bojo das percepções cronotópicas de configuração do enunciado-texto, poema/canção “Cálice”, cujas enunciações, como em toda palavra, transcendem ao verbalmente explícito, analisa-se a responsividade dos sujeitos-leitores às questões de leitura, sobretudo, às que pressupõem a realização de inferências, demandadas no processamento da leitura, como exigência à construção de sentidos.

Principia-se essa análise como as exposições a seguir, a contemplar as fases em que se desenvolveu todo o processo de leitura e compreensão do texto/enunciado “Cálice” e as respectivas categorias de análise, representativas da observação da pesquisadora, para os fatos linguísticos, evidenciados na interlocução com os sujeitos-leitores. Para efeito das convenções de transcrição empreendidas, nas fases de intervenção deste trabalho, as palavras pesquisadora e sujeito-leitor serão doravante representadas pelos símbolos P e S/L, respectivamente.

## **A PRÉ-LEITURA**

O início da discussão à qual se propõe a presente pesquisadora, delinea-se sob o seguinte prisma: Se é o estudante carente de ensinamentos, para desvendar as tramas semânticas dos enunciados; se a este estudante é possível, por meio de uma abordagem interacionista-dialógica, despertar em seu cognitivo, um olhar para o texto e atribuir-lhe sentido, ao imprimir compreensão/interpretação; se o processo inferencial já tem dado mostras de sua relevância de aprendizagem em leitura, em diversos contextos, conforme aduz a literatura sobre a questão, a garantir que o sujeito torne-se um leitor de explícitos e presumidos; então, é chegado o momento do agir, sem álibe, numa verdadeira simbiose com o que preceitua Bakhtin (2012[1924]). Não é digno furtar-se à ação do compromisso em proporcionar a construção de inferências ao sujeito carente dessa condição. Não obstante, inferir é mais que preciso, é urgente! principalmente, quando há seres, no final da Educação Básica, prestes a se lançarem ao mundo, com toda a sorte de informações e *fake news*! Assim, dá-se o primeiro momento do processamento da ação de leitura, contemplado na 2ª oficina de intervenção, em 28/10/2022, com 2 horas de interação.

Esta fase inicial da leitura marca a introdução da discussão temática que dá sustentação à compreensão do poema/canção “Cálice”. Para oportunizar esse primeiro contato com o objeto do sentido, veiculou-se a exposição de imagens representativas do objeto cálice e respectiva significação da palavra em estado dicionarizado. Assim, os questionamentos dão-se por meio da linguagem verbal e não-verbal e também por meio da escuta do poema/canção “Cálice”, de Chico Buarque, em interação dialógica com o enunciado semioticamente representado, com a voz social e formal, evidenciada na significação do verbete e, sobretudo, com as vozes outras, marcadas na interlocução entre a pesquisadora e os estudantes. A junção desses aspectos coaduna-se para promover uma reflexão inicial sobre o tema, sendo este arrolado aqui na sua inteireza, para além das formas linguísticas a compor o enunciado/poema, mas por arrolar elementos não verbais da situação (Bakhtin, 2003[1979]), os quais se somam neste momento de compreensão de todo o dizer do enunciador, numa ação colaborativa de construções inferenciais e produção de sentido, sobre a condição de repressão, institucionalizada no contexto do século XX no Brasil.

**cálice:** [Do lat., calice 'copo'] **s. m.** 1. Vaso empregado na missa para a consagração do vinho. 2. copo com pé, de pequena dimensão, para vinhos, licores e/ou outras bebidas 3. P. ext. O conteúdo ou a capacidade deste. 4 Fig. Lance doloroso, dor, pena. (Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa)

#### CÁLICE

A qual significado(s) essas imagens referem-se, 1, 2, 3, 4?



**P:** Há vários significados aí na palavra cálice... nós temos um, dois, três, quatro significados só para a palavra cálice.

**S/I 1:** Qual o que significa esse quarto significado dela?

**S/I 2:** O contexto... a gente tava discutindo isso na aula de história passada, sobre a música do Chico Buarque.

No momento em que as primeiras imagens são expostas, na voz da pesquisadora, já se oportuniza aos leitores, previamente, pensar a palavra em sua significação neutra de dicionário, literal e, em ato contínuo, evidencia-se que, em meio aos significados, há a possibilidade de se atribuir sentido à figuração de cálice, com analogias pertinentes à discussão. Com as vozes enunciadas em perspectiva interacionista, de encontros, por meio do enunciado/verbebe, há uma percepção dos interlocutores, sobre a significação da palavra e o sentido que esta se permite inferir, mediante o contexto de produção do poema/canção. Nesse ínterim, aflora-se, então, a compreensão de uma informação textual disponível e explicitamente marcada, a corresponder uma representação semântica. Dado esse contraponto, ao reverberar na fala de um dos interlocutores, conhecimentos pretéritos, sobre o contexto, é perceptível que os sentidos necessários à apreensão da leitura já se fazem notar, corroborando a estratégia empreendida ao “estabelecer expectativas [...] confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos” (Brasil, 2018, p. 74).

Como está representada a ideia de cálice nos textos a seguir? Dentre os diversos significados atribuídos à palavra cálice, qual destes pode resumir melhor a temática em discussão?



**P:** Nós estamos aqui no texto bíblico do Novo Testamento, que apresenta essa fala: “Pai afasta de mim esse cálice”, quem fala isso, gente?

**S/I:** Jesus!

**P:** Vamos lá! Nosso conhecimento além do texto. Quando Jesus fala isso: “Pai afasta de mim esse cálice” ... ele está... esse momento que ele vive é momento de quê?

**S/I:** Sofrimento!

**P:** Então, aqui nós temos uma ideia de Cálice? Essa imagem nos traz a informação de que é para afastar esse cálice... essa imagem ela está representando uma ideia de que?

**S/I 1:** De dor e sofrimento

**S/I 2:** Então quando essa palavra foi escolhida para compor a música não era só porque ela esconderia o cale-se de calar ou se também já tinha significado de dor sofrimento?

**P:** Não sei, vamos descobrir agora, né. É isso que nós estamos fazendo, gente. Isso que é leitura. É você mergulhar no sentido... quando nós vamos construir inferência... isso aqui que vocês estão trazendo, vocês estão em busca de informações. Será que o texto está querendo dizer isso? Por isso que nessa fase inicial nós estamos discutindo essa palavra, porque é importante vocês entenderem bem... as várias significações que ela tem para compreenderem bem o texto... quando vocês mergulharem no texto...fizerem a leitura, vocês já terem uma bagagem de informações, de discussões para autorizá-los a mergulhar nessa profundidade de texto.

Nesse segundo bloco, em que se apresentam mais situações interlocutivas, algumas imagens representam, explicitamente, o enunciado bíblico e outras trazem a simbologia da repressão, pelo cerceamento ao direito da expressão verbal dos indivíduos sociais. Conforme se evidencia na sequência das falas, inicialmente, ao apresentar as imagens e chamar a atenção para o texto bíblico, a pesquisadora instiga os estudantes a relacioná-las ao verso “*Pai afasta de mim esse cálice*”. Os enunciados semiotizados, somados ao enunciado verbal, propõem uma intensificação maior para a percepção semântica da ideia envolta na leitura, [...] “*essa imagem ela está representando uma ideia de quê?*”; com a interpelação da pesquisadora aos estudantes, há um aguçamento da capacidade perceptiva destes sujeitos, à busca de compreensão além do texto, como meio de resgatar as possíveis formas de influências contextuais, mobilizando-as ao encontro de um processamento inferencial.

As figuras apresentadas são meios de se estabelecer uma correlação com a palavra-chave inicial *cálice*, para que os estudantes realizem uma avaliação crítica do contexto atual. Uma vez que um dos interlocutores interage como os questionamentos realizados pela pesquisadora, este apresenta à cena verbal, juízos de valor, a alcançar a ideia de cálice, como conclusão de dor e sofrimento, símbolo pertinente à discussão da ditadura no Brasil, assunto já discutido nas aulas de História, conforme o apontado, [...] “*a gente tava discutindo isso na aula de história passada, sobre a música do Chico Buarque.*”; nesse processo de participação ativa de envolvimento com a discussão, os outros leitores sentem-se instigados a buscar seus conhecimentos latentes e relacioná-los ao bojo da enunciação; cada participante apresenta

uma compreensão para o tema discutido: “dor”... “sofrimento”..., movimento definido pela pesquisadora como um mergulho na profundidade do texto.

Nesse momento de interlocução, são afloradas as apreciações sobre o dizer do eu lírico, oriundas de informações previamente armazenadas, já ditas em outros contextos vividos. No decurso dessa ação interlocutiva, por meio do trabalho processual com a leitura, o componente contextual situacional, sugerido pelas imagens alusivas ao texto é acionado, como fator influenciador na geração das inferências (Dell’Isola, 2001) e consequente interpretação coerente da leitura suscitada, indicada nas palavras enunciadas pelos estudantes-leitores.

*Podemos considerar estas cenas como atuais cálices da humanidade, com base em algum dos significados dessa palavra? Por quê?*



**P:** Então gente, se nós formos analisar todas essas imagens, inclusive a imagem de Jesus aqui ajoelhado e pedindo, né, suplicando... nós temos aqui várias discussões, várias imagens e leituras proporcionando a ideia de dor e sofrimento e... representações diversas na sociedade.

**P:** O que representa isso, (imagem de criança com arma), pessoal?

**S/I:** Uma criança manipulada.

**P:** Crianças cooptadas para o crime. Nós poderemos dizer que essa imagem pode representar o nosso Brasil?... arma nas mãos das pessoas simboliza vida?

**S/I:** Não (*coro*)!

**S/I 1:** Simboliza proteção.

**S/I 2:** Nunca na vida! A gente pode ver até pelos Estados Unidos que lá eles têm uma lei que muitos podem até ter a arma, mas por segurança própria. Mas você vê que todo ano tem uma certa taxa de meninos que vão para a escola armados e mata um monte, todo ano.

A veiculação de novos enunciados encaminha a finalização da atividade de pré-leitura, instigando os estudantes a se posicionarem, apreciativamente, sobre acontecimentos percebidos na realidade social atual. Ao serem problematizadas como cálices da humanidade, as imagens devem ser compreendidas em sentido figurativo de dor, pena, conforme se apresenta em um dos significados apresentados para o verbete; com isso, exige-se dos leitores,

a atribuição de sentido à palavra do locutor e à legitimidade do objeto discursivo, percebido nas cenas multimodais, para a construção de um ponto de vista pertinente.

Na oportunidade em que se faz a indagação sobre a violência no Brasil, a envolver crianças manipulando armas, os estudantes são impelidos a se pronunciarem diante de uma realidade sobre a qual há posicionamentos divergentes. Vê-se, então que ao ser oportunizada a reflexão sobre o contexto atual, há um resgate de situações armazenadas no conhecimento latente dos estudantes; informações novas dão consistência a outra já sabida anteriormente, inserida em um novo contexto, numa geração de inferências socioculturais (Dell'Isola, 2001), a compor um novo sentido às formas da violência, vivenciada no ambiente das escolas em sociedades distintas. Desse modo, os sujeitos-leitores apresentam para a discussão do enunciado em cena, um acabamento relativo, dadas as condições de outras formas de interpretar os fatos, em que se possibilita um olhar criativo.

Os elos estabelecidos para essa compreensão, apresentados pela pesquisadora, não se dissociam de um conhecimento já previamente armazenado, no mundo dos sujeitos-leitores, uma vez que são conhecedores das mazelas sociais reais, apontadas nas situações atuais, reverberadas em suas falas; o papel assumido na interlocução, pela locutora/pesquisadora é o de conduzir o olhar dos educandos ao não-visível na materialidade textual, a promover uma leitura de coprodução do texto, que é sempre inacabado e apto à recepção de outras apreciações valorativas que se dão conforme a condição sociocultural do receptor (Dell'Isola, 1996). Mediante à interação proporcionada na situação discursiva por seus interagentes, locutor/texto/leitor e todas as vozes que ressoam nesse ambiente, locutor e leitor passam a assumir uma "responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis" (Kleiman, 1999, p. 65).

A organização dessa pré-leitura apresenta-se aos envolvidos na ação linguística, como uma preparação de um cenário de trabalho com a língua/linguagem, em seu aspecto vivo de realização, de encontros entre vozes; a voz da pesquisadora e a de cada um dos sujeitos envolvidos encontram-se na situação enunciativa sobre as imagens, também perpassadas por diversas vozes. Nesse entrelaçamento de dizeres, os leitores, no momento prévio à leitura do poema de Buarque já se percebem, de fato, na interação com o outro, pesquisador e com o outro, que está a dialogar pelas enunciações imagéticas; e assim, esses estudantes, mediante às relações discursivas estabelecidas, percebem que ler é, sobretudo compreender que não há fala descontextualizada, tampouco singular, na feitura do enunciado. Há sim uma amálgama de vozes que se somam e ressoam em contextos diversos, à disposição da capacidade perceptiva do leitor/receptor.

Ao se dar o contato inicial dos interlocutores com o objeto de sentido, pela ação da pesquisadora, os indícios de uma compreensão responsiva reverberam-se e ganham musculatura na ação discursiva compartilhada. Esse objeto, constituído como o tema do enunciado cálice, passa a ganhar certa conclusibilidade, mediante os objetivos e a ideia definida por seu enunciador-poeta/eu lírico (Bakhtin, 2003[1979]), com as novas abordagens dos estudantes, sobre situações passadas e atuais, alcançadas pela discussão. A mediação empreendida em sala de aula, neste momento inicial da intervenção, demonstra, ainda que com reservas, a geração de inferências pelos leitores-aprendizes e os impulsiona a se submeterem à aprendizagem da leitura sem reservas, como forma de compreender as enunciações alheias. Por este ato, já se percebe que os estudantes atribuem sentidos à própria percepção do contexto que os integra e começam a ampliar sua visão socioideológica, sobre outros possíveis cenários analíticos de cálice; uma vez dadas as condições para ampliar essa visão, mais esses sujeitos constituem-se responsivos, ao passo que “o crescimento da consciência determina o crescimento da linguagem, a quantidade de palavras, de expressões” (Volochínov, 2013a[1930], p.145); assim, no campo discursivo a compreender uma representação mental de dificuldades e sofrimento, conforme a leitura proporcionada, os leitores passam a ser novos locutores.

## **A LEITURA**

Para a etapa de trabalho em que se dá a leitura do enunciado verbal, poema/canção “Cálice”, tem-se a apresentação das perguntas de leitura, caracterizadas como textuais/literais, 12 inferenciais/textuais e 2 inferenciais extratextuais/interpretativas, a ensejar o fio condutor de adentramento no tecido verbal, para proporcionar a percepção das marcas enunciativas legadas pelo locutor/ emissor.

Esta segunda fase da leitura, inicia-se com a realização da 3ª oficina, em 03/11/2022, com 2 horas de duração, a contemplar: a leitura do poema/canção Cálice; a resolução das perguntas de leitura. Ao iniciar a oficina, a pesquisadora estabelece uma interação com os estudantes sobre os aspectos apontados na fase anterior à leitura, no intuito de resgatar as informações veiculadas sobre a temática e visibilizar o percurso de construção da proposta de intervenção a ser compreendido pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesse sentido, dá-se a seguinte relação discursiva:

**P:** Então, boa tarde! Olha, nessa fase em que nós estamos hoje, temos o segundo momento da leitura. O nosso primeiro momento foi aquele que eu apresentei pra vocês todas as atividades que nós fizemos antes da leitura propriamente dita. Eu quero que vocês observem como está sendo construída essa proposta, como está sendo... como está sendo trabalhada essa atividade. Então, no primeiro momento foi o de ontem que nós vamos chamá-lo de: inicial da leitura, é um preâmbulo de toda a discussão. Então, antes da leitura desse poema do Chico Buarque, eu apresentei pra vocês uma série de imagens nos slides e vocês fizeram as considerações, nós fizemos as discussões para começar a falar sobre essa temática, sobre esse assunto que vamos discutir agora na fase da leitura. O que nós fizemos tanto na pré-leitura, gente?, discussões das imagens, né, perguntando a vocês o que estavam entendendo sobre o sentido figurado, o sentido literal da palavra ‘cálice’ e trazendo essa significação literal [inaudível], para o contexto social e discutimos ainda as... situações que são consideradas cálices da humanidade, cálices sociais. O que nós pontuamos lá nos slides sobre o que são considerados hoje como cálices da humanidade... o que nós pontuamos sobre esses cálices da humanidade? Que cálices são esses?

**S/I 1:** Coisas dolorosas!

**S/I 2:** Sofrimento na guerra, crianças na guerra.

**S/I 3:** Violência!

Nesse ínterim de organização procedimental do processo de leitura, reiterou-se, com bastante ênfase os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos a serem adotados e a participação assídua de todos os que se dispuseram a envolver-se com a pesquisa, mediante a assinatura de termo de consentimento, a fim de que houvesse o êxito esperado. A fala inicial da pesquisadora, conforme evidenciada, explica a atividade a ser engendrada, ao passo que resgata a ação pretérita de leitura da leitura prévia realizada, *“Olha, nessa fase em que nós estamos hoje, temos o segundo momento da leitura. O nosso primeiro momento foi aquele que eu apresentei pra vocês todas as atividades que nós fizemos antes da leitura propriamente dita.”*. Ao fazer esse resgate, há uma tentativa de dar continuidade ao processo, porém diante da indagação *“Que cálices são esses?”*, as responsabilidades são tímidas e quase monossilábicas, a indicar uma necessidade de questionamentos sobre o quão a aprendizagem estava de fato se processando. A adesão de todos estava verbalmente confirmada, restava a efetivação na prática, com a participação responsável e dedicada nas oficinas. Uma forma de conquistar essa adesão, era detalhar as ações, com explicações pontuais e estratégias capazes de perscrutar o aprendizado, em que as inferências para construir sentidos ocupassem um papel central na ação leitora.

Contudo, embora aqui se faça menção à adesão da turma para esta fase de leitura, foram necessários alguns arranjos antes do início da atividade, como: chamar a atenção para as ausências da sala nos momentos de explicação e as conversas inoportunas que estavam interferindo na compreensão da explicação da proposta; durante a apresentação do material de leitura, alguns alunos demonstravam desinteresse, sendo necessário, então, rever algumas situações que pudessem comprometer a implementação da ação interventiva. Todavia, a

paciência, a persistência e o diálogo com o grupo participante foram capazes de realinhar a empreitada para continuar, mas com a convicção de que o caminho a percorrer demandaria também a sabedoria, por parte da pesquisadora, em saber não somente intervir, mas interromper, quando percebido o insucesso.

Mais uma vez, evidencia-se aqui o cuidado com a condução do trabalho de leitura em curso. A pesquisadora oportuniza a escuta da melodia do poema/canção, solicita uma leitura silenciosa à turma, seguida de uma leitura em voz alta, realizada por um dos sujeitos/leitores e, sequencialmente, uma nova leitura, realizada por ela. Ao arrolar tais estratégias, espera-se que os leitores adotem uma postura de um verdadeiro encontro com o autor via texto, por meio das ajudas já oportunizadas, se permitam “o esforço cognitivo que pressupõe a leitura” (Solé, 1998, p. 44) e motivados, possam se sentir confiantes nas próprias capacidades e possibilidades como leitores, sempre ativos frente ao texto, atualizando-se dos conhecimentos previamente suscitados para produzir as inferências necessárias em cada momento de envolvimento com as palavras alheias. Ensinar a percorrer esse caminho é vital ao sucesso da aprendizagem; é um compromisso assumido por quem se coloque como o condutor de toda a ação.

Dada a sequência das ações, são apontadas as seguintes observações que envolvem a condução do processo e ensinamentos linguísticos.

*P:* Nós começamos a fazer a leitura agora, a partir da música. Quando nós lemos o texto propriamente dito, que no caso aqui é o poema cálice, nós já estamos adentrando a fase da leitura, então todo, toda a preparação de imagem, de discussão foi a fase da pré-leitura, agora nós vamos fazer a fase da leitura e depois dessa fase da leitura nós teremos uma outra fase. Observem uma repetição que é intencional [a pesquisadora lê, enfaticamente]: “Pai, afasta de mim este cálice”... você dá um entonação no vocativo, sem desprezar essa vírgula viu, gente?, então, há um vocativo aí e você tem que dar toda a atenção para os vocativos, com bastante atenção ao poder que tem uma vírgula, observem bem!... deem a entonação adequada pra que a compreensão de vocês não seja prejudicada por falta de uma leitura com uma boa entonação, atenção! Vocês hoje sabem e estão percebendo que o poema... ele pode ir para um viés denotativo ou conotativo... vocês prestaram atenção no que nós estávamos discutindo nos slides, antes da leitura. No geral, cálice nesse poema...qual é o sentido predominante de cálice?

*S/L 1:* Figurativo!

*S/L 2:* Cálice no sentido figurado que traz dor, amargura, tristeza.

*S/L 3:* [inaudível]

Nesse momento inicial da oficina, já foi possível perceber que muitos estudantes silenciavam e outros apresentavam respostas quase que monossilábicas ou com uma certa economia na linguagem, diante das indagações feitas, a exemplo do que se demonstrou nos referidos diálogos dos S/L 1 e 3. No entanto, havia aqueles, como o S/L 2 que se envolviam

mais assiduamente nas interpelações, certificando as atitudes de compreensão pelas pistas inferenciais manifestas. Nota-se que há, no excerto citado, recomendações sobre a entonação, “[...] deem a entonação adequada pra que a compreensão de vocês não seja prejudicada por falta de uma leitura com uma boa entonação, atenção!”, como uma necessidade técnica de organizar o enunciado para extrair dele o sentido pretendido pelo eu lírico, com base no pressuposto de que “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. 123); ao compreender o acento valorativo do tom que o vocativo reiteradamente expresso no poema intenta, propõe-se uma reflexão sobre a dimensão da palavra “Pai”, para além do aspecto conceitual do signo, há um reposicionamento de uma comunicação que se faz axiologicamente percebida no contexto em que fala o eu lírico.

A leitura em voz alta, realizada pelos interlocutores da cena verbal, contribuiu, sobremaneira, para essa percepção da intencionalidade do locutor sobre essa prática. Menegassi (2010c) sustenta sua importância, ao enfatizar que se faz necessário ao docente observar os cuidados com a condução da leitura, ensinando os alunos a conduta de leitor atento ao pontuar as técnicas vocais de pontuação, entonação etc. adequadas à compreensão das informações permitidas na enunciação. Com essa percepção, coube à pesquisadora acentuar de forma constante, na intervenção, uma ação cuidadosa de atualização de sentidos ao enunciado/poema, como forma de promover a apreciação valorada pelos interlocutores/os sujeitos-leitores, naquela cena de interação.

Uma vez concluída a leitura do poema, com os destaques para as percepções dos estudantes sobre o tema, são oportunizados alguns questionamentos e ponderações: “*E então, o que perceberam nessa leitura em relação ao que discutimos na aula anterior com aquelas imagens? Já conheciam esse poema?...*”; diante dessas indagações surgem, em meio aos leitores, ponderações como: “*Nós já vimos esse poema aqui na sala, na aula de História, quando falamos sobre a ditadura, mas a gente não tinha observado direito tudo o que ele mostra ... essas relações*”. Com esses questionamentos, a pesquisadora oportuniza aos leitores um resgate de informações a constituir sentidos a leitura, a partir das relações dialógicas entre os enunciados imagens, a melodia do poema/canção e o enunciado lido em sala. Era necessária a compreensão de que os enunciados são produzidos em diálogo com outros enunciados, pois, embora todo enunciado seja único, ele reconfigura-se em cada nova discussão, por meio do envolvimento de seus interlocutores, dos novos sujeitos que participam da interação e proporcionam novos saberes reelaborados (Bakhtin, 2003[1979]).

Ao término das discussões, o trabalho com a resolução das perguntas de leitura, construídas a partir do enunciado/texto “Cálice” é o desafio seguinte. Essas perguntas são também enunciados que proporcionam uma interação interlocutiva com as vozes ecoadas sobre um contexto situado, no tempo histórico do Brasil da década de 1970. Elas são formas de inserir o aluno-leitor aprendiz, considerado o outro, na atividade discursiva, a organizar seu modo de pensar a palavra alheia e refletir sobre ela, para então apropriar-se desse discurso, com a autonomia de constituir-se como sujeito de uma palavra própria (Fuza; Menegassi, 2022). As perguntas ordenadas e sequenciadas são apresentadas aos sujeitos-leitores e, nesse ínterim, numa ação mediada e orientada, são respondidas; elas constituem-se, dialogicamente, como um convite aos leitores a perceberem no enunciado/poema as marcas discursivas deixadas pelo emissor, a possibilitar uma reelaboração de uma fala nova, sócioideologicamente reverberada, em contextos ressurgentes. Ao arrolar os pertinentes e necessários dizeres dos estudiosos sobre a questão, adentra-se à análise:

As perguntas textuais apresentadas no rol de questionamentos sobre o poema: 1) *Por que o título do poema/canção é “Cálice”*; 2) *O que o eu lírico suplica ao pai?*; 3) *Qual a justificativa desse afastamento?*, requerem uma resposta literal-textual (Solé, 1998; Menegassi, 2010), e objetivam a compreensão do que foi informado no texto (Dell’ Isola, 2001). Em relação a essas perguntas, constata-se que os sujeitos-leitores, em sua totalidade não demonstraram dificuldades quanto ao entendimento dos questionamentos feitos, apresentando, portanto, um esgotamento pleno dos enunciados-perguntas, com respostas pontuais e precisas, centralizadas na superfície textual, sem haver extração de informações, apenas a assimilação do que se apresentava explicitamente exposto nas palavras do eu lírico-emissor. Vale destacar o papel relevante da discussão prévia do tema, realizada antes da leitura do poema, o que, evidentemente, contribuiu para a produção das inferências originárias de uma base textual. No momento da resolução das questões, a pesquisadora resgata a discussão feita na pré-leitura sobre a palavra em estado de dicionário e os sentidos constituídos nas imagens apresentadas nos slides. Dada a necessidade de responder às indagações feitas, os alunos valeram-se das informações presentes no próprio texto-fonte, não como um simples pareamento de respostas, mas apontando uma obviedade de alcance lógico, na exploração significativa do título do poema, da súplica ensejada ao pai e da justificativa do afastamento do cálice; há, certamente, o predomínio de uma associação lógico-semântica, seguida por uma responsividade que explicita os motivos expressos pelo eu lírico, em associar, semanticamente, o signo *cálice* à ideia de sofrimento, oportunizada textualmente pelo locutor aos interlocutores.

As inferências constatadas nesse momento inicial de resolução de perguntas de respostas literais são da ordem de um entendimento ainda bastante primário, justificado pela própria constituição das questões. Sendo assim, embora assumam um papel relevante na organização da informação sobre o enunciado, não recebem ênfase apreciativa nesse contexto analítico. Por conseguinte, a apreciação se detém, sobretudo, nas perguntas inferenciais textuais, de performance relacional entre o pensar sobre o texto e buscar respostas para além dele, com extensão às perguntas inferenciais extratextuais/interpretativas, cujo propósito acentua-se no aspecto de coadunar todos os conhecimentos possivelmente adquiridos e a opinião do sujeito-leitor, em relação à temática propositada.

Na 4ª oficina, 2 horas de duração, realizada em 09/11/2022, foi dada a continuidade da resolução das perguntas, tipificadas como inferenciais. Essa tipologia é deduzida a partir do texto, ligada a ele; no entanto exige do leitor relações com os elementos do texto, a estabelecer algum tipo de inferência (Menegassi; Fuza, 2022). Nas palavras de Marcuschi (2008), perguntas inferenciais são mais complexas porque exigem conhecimentos textuais, pessoais, contextuais e enciclopédicos, além de regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.

Para iniciar a resolução desse grupo de questões, a pesquisadora faz as seguintes observações:

**P:** Avançamos agora para a resolução de questões que são consideradas inferenciais... da questão 4 a questão 14, essas questões elas exigiram um pouco mais de vocês, porque elas..., a resposta destas questões não se encontra tão explícita no texto, é preciso que haja um envolvimento maior do leitor procurando sair do texto e buscando pensar fora do texto para compreender o que de fato o eu lírico está dizendo, nas marcas implícitas desse texto. Então, essas questões inferenciais, com certeza, vocês as considerarão um pouco mais difícil a resolução porque elas exigiam mais. Além dessas questões inferenciais que..., que ocupam a maior parte da resolução, nós temos as questões interpretativas. E essas questões interpretativas elas exigem que o leitor faça uma avaliação social do contexto, né?! São as questões de 15 a 18, e de fato elas exigem de vocês essa análise de contexto real de Brasil.

O processo explicativo e de resolução que envolveu inferência, mesmo com a mediação constante da pesquisadora, demandou um bom período de consolidação, indo além das horas estipuladas. Os estudantes demonstravam incômodo com a exigência de compreensão implícita e com a quantidade das indagações, com a seguinte expressão: *Isso tudo?!!!!. Podemos responder em grupo?.* A intervenção foi bastante requisitada neste momento de construção da resposta escrita individual, conforme orientada, porque muitos dos estudantes solicitavam explicações mais pontuais para elaborar a escrita. No entanto, mesmo

com as persistentes reclamações, já tão bem conhecidas por todos os docentes, em momento que se faz necessária a resolução de atividades, não houve situações de negativa à participação que pudessem comprometer o cumprimento do trabalho de ensino e a geração de dados; alguns (poucos) alunos apresentaram respostas evasivas, típicas de uma ação açodada, para “livrar-se” logo, do complexo e exigente serviço de leitura. Ante a essa breve exposição sobre esse contexto, observa-se a análise dos enunciados-respostas dos sujeitos-leitores.

Todas as perguntas apresentam originariamente uma base contextual, elas exigem, do leitor, conhecimentos prévios. Logo, cabe a esse leitor fazer relações entre as proposições presentes no texto-fonte e o contexto. Para as questões, 4) *Por que, embora a boca do eu lírico seja calada, o peito não se cala?* e 6) *Diante do que acontece na calada da noite, o eu lírico se sente silenciado, mas inconformado com o próprio silêncio, pretende ser ouvido por meio de um “grito desumano”. Por que, para ser ouvido, é preciso gritar dessa forma?*, são apresentadas as respectivas respostas:

*Respostas: S/L (Raposa louca):* Embora a boca do eu lírico seja calada, o peito não se cala porque, mesmo silenciadas as palavras, não é possível silenciar os sentimentos.

*Resposta: S/L (Ciclista):* Porque embora a boca do eu lírico seja calada, o peito continua sentindo as emoções, sofrimentos, dores e angústias. Então, o peito fala em forma de sentimento.

*Resposta: S/L (Nobara):* É preciso gritar assim, porque para ser ouvido em um momento difícil, você precisa extravasar sua energia e angústia.

*Resposta: S/L (Ana):* É preciso gritar dessa forma, porque o “grito desumano” refere-se a maneira de ser escutado, pois o mesmo está passando por adversidades e dores.

A informação de que há uma situação de silenciamento, a orbitar a liberdade de expressão, naquele tempo-espaco em que se dão os acontecimentos, é evidenciada pelo eu lírico que exige, do interlocutor, uma percepção da causa/motivo justificador da ação coercitiva. Para estabelecer a interação com a voz enunciativa presente no texto, todos os sujeitos-leitores são orientados a reler a estrofe em que se encontra a expressão “grito desumano” (o que muitos recusavam-se a fazer, pois as idas e voltas ao texto/enunciado parecia perda de tempo) e a retomar parte da palavra do emissor, como uma estratégia assimilada nas observações feitas pela pesquisadora; mediante essas orientações os leitores apresentam respostas inferenciais particularizadas, de natureza semântico-pragmática. Nesse ato interativo, os termos lexicais, *boca calada x peito não-calado* e *grito desumano* são percebidos como a representação das dificuldades humanas, ante ao enfrentamento dos problemas sociais; são privações das liberdades, assimiladas como sentimentos de angústia,

sofrimento e dor, percebidos pela experiência e pelos conhecimentos pessoais de um contexto particular, a ressignificar essas práticas na compreensão dos enunciados.

Nas questões seguintes: 5) *No poema, percebe-se um descontentamento do eu lírico com a realidade vivenciada, quando este afirma que “Melhor seria ser filho da outra/Outra realidade menos morta”*. O que significa viver numa realidade menos morta?; 7) O que significa “ter boa vontade” e por que ela não prospera no contexto descrito pelo eu lírico?; 8) O que sugere o eu lírico ao dizer que “Talvez o mundo não seja pequeno/Nem a vida um fato consumado”?, espera-se que o leitor seja capaz de atribuir sentido às metáforas apresentadas, ao resgatar do seu conhecimento prévio, explicações possíveis de elucidar o dizer do eu lírico, acentuado em um contexto próprio. Diante dessas perguntas, apenas um pouco mais da metade dos estudantes apresentou uma responsividade que vai ao encontro das perspectivas de compreensão emergidas no texto; isso já era, de certa forma, esperado, dada a dificuldade apresentada pelos educandos, em adentrar ao campo das inferências, principalmente ao responder a essas questões em destaque, mesmo diante de um trabalho de intervenção no momento da resolução.

A complexidade do fato percebido possibilitou ao trabalho, no contexto das oficinas, algumas reflexões, com posicionamentos mais esclarecedores sobre a condição inferencial exigida nas respostas, a fim de minimizar as proposições falseadoras, não condizentes com as informações textuais ou contextuais, passíveis de serem inferidas (Marcuschi, 2008, p. 255), que já se apresentavam nas discussões. Na estrofe do poema em que se encontram inseridos os versos destacados, há um jogo metafórico, com escolhas lexicais, a exigir do interlocutor certas analogias, que pareceram impertinentes à compreensão daquele grupo de leitores, pois havia uma falta de horizonte (Marcuschi, 2008) sobre o entendimento das proposições enunciadas.

Durante a resolução, muitos questionamentos, feitos pelos alunos, anunciavam as dificuldades em interagir com o querer dizer do enunciador, a exemplo da questão de número 8, para a qual, boa parcela dos sujeitos da pesquisa apresentou extrapolações inferenciais, ao afirmarem que a sugestão do eu lírico era a de que “*o mundo é um lugar sem esperança, pois não há nenhum lugar bom para ser vivido*”. Sob a perspectiva de uma ação de leitura, calcada na interação, de nuance dialógica, é que se conseguiu, ao menos, ampliar o horizonte perceptivo dos educandos, para realizarem as leituras autorizadas pelo texto. Assim, os leitores são impulsionados a olhar o texto em suas dimensões contextuais, ou seja, a pesquisadora explica aos alunos a significação de contexto, a compreender não apenas o *co-texto*, entorno verbal, mas a situação de interação imediata em sua totalidade (entorno

sociopolítico-cultural) e a situação sociocognitiva dos interlocutores a incluir demais conhecimentos mobilizados (Koch, 2009), e os orienta a observar o contexto social dos acontecimentos da época ditatorial no Brasil, para perceberem nos enunciados destacados, relações de sentido que configuravam uma realidade de dificuldades. A partir dessa percepção orientada, surgem explicações que evidenciam a situação percebida.

Assim foram construídas as respostas:

*Resposta: S/L (Ana Júlia):* Viver numa sociedade menos morta significa ser mais ativa, com uma maior interação e participação das pessoas, com mais liberdade.

*Resposta: S/L (Marco Zero):* Viver uma realidade menos morta significa menos dor, menos tristeza e sofrimentos.

*Resposta: S/L (O Predestinado):* Ter boa vontade significa se dispor, querer fazer algo diferente do contexto abordado no texto, pois o eu lírico afirma que não se pode fazer, mas tem esse sentimento.

*Resposta: S/L (Ana Júlia):* O significado de ter boa vontade, seria ter boas intenções, porém acaba não prosperando, porque por mais que seja algo bom, acaba prejudicando as pessoas.

*Resposta: S/L (Ana Júlia):* Ao dizer que “Talvez o mundo não seja pequeno/Nem a vida um fato consumado”, o eu lírico sugere uma ideia de esperança para as pessoas. O mundo é gigante e cheio de oportunidades e a vida não é algo certo e determinado, ela varia de acordo com nossos anseios e ações.

*Resposta: S/L (Lane):* Ao dizer que “Talvez o mundo não seja pequeno/Nem a vida um fato consumado”, o eu lírico sugere que ainda tem esperança de um mundo melhor.

Conforme se observa nesses dizeres constituídos, os leitores evidenciam responsabilidades mais plenas sobre os sentidos do texto, com perspectivas de inferência de reconstrução da palavra, em um horizonte máximo de compreensão. Desta feita, mediante as relações discursivas estabelecidas entre o enunciado/ texto e o contexto real de Brasil, resgatado a partir de conhecimentos prévios, os sujeitos-leitores concebem uma sociedade menos morta como símbolo de liberdade, em oposição ao sofrimento, instaurado pelas condutas ditatoriais.

Em análise às demais questões inferenciais, 9, 10, 11 e 12, respondidas e apresentadas a seguir, constatou-se um encontro mais convergente entre autor-texto-leitor, com predomínio de inferências semânticas, advindas do envolvimento com a informação textual e as pragmático-cognitivas, por seu adentramento no campo dos conhecimentos prévios de base contextual. Destaca-se como a responsividade dos sujeitos-leitores, apresentada para as perguntas seguintes, ressalta o desejo de liberdade em contraste ao sofrimento e à opressão percebidos pelo pragmatismo associativo, adquirido a partir de outras leituras e/ou, por meio de relatos que se perpetuam no imaginário coletivo de uma sociedade, violentamente,

marcada por esse período desafiador da história brasileira. Seguem as questões com as respostas dos estudantes.

9) *Ao finalizar o poema o eu-lírico apresenta por meio de metáforas o desejo de inventar seu próprio pecado e morrer do seu próprio veneno. O que essas metáforas representam?*

*Resposta: S/L (Ana Júlia):* Essas metáforas representam a vontade do eu lírico em ser livre, decidir o que fazer com suas próprias escolhas suas próprias decisões.

*Resposta: S/L (Ana Júlia):* Essas metáforas representam a liberdade do eu lírico em não querer ser limitado, mas decidir seus próprios limites.

10) *O que representa o cálice na vida do eu lírico?*

*Resposta: S/L (Dani):* O cálice na vida do eu lírico representa algo assim como tristeza, dor e sofrimento.

*Resposta: S/L (Albina):* O cálice representa para o eu lírico uma dor e sofrimento, percebidos por ele numa época histórica de tortura e vida difícil.

11) *A súplica feita pelo eu lírico ao mencionar a figura do Pai e do cálice está associada a qual contexto?*

*Resposta: S/L (Dani):* Ao mencionar a figura do Pai, o eu lírico contextualiza o poema com a história bíblica, que envolve dor e sofrimento ao suplicar o afastamento do cálice.

*Resposta: S/L (Raposa Louca):* Ao mencionar a figura do Pai, há uma associação com o contexto bíblico religioso, no qual o sofrimento, a tortura e a dor são insuportáveis.

12) *Por que o vinho mencionado no poema é uma bebida amarga?*

*Resposta: S/L (Maranhão):* Porque é tinto de sangue e o sangue, apresentado pelo eu lírico no poema, representa dor e sofrimento.

*Resposta: S/L (Iny):* O vinho é uma bebida amarga porque está associado ao sofrimento, representado na cor de sangue.

Todas as respostas apresentadas ancoram-se no contexto bíblico, condicionadas à ideia de sofrimento e dor. Na resolução da questão 9, os estudantes apresentam, nas duas ocorrências de resposta, o verbo decidir, a indicar que as metáforas, apontadas na indagação feita, simbolizam o ato de escolha do eu lírico; escolha essa associada à liberdade, reverberada na estrofe em que se encontram os versos, apresentados na pergunta. Nas respostas às perguntas 10 e 11, as dificuldades apontadas representam a dor e a tortura em um contexto de vida difícil, no qual a súplica ao Pai, pelo eu lírico é percebida em associação ao enunciado religioso de livramento do sofrimento; os leitores contextualizam a realidade vivida

em tempos de ditadura ao momento emblemático da história do Cristianismo, o da doação da vida pela causa redentora. Na questão 12, mais uma vez a representação metafórica sintetiza na simbologia do vinho/sangue a conclusão de uma vida de amargura.

Os sujeitos-leitores, ao responderem aos questionamentos suscitados, inclinam-se ao esgotamento do sentido de cálice, a partir das pontes dialógicas, construídas entre o momento inicial de veiculação das imagens, representativas do enunciado bíblico e o enunciado/poema; essas pontes evidenciam a ampliação da consciência socioideológica desses leitores, sobre o tema em análise, demonstradas nas construções linguísticas elaboradas. Assim, essa tomada de consciência sobre os dizeres em interação discursiva, somada a outros já-ditos, ressoam nas palavras desses leitores do enunciado poético de Buarque, a corroborar a afirmação de Polato e Menegassi (2022, p. 66, grifo nosso), a partir dos postulados do Círculo, de que essa soma, ao ser ainda mais ampliada, é “uma prerrogativa para que *os leitores em emancipação possam* compartilhar posicionamentos axiológicos e ideológicos sobre temas nos enunciados [...], *respondidos* com mais propriedade, qualidade, complexidade e consciência social.”

Para as perguntas 13, 14 e 15, relacionadas a seguir, os leitores assim se pronunciam:

*13) Considerando a palavra cálice mencionada no texto é possível estabelecer uma relação desta com a palavra cale-se (verbo calar), ampliando assim a significação do assunto discutido no poema?*

*Resposta: S/L (Iny):* Há como relacionar cálice mencionado no poema com a palavra cale-se (verbo calar), pois a partir do momento em que alguém é calado, o seu sentimento é de angústia por considerar sua liberdade censurada.

*Resposta: S/L (Cachorro):* É possível estabelecer uma relação de sofrimento.

*14) O que representaria a expressão cale-se!, no contexto apresentado no poema?*

*Resposta: S/L (Iny):* A expressão mencionada no poema representaria no contexto de Ditadura Militar, época em que o poema é produzido, a falta de liberdade de expressão, a obrigação de ficar calado.

*Resposta: S/L (Gustavo Lima):* A expressão cale-se no contexto do poema implica censura, falta de liberdade de expressão.

*15) A qual momento histórico brasileiro podemos associar a ideia de calar-se? Por que e de que maneira essa ideia era anunciada?*

*Resposta: S/L (O Predestinado):* Podemos associar a expressão ao momento histórico brasileiro da Ditadura Militar, pois nesse período as publicações de materiais eram vigiadas pelo governo que controlava todos os atos dos artistas.

*Resposta: S/L (Nelore Black):* A ideia de calar-se pode ser associada à Ditadura Militar que silenciava a liberdade de expressão com ordens e não sugestão.

Conforme ao que se evidencia nas respostas elaboradas, os respondentes compreendem a expressão *calar* como dizer análogo ao silenciamento, forjado pelo regime ditatorial. Todos apresentam, responsivamente, na escrita, o signo Ditadura e o dever de se calar, a expressar uma compreensão desse signo como palavra/enunciado valorada, socialmente, em seu sentido depreciativo de opressão; o verbo calar e o substantivo Ditadura desvencilham-se de seus significados de palavras neutras e se personalizam, semanticamente, como silêncio e tortura. Percebe-se eu na avaliação dos leitores, um entendimento que se alarga além da compreensão da palavra do eu lírico/autor, advindo de um conhecimento prévio repleto de vozes legadas por outras fontes históricas, como nesta asseveração de um leitor: “*nesse período (período da Ditadura) as publicações de materiais eram vigiadas pelo governo que controlava todos os atos dos artistas.*” Esse dizer do leitor, bem como as responsabilidades apresentadas para esse enunciado/pergunta, ancoram-se na premissa de que “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (Volochninov, 2017[1929], p. 116), pois de tudo que se acentuou na palavra-resposta escrita, a expressar o sentido de “calar”, no momento ditatorial brasileiro, não se originou no ato pontual momentâneo, decido pelo novo emissor, mas foi oriundo da relação entre enunciados já elaborados, em contexto social pertinente.

Na pergunta de número 16, também pertencente à categoria inferencial/textual, grande parte dos leitores realizam inferências sintetizadoras, sobre os atos simbólicos de silenciamento, com expressiva compreensão da fala do locutor, enunciada pelos versos metafóricos, presentes no poema e na pergunta. Há, nas respostas apresentadas, evidências de um resgate cronotópico, sobre a violência física empregada, no período em destaque, a demonstrar uma avaliação social dos estudantes, sobre formas de resistência. Segue a questão:

16) *Como você analisa a relação entre o que diz o eu lírico nos versos “Quero cheirar fumaça de óleo diesel/ Me embriagar até que alguém me esqueça” e a história do Brasil na segunda metade do século XX?*

*Resposta: S/L (Nobara):* A relação entre o que diz o eu lírico nos versos e a história do Brasil na metade do século XX é de alusão aos métodos de tortura da ditadura, como a inalação de óleo diesel. O desejo de se embriagar é uma forma de resistência diante do sofrimento com a tortura.

*Resposta: S/L (Laninha):* A relação entre o dizer do eu lírico e a história do Brasil na metade do século XX está ligada aos métodos de tortura utilizados. Há nas falas também o desejo de se libertar da opressão.

Ao finalizar a análise das perguntas inferenciais, fica evidente para esta pesquisadora que a leitura do texto se torna, de fato, mais produtiva conforme se dá a condução do sujeito-leitor ao campo das enunciações implícitas. O olhar atento para os dizeres presumidos do enunciador permite ao leitor enxergar o horizonte social amplo e os aspectos subentendidos do enunciado (Volochínov, 2019[1926]), das ideias subjacentes à tecitura realizada pela palavra. Contudo, há de se evidenciar também nesse processo de construção das inferências, que, em muitas ocorrências, os estudantes leitores adotaram um posicionamento de generalizar uma única resposta para os enunciados observados superficialmente, ocasionando uma leitura não permitida, de analogias indevidas, o que segundo os estudos do campo inferencial, é uma tendência natural do ser humano, quando se encontra diante da palavra do outro. Para conter esse comportamento vicioso, a intervenção de quem está a conduzir o processo de compreensão é condição premente, o que foi prontamente apontado em sala de aula, ao ser discutida a inviabilidade de um ato de ler ilegítimo, por acréscimos, extrapolações ou falseamentos.

Em relação às duas questões inferenciais-extratextuais/interpretativas que compunham a atividade sobre o poema/canção, as perguntas apresentadas trazem os seguintes questionamentos e respectivas respostas: 17) *Em algum momento de sua vida você já se comportou como o eu lírico, suplicando o afastamento de uma dificuldade social, simbolizada metaforicamente como um cálice?*

*Resposta: S/L (CR7):* O cálice de minha vida foi ver minha mãe sofrendo de depressão por alguns anos.

*Resposta: S/L (Ana Júlia):* Sim. Ao ver tantas crianças com fome e desabrigadas, caminhando para o mundo das drogas e prostituição.

18) *Qual(is) situação(ões) social(is) existente(s) na atualidade você considera como símbolo de cálice para a sociedade brasileira e/ou para a humanidade em geral?*

*Resposta: S/L (CR7):* Na atualidade, tenho percebido como cálice da humanidade, a falta de amparo para os moradores de rua, a corrupção dos políticos e as guerras que destroem o mundo.

*Resposta: S/L (O Predestinado):* As situações sociais existentes que podem ser consideradas cálices atuais como a fome, índices altos de agressão, falta de moradia e de investimentos na educação, corrupção, preconceito, homofobia.

Diante das indagações, os sujeitos-leitores apresentaram situações simbólicas de cálice como sinônimas às dificuldades sociais vivenciadas por eles, num contínuo analítico de refração dos enunciados da vida, palavras do cotidiano (Volochínov, 2019[1926]), a exemplo de perdas familiares e/ou dificuldades financeiras e de subsistência; alguns destacaram casos de saúde, como depressão e vícios por bebidas alcoólicas ou narcóticos, ocorridos com parentes e/ou amigos. Em avaliação à sociedade, num contexto local ou mais amplo, as exemplificações de cálice, a constituir um posicionamento crítico e de apropriação da temática, pairaram sobre as ocorrências de trabalho escravo, racismo, feminicídio, homofobia, falta de moradia e de investimento em educação, corrupção de políticos, altos índices de criminalidade e, sobretudo, a fome. O que é possível afirmar sobre essas respostas, às perguntas interpretativas, é que elas também se constituíram como construções inferenciais, do tipo avaliativas, consoante ao que aventam Warren et. al. (1979) e Marcuschi (1985, 2008), tendo em vista que expressaram os julgamentos dos leitores; é uma responsividade que se dá numa situação de exauribilidade, eminentemente relativa, pela própria característica tipológica das perguntas-enunciados, pois se constrói a partir de uma axiologia individual, representativa da análise do texto verbal e do conhecimento de mundo, refratada no contexto atual.

## **A PÓS-LEITURA**

### **Avaliação da palavra réplica interacionista, Resposta Argumentativa, do sujeito-leitor em fase de intervenção -1ª parte**

Ao findar a resolução das questões de leitura, uma outra etapa iniciou-se, a da pós-leitura, concluída na 5ª oficina, realizada em 16/11/2022, com 2 horas de duração. Nesse ínterim, a pesquisadora explicitou a feitura do enunciado, Resposta Argumentativa, a constituir a réplica do sujeito-leitor. Com destaque para a organização coesiva e justaposição das respostas, conforme Menegassi (2016b), surge um produto de escrita, resultante do trabalho com a leitura, a responder a seguinte pergunta: “Do que trata o texto?”

A orientação para esta etapa era a de que a contrapalavra do sujeito-leitor, obtida por meio da justaposição das respostas, com ajustes necessários, como inserção de conectores, organização da pontuação e outros arranjos linguísticos oportunos, ascendesse à posição de uma construção crítica substancial, capaz de perceber as marcas inferenciais subjacentes à materialidade textual. Seria necessário um avanço, visto que se constatou em fase diagnóstica,

sobre um evento de leitura superficial e completamente tangenciada da palavra do emissor. Para se contrapor a esse fato observado, a intervenção da pesquisadora fez-se colaborativa e presente.

Exemplo de produção textual desenvolvida pelos estudantes, considerada amostra representativa da responsividade discente, para a pergunta “Do que trata o texto?”. Faz-se oportuno e pertinente frisar, conforme asseveram os estudos do campo da linguagem, a condição peculiar e idiossincrática da palavra ao alcance do interlocutor, consorciada a outros dizeres adquiridos. Assim, para este momento de análise do enunciado réplica, resposta argumentativa do estudante-leitor, apresenta-se uma produção autoral, assemelhada às demais produções, elaboradas em sala de aula, por seu aspecto de responsividade às perguntas de leitura, compartilhado e/ou aproximado ao da maioria dos sujeitos, participantes assíduos, até a presente fase da intervenção. Os destaques em cores, apresentados na configuração do texto, situam as respostas inferenciais literais, em vermelho; as inferenciais textuais, na cor preta; e as inferenciais interpretativas, na cor azul.

#### Quadro 24 - Transcrição do texto réplica - S/L (“O Predestinado”) – 1ª fase de Intervenção

*Transcrição do texto:*

*Este poema retrata a ideia do eu lírico em suplicar aquele a quem chama de pai, que acabe com a sua dor e sofrimento, com a justificativa de que esse afastamento acabará com toda a amargura vivida por ele, pois embora não pudesse se pronunciar e expressar os seus sentimentos, seu coração, ainda assim, não pode deixar de sentir, em busca de viver em uma realidade menos morta, livre, alegre e longe de tanta luta e escravidão, e, às vezes é preciso gritar para que entendam a real gravidade da situação.*

*Porém, é preciso ter boa vontade, querer fazer algo diferente, para mudar essa real situação vivida, pois o eu lírico diz que “talvez o mundo não seja pequeno, nem a vida um fato consumado”, por acreditar que temos um propósito maior além do sofrimento, utilizando essa colocação como forma de expressar o seu desejo de ser livre, o poder de tomar suas próprias decisões. Posterior à ideia dada ao cálice como símbolo de dor e lutas, também podemos ressignificá-la pela linguagem utilizada pelo eu lírico, voltado a um contexto religioso, bíblico, assim como o vinho tratado de forma ambígua nas ceias religiosas, como ideia amarga.*

*A palavra cálice, por sua vez, também apresenta diversos sentidos no texto, ampliando o contexto discutido, relacionado à ideia de censura e opressão, associado ao momento histórico brasileiro de ditadura militar que aplicava punições severas para aqueles que iam contra o governo, como os métodos de tortura citados.*

*Muitas vezes, também nos encontramos em situações difíceis, diante de problemas e perdas familiares pelos quais passamos. E ainda, por presenciar as situações sociais existentes que podem ser consideradas os cálices atuais da humanidade, como a fome, as guerras, a corrupção, o discurso de ódio, os altos índices de violência, a falta de moradia, a opressão social e o preconceito.*

Fonte: acervo da pesquisadora

O sujeito-leitor reverbera sua voz autoral, sua réplica argumentativa, a partir da apropriação da palavra alheia, situada no poema/canção “Cálice”, de modo que o dizer do outro possui agora uma expressão dupla: a do eu lírico e a de um novo enunciado que o contempla (Bakhtin, 2003[1979]). O novo enunciador, de posse de um conhecimento assimilado, a lhe conferir essa condição de autor, sob mediação e orientação como pano de fundo, a respaldar e subsidiar sua ação de leitor, organiza seu dizer responsivo, numa gama de situações enunciativas que recuperam o contexto informacional, proporcionado pela organicidade das perguntas, manifestadas nas respostas. A compreensão que outrora fora demonstrada na resolução dos enunciados-perguntas, agora sistematiza-se num todo textual coerente, ou seja, num pensamento completo, uma contrapalavra, com ampliação socioideológica (Volochínov, 2019 [1926]; Bakhtin, 2003 [1979]), a convidar demais e possíveis leitores a perceber o poema de Buarque lido, entoado e discutido, sob o viés da interação autor-texto-leitor, refratado em um novo contexto social. Compreender esses enunciados, que subjazem à intenção do enunciador-poeta de “Cálice”, possibilita a consequente elaboração de uma palavra nova pelo sujeito-leitor (Fuza; Menegassi, 2017, 2022).

A palavra autoral de “O predestinado” endossa a exauribilidade do tema em relevo, no enunciado-poema (Bakhtin, 2003[1979]). *À priori*, esse dizer constituído está permeado por um esgotamento pleno da temática, com grande ocorrência, quando o autor em desenvolvimento traz à baila a informação textual literal: *“a ideia do eu lírico em suplicar aquele a quem chama de pai, que acabe com a sua dor e sofrimento, com a justificativa de que esse afastamento acabará com toda a amargura vivida por ele”*; e, sequencialmente, nas informações inferenciais contextuais, nas quais o leitor-autor exauri o tema de forma plena, ao apresentar uma compreensão que perpassa do texto-enunciado ao contexto; isto é evidenciado na quase totalidade do novo enunciado-réplica, como no excerto: *“A palavra cálice, por sua vez, também apresenta diversos sentidos no texto, ampliando o contexto discutido, relacionado à ideia de censura e opressão, associado ao momento histórico brasileiro de ditadura militar que aplicava punições severas para aqueles que iam contra o governo, como os métodos de tortura citados.”* A abordagem criativa, sobre a discussão temática, no esgotamento relativo do objeto, confere a reciprocidade da interação discursiva autor-texto-leitor, com as palavras finais do enunciado, assim exemplificadas: *“as situações sociais existentes que podem ser consideradas os cálices atuais da humanidade, como a fome, as guerras, a corrupção, o discurso de ódio, os altos índices de violência, a falta de moradia, a opressão social e o preconceito.”*; assim, é possível perceber uma integração no

processamento da leitura, organizado pelas perguntas, entre “as informações que o leitor carrega para o texto e as informações da página impressa, a implicar em reconhecer que o significado não está nem no texto nem na mente do leitor, está na interação de ambos.” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022 p. 43).

Ao constituir discursivamente sua contrapalavra, o sujeito-leitor apresenta inicialmente, a informação visível na superfície textual, sobre a súplica feita ao pai, para que se promova o afastamento do cálice, já depreendido simbolicamente como representação de dor e sofrimento. Nesse terreno em que predomina uma retomada literal da palavra do eu lírico, o leitor-emissor compreende o valor do acontecimento que endossa a expressividade do enunciado-poema, como “criação literária aberta de todos os seus lados às influências sociais” (Volochínov, 2019 [1926], p. 144); assim, ele percebe, pelas palavras ditas, a relação de sentido entre realidades sociais distintas, apresentadas nas vozes que emanam do poema, a atravessar os campos sociopolítico e religioso e a contribuir para a construção de valores, assumidos diante da representação de “Pai”, ‘súplica”, “sofrimento”, e “a amargura da vida”. Dada essa constatação, o novo emissor avança progressivamente com o objeto discursivo e constrói seu dizer, sob o terreno das percepções inferenciais, num encadeamento coesivo de ideias que corporificam a sua compreensão dos implícitos, constituídos no enunciado poema/canção.

A apreensão das inferências, negligenciada em fase diagnóstica, faz-se presente nesse novo momento, em que esse leitor foi ensinado a imergir na profundidade da tessitura linguística, para resgatar as enunciações implícitas, na situação contextual, de um Brasil marcado pela violência, do silenciamento incondicional. Para esse leitor, que agora se faz locutor, compreender as verdades escamoteadas no poema-denúncia é “partir de conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e [...] (enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido [...]; compreender um texto é realizar inferências” (Marcuschi, 2008, p. 237). Sendo assim, ao apresentar em seu discurso a afirmação de que: “*embora não pudesse se pronunciar e expressar os seus sentimentos, seu coração, ainda assim, não pode deixar de sentir, em busca de viver em uma realidade menos morta, livre, alegre e longe de tanta luta e escravidão.*”, o sujeito-leitor traz à cena verbal, informações respaldadas no seu conhecimento de mundo, acerca de uma realidade de muitas carências: de liberdade, de alegria, de paz. Nesse ínterim, apresenta uma assertividade de raciocínio inferencial conclusivo, ao afirmar que, mesmo diante da adversidade, “às vezes é preciso gritar para que entendam a real gravidade da situação”. Com essa assertividade conclusiva, o sujeito-leitor resgata no âmbito dos caminhos sinuosos da compreensão, as leituras pelo enunciado

permitida, em busca dos sentidos possíveis oferecidos, por meio de sua bagagem sociocultural. (Dell’Isola); nesse ato, assegura, a partir da permissão consentida, que *“talvez o mundo não seja pequeno, nem a vida um fato consumado, por acreditar que temos um propósito maior além do sofrimento, utilizando essa colocação como forma de expressar o seu desejo de ser livre, o poder de tomar suas próprias decisões”*. Essa compreensão, advinda das proposições metafóricas do eu lírico, sobre uma outra perspectiva de vida, diferente do que se percebe na realidade vivenciada, no contexto da década de 1970, respalda a competência de elaboração cognitiva de um leitor em formação que produz sentidos à leitura, ao se perceber orientado ao encontro verbal com o outro (seu interlocutor).

Na sequência de sua discursividade, esse novo sujeito-enunciador recupera também no seu conhecimento prévio, a ideia de cálice como representação de um discurso religioso, conforme o exposto em suas palavras: *“Posterior à ideia dada ao cálice como símbolo de dor e lutas, também podemos ressignificá-la pela linguagem utilizada pelo eu lírico, voltado a um contexto religioso, bíblico, assim como o vinho tratado de forma ambígua nas ceias religiosas, como ideia amarga”*. Vê-se, então, um ser, protagonista de seu discurso, que segundo Koch (2009) é constituído por sua bagagem sociocognitiva, conhecimento da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores e vivências), pertencentes ao seu horizonte de leitor.

Dadas as semelhanças da linha de raciocínio adotada, é notório o fato de que todas essas informações veiculadas têm suas origens no arcabouço de aprendizado do emissor; elas resultam, portanto de um processo de inferenciação, constituído a partir de uma base contextual. Infere, contudo, a partir do relato do silêncio imposto que, mesmo diante da adversidade, há a necessidade do grito *“às vezes é preciso gritar”*; a necessidade de resistir e acreditar, *“é preciso ter boa vontade, querer fazer algo diferente, para mudar essa real situação vivida”*. Desse modo, é possível destacar no enunciado responsivo do leitor, representado nessa análise, uma compreensão inferencial semântico-pragmática (Marcuschi, 1985, 2008) sobre o contexto situado, uma vez que assevera a ampliação da palavra cálice como ressignificação simbólica das vivências do referido período de ditadura, a evidenciar um aprendizado que se faz pela interação, como forma de negociação discursiva, oportunizada por uma postura ativa diante das perguntas de leitura, ao consolidar um horizonte de compreensão textual, segundo as postulações de Marcuschi (2008). Esse horizonte apreciativo pode ainda não ser definido como máximo, ao passo que há limites creditados à capacidade do referido leitor em exaurir o texto apreendido, mas já não se configura também como mínimo, de leitura parafrástica.

Observa-se, portanto, dadas as apreciações em fase responsiva interpretativa, uma compreensão inferencial extratextual (Menegassi, 2022), sobre os atuais problemas sociais, simbolizados metaforicamente como os cálices humanos. Nesse momento de elaboração de sua palavra própria, sobre a compreensão do enunciado, o sujeito-leitor adquire respaldo na criatividade que lhe é conferida pela leitura analítica e interpretativa. Essa competência leitora é fruto de um processo coletivo, elaborado no momento de realização da leitura, por várias outras leituras já também realizadas, outros dizeres já ditos e compartilhados, uma vez que essas palavras não são a gênese da enunciação primeira (Bakhtin, 2003[1979]); a leitura, que nesse ensejo se realiza, encontrou substância na relação com o enunciado-poema, verbalmente apresentado, com o contexto de realidades sabidas e/ou vividas pelo eu lírico, a evidenciar aquela realidade de cálice em período ditatorial, marcado na história, e com o contexto de vivência real e atual de uma sociedade refratada na avaliação social, apresentada pelo novo leitor-autor.

Ao evidenciar analítica e metaforicamente *“a fome, as guerras, a corrupção, a falta de moradia, o discurso de ódio, os altos índices de violência, a falta de moradia, a opressão social e o preconceito”*, como cálices da humanidade, esse leitor-autor, constituído nas relações dialógicas, que sustentam o elo da cadeia enunciativa, expande suas ideias pela relativa conclusibilidade ofertada ao tema e favorece a contrapalavra criativa, a revelar uma robustez de evidências de um horizonte de leitura em ampliação, sobre o olhar descortinado para o enunciado. Observa-se, nesse cenário, um leitor com um protagonismo criativo ainda mais ascendente; há, sem dúvidas, um arquétipo de leitor da razoabilidade das intenções discursivas, passível de compreender as circunstâncias sociais, históricas e ideológicas em que se dão diversas práticas e discursos, pleiteado pela BNCC (2018). Esse leitor fita o olhar para a realidade que o cerca, percebida num contexto valorativo de dificuldades e carências e, no seu ímpeto avaliativo, posiciona-se axiologicamente sobre a realidade desenhada em suas palavras carregadas de avaliações, constituídas e ampliadas sócioideologicamente nas relações dialógicas, que substanciam o todo de sua compreensão (Volochínov, 2017[1929]).

Nesse momento de intervenção, empreendeu-se nas oficinas, um trabalho com a leitura, sob à ótica do interacionismo de matiz dialógico, no qual “a interpretação, construída a partir da interação texto-leitor-contexto social revela-se como idiossincrática, própria de cada leitor, [...] numa nítida produção de sentidos, a partir dos significados do texto (Angelo, Menegassi, 2022, p. 54).”, para possibilitar aos estudantes a geração de inferências sobre o texto. Esse processo inferencial é dado como uma necessidade vital à elaboração de uma contrapalavra, representativa não apenas das palavras impressas e visíveis nos enunciados,

mas, sobretudo, de um ato de linguagem que se legitima pela compreensão também das vozes não explicitamente ecoadas. A palavra do outro, em sua configuração de signo ideológico, perpassada por enunciações de diversos tons valorados (Volochínov, 2017[1929]) foi, indubitavelmente, reenunciada, assimilada, inferida, mediante as evidências de uma aprendizagem de leitura em desenvolvimento, ainda com carências de ascender a um horizonte de percepções mais amplas (Marcuschi, 2008), a envolver o terreno das informações extraverbais, com mais desenvoltura analítica, sobre as valorações situadas.

Ante às constatações auferidas, é que se propôs engendrar um prospecto de atividades de leitura, centrado sob o panorama da concepção dialógica de linguagem (Bakhtin, 2003[1979]; Volochínov 2017[1929]; Volochínov 2019[1926]), a congregar uma gama de conceituações inter-relacionadas, que confere à interação discursiva, o estatuto da indissociabilidade entre as relações sociais e a própria vida do ser humano. Isto posto, têm-se a referida prospecção, doravante exposta e analisada.

## **INTERVENÇÃO 2ª FASE – TEXTO POEMA “O BICHO”**

Esta seção contempla as ações de linguagem, desenvolvidas nas oficinas, na segunda fase do processo interventivo de construção de inferências em leitura, com o poema “O Bicho” de Manuel Bandeira. No ensejo desta práxis linguística, foi apresentado, aprioristicamente aos estudantes, alguns apontamentos sobre a desenvoltura adquirida com o trabalho de leitura no campo da interação-dialógica, com explicitação de alguns excertos de produções autorais, enunciados-réplicas, a fim de fomentar o engajamento dos alunos para novas conquistas de um espaço enunciativo de construções inferenciais ainda mais proativo, o da dialogia, a ser prontamente constituído numa nova proposição de leitura. Ao serem lidos alguns excertos, os estudantes se posicionaram em avaliações positivas sobre a contrapalavra elaborada e sustentaram a relevância de toda a ação empreendida, tendo em vista o que havia se constatado em fase diagnóstica; de fato, as conquistas foram substanciais.

Ao se iniciar esta segunda fase de intervenção, foram apontadas as conquistas e os insucessos percebidos na fase primeira. A discussão se deu, principalmente, sobre o momento de resolução das perguntas inferenciais, o qual, segundo relato dos próprios estudantes, exigiu um grande esforço para entender as ideias suscitadas nas entrelinhas.

**S/L:** Foi desafiador, realizar uma leitura com muitas inferências para compreender o que o autor do poema queria transmitir em sua mensagem, sobre o período de ditadura no Brasil.

Ao ser realizada, pela pesquisadora, a leitura de um enunciado-réplica, resposta argumentativa, produzida por uma estudante, ao poema/canção “Cálice” (*apêndice D*)<sup>18</sup>, os alunos ovacionaram a produção e indagaram sobre a autoria. Nesse momento, tem-se o ensejo para exemplificar não somente a produção lida, mas, sobretudo, o valor da aprendizagem da leitura, da interpretação e da expressão verbal escrita e os necessários ajustes, ocorridos no campo dos aspectos linguísticos, requisitados no enunciado. Segue a interação entre a pesquisadora e os sujeitos, nesse ínterim.

**P:** Olha só o que surge depois de um trabalho em que vocês foram orientados a responder questões textuais, questões inferenciais e questões interpretativa. Isso aqui, gente, representa toda a argumentação feita sobre o poema, com todas as perguntas e respostas, por isso, é resposta argumentativa... tudo isso é uma réplica. O que significa replicar? Você vai dizer, diante de tudo que compreendeu, diante de tudo que você absorveu, você vai dizer com suas palavras, você vai se expressar a partir de suas palavras, a todo um discurso que um eu lírico, no caso do poema cálice, por ser um poema tinha um eu lírico, a tudo isso você vai se expressar e vai mostrar qual é o seu entendimento, qual é a sua interpretação. Isso é uma resposta argumentativa. E, por isso, eu pego todas essas produções de vocês e... claro que eu vou analisá-las e vou valorá-las, né, conforme a dedicação que cada um teve.

**S/L: \*pergunta algo\***

**P:** Esse aqui é segredo da pesquisa.

**S/L:** Esse aqui é de algum aluno ou é seu?

**P:** Não, isso aqui é de aluno. Isso aqui é de uma aluna que fez a justaposição, a reorganização e a colocação de conectores.

**\*Sobreposição de voz dos alunos(as)\***

O que se percebe nas evidências enunciativas é que, nessa ocasião, a pesquisadora ‘abre uma porta’ para a valorização das situações de escrita dos sujeitos, participantes da pesquisa, por exemplo: “*E, por isso, eu pego todas essas produções de vocês e... claro que eu vou analisá-las e vou valorá-las, né, conforme a dedicação que cada um teve.*”, a corroborar a afirmação de Bortoni-Ricardo (2010), quando assevera que, para que o processo de leitura tenha êxito, faz-se mister que o professor assuma o papel de condutor da ação. Com essa ação demonstrativa de leitura do texto de uma colega, leitora-aprendiz, a pesquisadora tenta aflorar o valor do pertencimento, da capacidade, da possibilidade, pois o que se presencia, a partir da leitura da palavra do outro, enunciada pela colega que foi capaz de replicar com maestria a intencionalidade de Buarque, é que a palavra desse poeta foi franqueada a todos os que a ela se colocaram como interlocutores em potencial responsivo; essa resposta representa o papel de sujeito na relação dialógica, de protagonista, que na construção de uma resposta retoma o

---

<sup>18</sup> Esse enunciado foi produzido pela aluna-leitora Capitu, na fase de intervenção da Dissertação de Mestrado da pesquisadora.

discurso do outro e faz desse um enunciado autoral, uma palavra minha (Bakhtin, 2003 [1979]). Ademais, a pesquisadora faz os apontamentos necessários sobre a importância da justaposição das respostas, como uma retomada dialógica do encontro com o enunciador, já orientada em sala de aula, a partir da metodologia adotada, em diálogo com Menegassi e Fuza (2017, 2018, 2019, 2022), e sobre a inserção de conectores para a organização textual, uma vez que a negligência em realizar esse processo foi uma das causas de insucessos na produção de muitos leitores, colaboradores da pesquisa.

No momento em que se faz um preâmbulo de leitura, a pesquisadora adverte sobre a necessária atenção a esse período, o qual refletirá, sobremaneira, em toda a compreensão, com grande contribuição na produção da contrapalavra, a exemplo do que ocorrera na leitura do texto Cálice. Há uma advertência ainda, para o protagonismo de todos os sujeitos-leitores na construção das perguntas de leitura, as quais serão elaboradas, seguindo uma perspectiva interventiva e dialógica, conforme a proposta engendrada; isto é, não haverá perguntas prontamente apresentadas na ocasião da leitura, mas uma elaboração coletiva de questões e consequente produção do gênero Resposta Argumentativa, a ser feita pelos leitores, alicerçados no conhecimento metodológico da ordenação e sequenciação de perguntas, sob mediação da pesquisadora, conforme o exposto:

**P:** A partir desse momento então, nós teremos uma segunda fase de intervenção, pessoal, que vai exigir de vocês, não só resolver questões, como também fazer uma construção dessas questões. Vocês observaram que quando eu entreguei o material sobre o poema/canção Cálice, as questões já estavam elaboradas, mas, agora, nós teremos, a partir do momento em que ocorrer a leitura, a construção em conjunto, tá certo?! Fiquemos atentos às exigências da leitura, para que possamos perceber as inferências oportunizadas.

Reitera-se neste âmbito elucidativo, que toda a análise, principiada com esta fase preambular de leitura, pauta-se sobre os encaminhamentos da prospecção, elencados no Quadro 20, cujos procedimentos metodológicos de leitura, apreciação e construção da réplica para o poema “O Bicho”, encontram-se ressignificados, a partir do diálogo com Rojo (2004) e Menegassi, Fuza e Angelo (2022). Tais procedimentos estão organizados em seis etapas do processo de leitura, a saber: Exploração do contexto de produção, Recuperação do contexto sócio-histórico do enunciado: relações intertextuais e relações interdiscursivas, Reconhecimento das apreciações valorativas, Leitura silenciosa oral e entonacional, Compreensão e relações dialógicas e Avaliação responsiva. Essas etapas contemplam, de forma teórica e metodológica, os pressupostos da abordagem dialógica sobre a linguagem, protagonizados pelos estudos linguísticos do Círculo de Bakhtin, com asseverações pontuais

sobre enunciado, exauribilidade temática e a ação responsiva do locutor/ouvinte/leitor, em suas adequações ao trabalho com a leitura, em situação de ensino.

Evidenciam-se as ações delineadas nas etapas denominadas: **fase preambular de leitura, fase executória ou exploratória de leitura, fase consecutiva ou comprobatória de leitura**, em ampliação ao proposto em Solé (1998) e Menegassi (2010) para **pré-leitura, leitura e pós-leitura**. Essas fases compreendem este momento de desenvolvimento do trabalho de leitura do texto-enunciado “O Bicho”, com as devidas delimitações de princípios e conclusões analíticas, apreendidas pelo olhar observador da pesquisadora, conforme evidências dos registros da pesquisa, discursivizados dialógica e colaborativamente com os sujeitos-leitores (S/L).

## **A FASE PREAMBULAR DE LEITURA**

Para caracterizar o trabalho em relevo, acentua-se no âmbito desta etapa anterior à leitura, a prerrogativa de que somente no diálogo a língua interage com a vida real, por esse ser a forma mais natural da linguagem (Volochínov, 2019[1926]). Ante a esse entendimento, no horizonte em que se configura a proposta de leitura apresentada, enfatiza-se, categoricamente, que, pela ação translinguística da dialogia, de que trata Bakhtin e os estudos do Círculo, de fato, assegura-se a construção dos sentidos, sob o horizonte da compreensão inferencial, na amplidão que se exige da interação entre os sujeitos, leitores/escritores e todas as formas de enunciado, arrolados nessa dimensão das relações linguísticas.

Instaura-se, portanto, a análise em sua configuração dialógica, em suas três etapas de abordagem, sobre a feitura arquitetônica, a inocular as marcas enunciativas da degradação humana, denunciada no texto-enunciado “O Bicho”, implementadas em 5 oficinas, com 11 horas de duração, conforme demonstrado no Quadro 24 (*apêndice C*). A primeira abordagem, registrada para esta fase de intervenção dá-se, inicialmente, em 22/11/2022, pontua a exploração do contexto de produção, a partir de uma representação simbólica semiotizada, reverberada em palavras literal e figurativamente representadas, sobre o objeto de sentido em apreciação.

## O que é um Bicho?

*bicho: s.m 1 animal 1.1 fera 1.2 verme, inseto, larva. (minidicionário Houaiss)*

*Podemos dizer que estes seres são bichos? Que espécie de bichos há nestas cenas?*



Fonte: Elaborado pela autora com imagens retiradas da web. Disponível em: <https://www.google.com.br/imgens>. Acesso em: 05 jul. 2022.

Ao veicular as primeiras informações imagéticas, com os questionamentos apresentados nas interrogações diretas, oportuniza-se aos sujeitos-leitores um adentramento ao contexto para perceber, pelo jogo enunciativo-semiótico, a palavra bicho em sentido literal e figurado, bem como a caracterização de seres que corroboram uma percepção real da situação vivencial, evidenciada pelas imagens.

As primeiras observações feitas pelos estudantes dão conta de uma constatação de que “esses são bichos naturais, que estão agindo de acordo sua condição de seres irracionais”., afirmam. Segue a interação ocorrida:

**P:** Nesse momento nós teremos, a partir de agora, antes da próxima leitura do texto, nós teremos uma construção em conjunto, tá certo? O que vocês me dizem a respeito do que estão vendo nessas imagens, gente? Pra eu ler, pra nós lermos o texto que vem na sequência, nós vamos dialogar sobre esse texto antes de lê-lo, certo? Então, vamos lá! Pra vocês, o que é um bicho?

**S/L 1:** Ser vivo, um ser não pensante.

**\*sobreposição de voz dos sujeitos\***

**S/L 2:** É um ser marginalizado.

**P:** Ela está dizendo algo. Olha, participação, por favor.

**\*sobreposição de voz dos sujeitos\***

**P:** Tá, mas o que você vê aqui?

**S/L 2:** Animais à procura de comida.

**P:** Tá, então, tudo bem! Olhem só, bicho está lá né (imagem slide), bicho ... no míni dicionário Houaiss tem o verbete bicho que diz assim: “animal, fera, verme inseto e larva”, então nós temos aí um substantivo masculino. Tudo bem, gente? Todo mundo atento, vamos participar? Nós temos aí o substantivo masculino e se você vai ao dicionário, ao verbete bicho você encontra algo assim, está lá no dicionário. E aí nós temos aqui duas perguntas. Podemos dizer que estes seres são bichos? Aqui são bichos?

**S/L:** SIM (*coro*)

**P:** Que espécie de bichos há nestas cenas?

**S/L:** Cachorro, porco, capivara, galinha **\*sobreposição de voz dos sujeitos\***

**P:** E esses seres, eles estão fazendo o que nessas cenas?

**S/L 3:** Comendo, se alimentando, esses são bichos naturais, que estão agindo de acordo sua condição de seres irracionais.

**P:** E quando vemos uma cena dessa, quando nós vemos cenas assim, isso é natural?

**S/L:** NÃO. (*coro*)

**S/L 4:** O instinto de procurar lixo é natural, essa cena de revirar lixo, não.

Conforme o excerto apresentado, a orientação da pesquisadora enfatiza a necessidade de os alunos perceberem na informação verbal, com a palavra dicionarizada, os possíveis destinos desse enunciado, a ser orientado para a comunicação com o outro (Volochínov, 2017[1929]) e corporificado dentro de um respectivo contexto. Esse conhecimento da condição neutra ou despida de sua neutralidade, isto é, valorada, da palavra bicho, é enfatizado pela pesquisadora como um aspecto *sine qua non* à compreensão da discussão temática e sua relevância sócio-histórica da realidade brasileira, evidenciada na fase de leitura; embora os alunos já houvessem assimilado parcialmente o entendimento do procedimento das fases da leitura, na intervenção anterior, nessa nova abordagem, que acentua a construção de inferências, com as relações dialógicas das vozes enunciadas, isso deveria se fazer com ainda mais conhecimento.

Em meio às relações discursivas, marcadas por responsabilidades, dialogicamente constituídas naquele íterim, a pesquisadora apresenta novos cenários para ampliar a discussão temática. “*E quando você vê uma cena desta, quando nós vemos cenas assim, isso é natural?*”, indaga.



Fonte: Elaborado pela autora com imagens retiradas da web. Disponível em: <https://www.google.com.br/imgens>. Acesso em: 05 jul. 2022.

As novas imagens trazem à reflexão o contexto atual da sociedade brasileira, marcado nos noticiários, a evidenciar uma realidade social de seres humanos famintos. Há uma

intencionalidade discursiva em proporcionar uma análise valorativa sobre as relações dadas entre o bicho animal irracional das cenas anteriores e o ser humano, que se encontra em situação de fragilidade social, ao catar e comer lixo. Os leitores respondem à interpelação feita com o auxílio dos enunciados semióticos, ao reverberar juízos de valor, em alguns momentos distintos, sobre a degradação humana, conforme se percebe nos diálogos a seguir.

*S/L 1:* Nós pertencemos a uma sociedade de pessoas famintas e miseráveis, devido a uma divisão de bens incorreta, existe uma parte da população que não é vista socialmente e está dessa forma, na miséria, não é opcional, é falta de oportunidades.

*S/L 2:* Sim. Ninguém escolhe comer lixo.

*S/L 3:* Muitos não trabalham porque não querem. Tem fazenda aí de produção de soja pagando diária todo dia e ninguém quer trabalhar.

*S/L 4:* As pessoas sofrem muita exploração. Cada realidade é uma realidade. Eu tenho uma experiência de vida em relação a isso. A minha mãe ela foi aplicar prova de vestibular e tinha uma mulher comentando que procurava uma mulher para trabalhar na sua casa e não encontrava ninguém, pagava 300 reais para cuidar todos os dias de uma casa enorme com três quartos, dois banheiros, áreas e outros serviços. Essa pessoa disse que as mulheres de hoje em dia é tudo vagabunda só porque recebe o auxílio Brasil não quer mais trabalhar. Na verdade, há muita gente recebendo uma miséria que não dá nem para pagar o leite de uma criança. Muita fome e exploração.

Os posicionamentos valorativos evidenciados ancoram-se nas realidades circundantes de vivências dos estudantes, os quais já percebem as pressões sociais exercidas sobre os indivíduos e externalizam sua visão de mundo própria. Consoante às posições assumidas, surgem, em meio ao calor das discussões, ações verbalizadas a expressar sensações e estados de consciência que delineiam uma ideologia do cotidiano (Volochínov, 2019[1926]), da qual nascem suas asseverações, na maioria das vezes, visivelmente circunscritas às posições ideológicas de seus núcleos familiares. Nessa sintonia, há sobre o contexto percebido uma gama de vozes que enunciam a exploração, a desigualdade frente às oportunidades, a sobrevivência pelo assistencialismo governamental, recuperada e revalorada pelos estudantes-leitores; ex: “*S/L 1: Nós pertencemos a uma sociedade de pessoas famintas e miseráveis, devido a uma divisão de bens incorreta, existe uma parte da população que não é vista socialmente e está dessa forma, na miséria, não é opcional, é falta de oportunidades.*”; *S/L 4: “As pessoas sofrem muita exploração. Cada realidade é uma realidade. Eu tenho uma experiência de vida em relação a isso [...]”*.

Há ainda que se considerar, na teia discursiva, as vozes que atribuem o ônus da miséria ao próprio ser miserável, reenunciadas, a partir de um juízo de valor negativo sobre a incapacidade do outro em prover seu sustento, a demonstrar uma contraposição axiológica na relação eu (trabalhador)/outro (preguiçoso), em que a alteridade não se vislumbra; ex: *S/L 3:*

*“Muitos não trabalham porque não querem. Tem fazenda aí de produção de soja pagando diária todo dia e ninguém quer trabalhar.”* É válido destacar que no ensejo dessas discussões, em que as relações axiológicas foram enunciadas, a interlocução atingiu um pico de tensão, pois os estudantes começaram um embate verbal de apreciação da fala do outro (colega), que apresentara um juízo de valor divergente ao da exploração. É o que se observa nestes enunciados:

**S/L 3:** Eu não sou rica e assim... odiar pobre e ser pobre é perigoso. Esse negócio de... é porque tem muita gente que é ambiciosa que quer tudo pra si não quer dar oportunidade para ninguém trabalhar, para não ser maior do que aquela outra pessoa, tipo... muitos fazendeiros não dão oportunidade, muitas empresas que não dão oportunidade para as pessoas, porque acham que só eles é que mandam, só eles ali que têm que ganhar todo dinheiro e quem quiser tem que ser por baixo deles.

**\*sobreposição de voz dos alunos\***

**S/L 4:** É verdade, também a gente tem que pensar que cada realidade é uma realidade. O colega falou assim tá... é uma opção... mas, por exemplo, na nossa região gente acha muito bico de trabalho sei lá de pintor, qualquer coisa, acha alguma coisinha, mas vai nessas metrópoles grandes pra ver se tu acha, vai numa concentração de massa de cidade, para ver se tem gente. Então, aí a gente vê, gente no semáforo ... (inaudível), mas cada realidade é uma realidade.

Evidencia-se pela dialogização desencadeada, conhecimentos armazenados na experiência vivida e pelo acúmulo de informações inferidas, a partir de uma realidade exposta ao debate, já percebida pelos sujeitos-leitores, como uma possível leitura, a apontar a animalização do ser humano. Em meio a situação verbal instaurada, a pesquisadora atenta para a necessidade de garantia da fala expressa por todos que fazem parte da interlocução, ao mesmo tempo em que destaca a pertinência dos enunciados dos estudantes, sobre a temática em debate e o juízo de valor, a alcançar os fatos ocorridos em contextos distintos:

**P:** Oi gente, caríssimos sujeitos, tudo bem? Vamos manter a calma, vamos aprender a dialogar, respeitando os turnos de fala das pessoas, vamos? Olha só!..., tudo na vida é aprendizado, vamos aprender a ouvir o colega e depois replicar junto com ele, diálogo... tranquilo, então? Gente, sabe por que a maioria dos embates físicos acontecem?... **\*sobreposição de voz dos alunos\*** é porque não há entendimento no diálogo, vejam só, pessoal! Nós somos seres racionais, é o que diz a ciência... (risos). Não vamos fazer uma guerra com a expressão do outro, vamos deixar o outro se expressar.... vamos aprender a ouvir e a dialogar... porque há pessoas com posicionamentos diferentes... **\*sobreposição de voz dos alunos\***. Olha gente, calma! O (...) nosso colega disse uma realidade que ele percebe e vocês trazem uma realidade que vocês percebem. Em algum momento a realidade que ele traz pode de fato acontecer sim. Pode de fato acontecer... agora a nossa colega, que eu esqueci o seu codinome, ela traz uma análise interessante que é observada... qual é o contexto, qual é o momento, a partir de onde você está falando? Tem uma situação que você fala a partir daqui, de Araguatins que é deste tamanho, outra situação é você falar de uma São Paulo que tem mais da metade da população desse país, né!?, são várias realidades. E aí o que nós trazemos nessa discussão... atenção, gente! é sobre a ideia, o valor, que valor nós atribuímos ao ser humano... que valor nós atribuímos ao ser humano, quando nós temos um país que é um dos maiores exportadores de grãos do

mundo e as pessoas desse país, desse atual contexto brasileiro, aqui nós não estamos falando de África, nós estamos falando de um contexto de Brasil. Como nós avaliamos, ou melhor, qual é o valor que nós atribuímos para situações como essas, para informação como essa sobre a dor da fome?

Essa discussão pontual foi bastante conflituosa, pois havia alunos que tentavam tumultuar o debate e/ou ausentavam-se da sala, sendo necessário, por parte da pesquisadora, intervenções constantes, como garantia da continuidade do trabalho em sala de aula; foi um episódio em que se fez mais produtivo interromper as atividades antes de findar o horário escolar. Entretanto, foi um dos momentos de interação que agregou muito valor ao esgotamento do objeto discursivo, porque a palavra da arte poética proporcionou reverberações nas palavras da vida (Volochínov, 2019[1926]), apresentadas na ótica dos interagentes.

A relação que se vê construída entre o leitor, a materialidade verbal e não-verbal das imagens apresentadas nos slides, acrescida da colaboração da palavra da pesquisadora é representada numa interlocução produtiva que possibilita aos estudantes perpassarem à dimensão extraverbal do enunciado, mediante as condições de produção, no recorte espaço-temporal do tema. Nessa interatividade, constata-se o contorno do horizonte social de pertencimento, no qual cabe a participação de todos os interagentes, com suas valorações compartilhadas.

Ao serem veiculadas as últimas imagens da cadeia semiótica, os sujeitos-leitores respondem, prontamente, ao contexto de produção, no qual se insere a discussão engendrada e estabelecem diálogos com outros enunciados de componente temático correlato, numa estreita relação intertextual e interdiscursiva.

*E esses seres, também são bichos? A qual espécie pertencem? Por que agem dessa forma?  
Qual a semelhança destes seres com os apresentados nas cenas anteriores?*



**Fonte:** Elaborado pela autora com imagens retiradas da web. Disponível em: <https://www.google.com.br/imagens>. Acesso em: 05 jul. 2022.

Acentua-se nesse ínterim, a discussão sobre a intencionalidade valorativa do autor Manuel Bandeira, ao criar a metáfora do “bicho” para o ser humano. Os questionamentos que acompanham as imagens suscitam uma percepção semântico-valorativa do leitor para a figuração do ser bicho, encontrado nos habitats demonstrados. Pela ação interventiva da pesquisadora, a ensejar a construção de inferências autorizadas, a partir das cenas-textos, a máxima que se postula sobre a temática no contexto de produção em análise é: *“quais projeções valorativas propiciam recuperar os efeitos de sentido do que é ser bicho nessa realidade contextual?”*.

O encadeamento entre as cenas pressupõe, além de uma sequência lógica na construção do tema, uma relação dialógica, a proporcionar uma refração sobre um contexto real, ultrajante da vida humana. A palavra bicho, como qualquer outra palavra, no íntimo de sua neutralidade, está agora inoculada pela atmosfera semântica da interação com o enunciado semiótico e pronta a receber sua carga ideológica; há para com esse enunciado, outros tons, outras ressonâncias percebidas, a partir da dialogização tecida, do contrário, consoante Medviédev (2012 [1928], p.185, acréscimo nosso), “De fato, é impossível compreender [a palavra bicho] um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico”. É legítimo, portanto, asseverar que a palavra neutra está sempre predisposta à reacentuação valorativa do leitor.

Em análise ao cenário da animalização, percebido no enunciado concreto semiótico, transparecem nas palavras oralizadas em meio à interação em sala de aula, uma gama de sentimentos sobre o objeto discursivo, a ressignificar a realidade objetiva percebida e refratada pelo grupo de leitores, apreciadores das cenas reais.

*S/L 1: São bichos, os seres miseráveis. Isso é o retrato da nossa sociedade!*

*S/L 2: Situação vergonhosa e lamentável, muita indignação! Pessoas abandonadas, vivendo como cachorros roendo ossos ou como ratos no lixo.*

*S/L 3: Uma vergonha e falta de governantes sérios, menos corruptos!*

*S/L 4: Os mendigos são os bichos da nossa sociedade.*

Os enunciados expressam, por meio de uma língua viva, a percepção de um contexto situado, conceituado, sobretudo, como de abandono de uma política governamental, não compromissada com pessoas vulneráveis, economicamente. A exploração desse contexto situacional, percebido e avaliado pelos leitores, a dialogar sobre as condições em que vivem esses seres, colocados em estado de miséria, faz-se mais ampla porque esses leitores já constroem pontes com as informações que se encontram na dimensão extraverbal. Assim, a

compreensão do real envolve uma gama de situações nem sempre visivelmente percebida, mas ao ser circundada por outras situações sociodiscursivas, pelo caráter dialógico das enunciações emergentes no cenário discursivo, o que antes era limitado apenas às informações visíveis, projeta-se ao terreno do presumido, no qual a capacidade de produzir inferências ganha um papel indispensavelmente relevante.

Para finalizar esse momento inicial da fase prévia de leitura, um resgate de informações sobre a biografia do poeta Manuel Bandeira foi apresentado aos interlocutores, à fim de ampliar o conhecimento sobre o horizonte contextual no qual se insere o autor, sua intenção discursiva diante do tema e, conseqüentemente, agregar mais elementos informativos à cena interlocutiva. Desta feita, é oportunizado aos leitores, sob orientação, um alcance, com mais propriedade, à compreensão responsiva dos enunciados em apreciação.

Conforme se desenvolvem os questionamentos sobre o poeta Manuel Bandeira, põe-se em foco as marcas idiossincráticas do renomado autor, pertencente ao campo artístico-literário brasileiro: sua projeção social no tempo-espaço literário; o estilo característico de suas obras; seu engajamento social e político pela arte literária, com as temáticas do cotidiano, dentre elas, a denúncia de mazelas sociais; e, ainda, sua vivência real, marcada pela crítica leve e ao mesmo tempo afiada, diante da angústia existencial.

Os sujeitos-leitores, ao serem expostos ao contexto circundante do poeta, respondem com informações armazenadas no campo literário de estudos da escola modernista e relacionam conhecimentos, por meio de uma abordagem intertextual e interdiscursiva sobre o a produção e o posicionamento socioideológico do escritor/enunciador.

*S/L 1:* Manuel Bandeira é um escritor muito atuante na denúncia dos problemas do Brasil na época do Modernismo e sofreu bastante com a tuberculose que matou muitas pessoas naquela época.

*S/L 2:* Ele [Manuel Bandeira] foi muito importante para a Semana de Arte Moderna e ajudou a organizar esse movimento grandioso para as artes no país.

*S/L 3:* Essa crítica sobre o homem que é um bicho pertence a uma obra, um poema desse escritor [Manuel Bandeira]. Eu comecei a perceber a relação quando estávamos discutindo as imagens de pessoas vivendo como animais no lixo.

*S/L 4:* Acho interessante a forma como o poeta discutiu naquela época, de forma simples, um problema social tão presente nos dias de hoje, isso é tão real que é como se ele tivesse vivendo a nossa realidade de pessoas catando ossos e brigando por restos de comida, igual animais.

Pelo exposto, as refrações sobre a vida e a contribuição social de Bandeira ao campo artístico de atuação com a palavra encontram-se engendradas pelas relações de sentido construídas pelos estudantes-leitores. A biografia explorada perpassa a materialidade da informação verbal e agrega valor à avaliação que se faz sobre a contribuição social do referido

poeta, para a compreensão de uma realidade atual. Nesse sentido, há uma percepção do dizer dos educandos sobre os sentidos atribuídos às enunciações do escritor. Eles percebem essas enunciações, presentes em sua composição poética, como refratárias da vida real. No âmbito da contribuição artístico-literário legada por esse autor, esses sujeitos interlocutores qualificam-no como a voz poética da vida real e não um mero artífice dos arranjos linguísticos da construção literária; “o poeta não é apenas aquele que escolhe as formas linguísticas, mas os valores nelas contidos” (Medviédev, 2012[1928], p. 186). A partir do enunciado biográfico, orientado para uma mensagem, para a comunicação social, as relações dialógicas são percebidamente alargadas e possibilitam ainda mais a ampliação dos sentidos sobre a leitura por vir.

A reflexão que se faz das ações linguísticas empreendidas sobre o contexto de produção, à luz do dialogismo, enseja afirmar que a construção de sentidos à leitura se amplia no encontro contextualizado com a palavra do outro. O momento inicial, precedente ao contato com o texto, nesta fase de intervenção, evidenciou, na participação dos leitores, uma produção discursiva mais situada sobre a intenção do dizer do locutor/poeta em seu enunciado-poema, posteriormente apresentado. Tal evidência encontra-se referendada nas postulações analíticas dos estudantes, construídas mediante as relações dialógicas, oportunizadas à compreensão dos fatores que permeiam a situação de produção do texto, bem como, o projeto discursivo do autor. Ante à análise do feito, depreende-se que a linguagem que corporifica os enunciados, segundo Rojo e Moita Lopes (2004) não se processa no vácuo social, sua existência prescinde da reciprocidade responsiva entre o emissor e o receptor, o autor-poeta e seu leitor, situados socialmente com seus valores, sua história de vida, suas projeções e desejos. É no protagonismo compartilhado pelos interlocutores (estudantes, pesquisadora, autor), em ambiente discursivo, via enunciados, que a dialogia cumpre sua função de estabelecer o encontro.

## **A FASE EXECUTÓRIA OU EXPLORATÓRIA DE LEITURA**

Nesta etapa de trabalho inicia-se, de fato, uma leitura silenciosa, oral e entonacional do texto verbal, poema de Manuel Bandeira. É o momento em que os interlocutores acentuam a percepção sobre o enunciado, a fim de que seja possível estabelecer um verdadeiro diálogo como as vozes presentes no texto, a corroborar a intencionalidade do autor/emissor e a compreensão do leitor/receptor. É no ato de ler, com todas as possíveis nuances entonacionais, que são constituídos os sentidos pelos interlocutores, pois nesse íterim em que

se intensificam as relações dialógicas, como num cenário metafórico de alargamento de fronteiras entre o verbal e o extraverbal, o dito e o presumido, numa intensa e ininterrupta discursividade. No decurso dessa ação, há um encontro com a palavra de outrem, sendo facultada ao sujeito-leitor a condição de dar ao enunciado, “certo acabamento valorativo, de modo a evidenciar sua compreensão discursiva, abrindo-se a possibilidade de novas apreensões para o enunciado e sobre o próprio tema ali exaurido” (Menegassi, Fuza, Angelo, 2022, p.375).

Em sintonia com o exposto, permeadas de ações colaborativas que escrutinam a esfera do dialogismo, foram realizadas, neste contexto da fase de leitura, 3 oficinas, em 25/11, 28/11 e 05/12/2022, com um total de 6 horas de duração, a abranger, respectivamente: a leitura do poema “O Bicho”, a leitura da reportagem “**Sem comida, população do Rio recorre a restos de ossos e carne**” e a produção/resolução de perguntas de leitura. Para fins de esclarecimento a respeito da ação de leitura e a construção das questões, a serem implementadas sob uma nova perspectiva teórico-metodológica, a pesquisadora interage, discursivamente, com os sujeitos participantes, evidenciando os aspectos que sustentaram a etapa de leitura da primeira intervenção: os pontos positivos e as lacunas observadas. Nesse momento em que se põe luz às conquistas e aos novos desafios, ratifica-se a proposição de implementar uma práxis, marcada pelo protagonismo discursivo-colaborativo, de todos os sujeitos em interação com os enunciados.

*P:* Então, a partir da discussão que nós fizemos de todas aquelas cenas sobre a condição de bicho do ser humano e ainda, a discussão sobre a biografia do poeta Manuel Bandeira, vamos agora, na sequência, realizar a leitura do poema “O Bicho” e mais um texto para complementar e ampliar a discussão. Vamos perceber... e eu quero que vocês percebam qual é a relação que se tem com esse poema que será lido agora. Isso vai ser importante no momento da construção das questões. Será que alguma coisa, alguma situação aqui que justifica o fato de ele perceber a sociedade daquela forma, né? Vamos tentar construir esses *links* para construir e responder as perguntas.

Ao iniciar a leitura do poema, os alunos são orientados a ler, primeiramente, de modo silencioso e a realizar possíveis marcações, expressando sua percepção individual sobre as marcas temáticas. Sequencialmente, foi realizada uma leitura oral pela pesquisadora, com ênfase entonacional própria, a evidenciar aspectos avaliativos perceptíveis no texto. E, por fim, houve o momento de leitura entonacional compartilhada, como forma de estabelecer uma relação estreita da palavra com o contexto extraverbal, denunciado por Bandeira, uma vez que ao entoar o enunciado poético, com toda a sua carga expressiva, sobretudo na pronúncia do vocábulo “bicho”, é oportunizado ao leitor vivenciar, sensorialmente, aquela realidade e, por

esse ato, ser capaz de tornar a palavra viva, levando-a para além de seus limites verbais (Volochínov, 2019[1926]). Assim, dá-se a oportunidade a todos os sujeitos interagentes de se impelirem à ampliação da consciência discursiva com “a produção de sentidos ao texto a partir dos valores que carrega em si como indivíduo social”. (Menegassi, Fuza, Angelo, 2022, p. 394). Nesse sentido, as valorações atribuídas ao objeto discursivo foram oralmente externadas:

*S/I 1:* “Meu sentimento é de perplexidade diante do que é demonstrado por esse poeta.”

*S/I 2:* “Muita indignação com essa realidade discutida num poema de 1947 e que se parece com o que vivemos no momento atual.”

*S/I 3:* “Mesmo sendo de família rica, a gente observa que o poeta não deixa de se sensibilizar com o sofrimento de pessoas miseráveis.”

Há nesses enunciados proferidos, uma dialogicidade linguística, a demonstrar um intercâmbio com as palavras alheias que já vêm sendo assimiladas desde o momento anterior à leitura, em que se fomentou a discussão sobre o cenário contextual de animalização do homem. Uma vez que os leitores se colocam diante da palavra do eu lírico e a relaciona com uma situação cronotópica de produção, sobre a qual se apresenta uma avaliação socioideológica entre o textual o extratextual, há por parte desta pesquisadora, uma avaliação de que, de fato, foi plantada a semente da leitura em horizonte dialógico, pois a teia das relações discursivas dá mostras de sua formação; são fios de produção linguística que começam a ser tecidos por vozes consonantes, estabelecendo as ligações axiológico-semânticas da palavra com a situação de interação. A comunicação estabelecida tem os tons da realidade social, refratada pela realidade do signo, o qual, Volochínov (2017[1929]) diz ser inteiramente determinado pela comunicação, sendo a existência daquele, materializado por esta.

Nesse âmbito das relações discursivas, em que o enunciado literário estabelece uma ponte com a vida real, as percepções, antes individualizadas, agora, pela interação social se reelaboram e ganham uma projeção de compreensão coletiva da realidade; contudo, esse trânsito que se faz entre o individual e o coletivo, contribui para a constituição socioideológica do ser, a refratar, a partir de singularidade, a interpretação da vida social. Ao deixar transparecer pontos de vista capazes de denunciar a adoção de um novo paradigma de assimilação e reelaboração da palavra alheia, os interlocutores, frente ao discurso do poeta/autor, já não mais se apresentam como meros espectadores, com análises exclusivamente subjetivas da cena verbal; eles agora assumem o protagonismo da percepção

crítica e criativa e elaboram seus questionamentos para com o projeto de dizer do autor; suas falas reverberam sentidos plurissignificados, construídos pelo encontro de vozes que, para além da informação, valoram ações e sentimento de indignação, de perplexidade, de empatia, etc., inferidos do texto para a vida, da vida para o texto, como num fluxo contínuo de reinvenção da própria capacidade de compreender a mutabilidade da sociedade e da condição de existência do homem.

No momento em que se realiza a leitura da biografia do poeta Manuel Bandeira e da reportagem, são suscitadas as informações contextuais relacionadas à vida do poeta e ao momento presente dos acontecimentos sociais que envolvem a condição de subsistência humana. Ademais, fomenta-se a discussão das relações axiológicas, engendradas nos enunciados, reacentuadas na realidade circundante da sociedade e do próprio leitor. Ao apresentar os enunciados-textos, biografia e reportagem, a pesquisadora reclama a atenção dos leitores para as relações dialógicas oportunizadas com leitura desses enunciados.

**P:** Nós fizemos a leitura do poema e agora nós temos mais a biografia de Manuel Bandeira e uma reportagem atual para complementar e fomentar essa discussão, e que vocês percebam qual é a relação que se tem com esse poema [...]. Isso vai ser importante no momento da construção das questões. Então esse é o poeta Manuel Bandeira. Será que alguma coisa, alguma situação aqui que justifica o fato de ele perceber a sociedade daquela forma, né? E sobre essas informações que mostram a dor da fome, vocês viram? Vocês viram no noticiário [...] as ossadas jogadas no lixo? Como nós podemos analisar isso, quem é que anda pegando o osso no lixo? Vamos construir esses links?

Diante da leitura dos gêneros discursivos pertencentes ao campo informacional, os sujeitos-leitores estabelecem pontes entre os discursos que evidenciam as condições de produção do poema e a relação com a temática de abordagem de problemas do cotidiano, informada no texto biográfico. Os estudantes apresentam suas posições avaliativas em diálogo com as enunciações percebidas na leitura e com as inferências extratextuais, como num intercâmbio verbal a produzir sentido ao todo da compreensão temática: Num momento de interlocução, o leitor pontua: *S/L 1: “O que eu acho mais interessante é a data que o poeta já denunciava a fome”*. A pesquisadora completa: *P: “Ótima percepção! Tem discussão mais atual e mais vivencial que essa, gente?”*; outro leitor interage: *S/L 2: “Ninguém escolhe comer lixo. E isso [...] a gente vê que já é muito antigo, é natural do ser humano excluir o outro, ser egoísta e não pensar no próximo.”* É possível perceber nessa breve interação, como esses leitores sentem e avaliam o dizer do poeta, não somente pela expressão verbal, textualmente marcada, mas, sobretudo, pelos não-ditos recuperados na informação contextual cronotópica pretérita e atual e na interdiscursividade, que atravessam os enunciados; mediante

as leituras, o tema do poema recebe apreciação, “pois além de **ideológico** e **valorativo**, é engendrado por **relações dialógicas**, uma vez que o objeto do discurso é atravessado e valorado por diferentes vozes: do autor-enunciador, do eu lírico, do leitor e sua idiossincrasia sobre o tema (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 397, grifos dos autores).

Ante à avaliação dos posicionamentos demonstrados pelos alunos-leitores, nesta fase inicial da leitura propriamente dita, há a expectativa de uma compreensão ainda mais evidente, a abarcar a relação (enunciado concreto/realidade vivencial), alcançada pela realização linguística e representada por questionamentos, discursivizados em perguntas de leitura. Nesse ato, pressupõe-se um leitor capaz de alçar à criticidade sobre o campo das enunciações latentes na materialidade verbal e presumidas no extraverbal e, por esse processo, tanto no nível básico quanto no macroestrutural, preencher os *gaps* (lacunas) do texto, segundo a asseveração de Kintsch e Van Dijk (1978) e Clothes (1979), ampliada por Del’Isolla (2001); assim, esse leitor, realiza as inferências necessárias à exauribilidade temática. A ação de leitura, a desencadear a elaboração das perguntas, dá-se, a partir do enunciado/texto, enquanto porta principal de encontro do eu e do outro, representante de um projeto discursivo da intenção e da execução do locutor (Bakhtin, 2003[1979]) e considerado como ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, rememorando aqui o dizer de Geraldi (1997).

O momento de construção das perguntas é marcado, inicialmente, pela observação conjunta dos gêneros lidos em sala de aula: o poema, a biografia do autor e uma reportagem. Na oportunidade, os sujeitos-leitores exercem a ampliação dos conhecimentos e produzem sentidos, uma vez que, conforme os encaminhamentos projetados para o trabalho com a leitura em perspectiva dialógica, oportuniza-se ao sujeito-leitor: retomar as informações abarcadas pelo contexto de produção e o projeto discursivo, executado pelo autor Manuel Bandeira; estabelecer um diálogo intertextual e interdiscursivo com os enunciados trabalhados; compreender as relações engendradas pelas enunciações; reconhecer as valorações centradas no tema; e, posicionar-se de forma avaliativo-responsivamente, sobre os enunciados discursivizados, para constituir uma palavra própria.

Por se tratar de uma elaboração própria, autoral, a ser protagonizada pelos estudantes, a pesquisadora, numa ação colaborativa, cumpre sua função de mediação no processo e orienta a construção de perguntas textuais/literais, inferenciais/textuais e inferenciais extratextuais/interpretativas. Dado o ensejo, pontua-se que esses enunciados estão direcionados à compreensão do outro na relação discursiva, à compreensão responsiva ativa do interlocutor e, sobretudo, a reverberar uma atitude responsiva de enunciados anteriores

(Bakhtin, 2003[1979]); são diálogos ininterruptos que substanciam a comunicação e o pertencimento social. Sob esse fim, as perguntas pertencentes ao grupo textual e inferencial deveriam apresentar em sua feitura a recuperação do contexto sócio-histórico do enunciado: relações intertextuais e relações interdiscursivas; já as interpretativas, o reconhecimento de apreciações valorativas. Para efeito de um processo de elaboração, a contar com a participação de todos, sujeitos-leitores e pesquisadora, foi acordado em sala os procedimentos a serem adotados, para o êxito dessa ação. Segue excerto do diálogo inicial entre a pesquisadora e os sujeitos-leitores, representativo do momento de orientação para elaboração das questões:

**P:** Olá, pessoal, sujeitos-leitores! Nós vamos tentar construir juntos, as questões, a partir de agora... Todos se lembram dos tipos de perguntas e das características?

**S/L:** Sim.

**S/L:** Textuais...são três tipos

**P:** Isso mesmo! Textuais, inferenciais e...

**S/L:** INTERPRETATIVAS (coro).

**P:** Certo!, ok! Vamos rever as características? Elas estão nessa atividade que acabei de entregar a cada um.

... ((explicação das características))

**P:** Então, vamos voltar ao texto. Grifem no texto o que é interessante nós pontuarmos sobre quem é o Manuel Bandeira que possa aparecer na produção de uma determinada questão ao analisar o poema. É importante lembrar essa parte contextual e olhar bem para o título desse poema. Gente, considerando esse título, considerando o que nós lemos sobre Bandeira, considerando a outra leitura que nós fizemos da reportagem da fila dos ossos, que primeira questão nós poderíamos construir focalizando aí o título “O Bicho? Como seria essa questão?

**S/L:** O texto apresenta como título a expressão o bicho...

**P:** Há uma justificativa para isso, entendem? Tudo bem? A primeira questão pode ser nesse sentido. Por que o título é “O Bicho”?

**S/L:** A justificativa desse título é que o ser narrado na história, apresentado na história ele imita um bicho.

**P:** Ok. Então nós nos situamos dizendo o quê? O que o poema apresenta como título? O bicho, né? Isso é uma constatação, após a constatação. A [...] O questionamento que vocês fizeram foi qual? Vamos contribuir para melhorar essa questão?

**S/L:** O poema de Manuel Bandeira apresenta o título: O Bicho. Há uma justificativa do leitor para o título ser esse?

**P:** É basicamente isso gente. Não precisa ser igual. Vamos voltar ao texto, nas ideias temáticas e continuar a elaboração, no final vocês responderão.

Consoante à discursivização exemplificada, foram elaboradas todas as questões. Em ação colaborativa, os estudantes produziram, para o poema “O Bicho”, 11 perguntas de leitura: 1 textual/literal, 8 inferenciais/textuais e 2 inferenciais extratextuais/interpretativas. Essa quantidade de questões foi acordada em sala, mas já havia uma percepção prévia, por parte da pesquisadora, que devido ao tamanho do enunciado-poema, essa quantidade seria mais que adequada.

Para elucidar a elaboração dessas perguntas e conseguinte responsividade, em perspectiva dialógica, seguem as questões, produzidas coletivamente pelos estudantes, sob a intervenção e colaboração da pesquisadora e respectiva análise.

### **Pergunta textual/literal**

1) O poema de Bandeira apresenta como título a expressão “O bicho”. Há alguma justificativa para esse título?

**Resposta:** *A justificativa para o uso da expressão “O bicho” no título é devido a uma descrição apresentada ao longo do texto sobre o comportamento de um bicho.*

Para a elaboração dessa primeira questão, por se iniciar um processo de construção coletiva e dialogizada, sob os pilares da concepção dialógica da linguagem, proposta pelo Círculo de Bakhtin, a pesquisadora inicia sua abordagem discursiva, a interpelar o outro, sujeitos-leitores, a “tomar parte” no diálogo, com o eu lírico de Manuel Bandeira, e a “caminhar”, reflexivamente, por contextos distintos, com relações interdiscursivas e axiológicas, sobre o objeto discursivo em pauta: “*Será que o fato de nós sairmos lá daquela década de 40 e estarmos aqui e agora, isso nos diz alguma coisa?... Isso provoca em nós alguma avaliação valorativa de como o ser humano vem se construindo ou se destruindo de lá para cá?*”.

Desta feita, o trabalho de leitura dialógica apresenta-se como um arcabouço linguístico e translinguístico, “a congregar um conjunto de conceituações inter-relacionadas, que confere à interação discursiva o papel constitutivo das relações sociais e da própria vida do ser humano” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 371). “*Então, nós vamos construir valores dessa natureza a essa primeira questão...*”, aduz a pesquisadora que reiterou aos estudantes o princípio de construção de uma pergunta textual, com a retomada explicativa à atividade de intervenção anterior, sobre o gênero discursivo poema/canção, de Buarque, “*perguntas textuais... vocês se lembram das primeiras questões do texto Cálice, lembram delas? São textuais, elas exigem do aluno a compreensão do seu enunciado e um trabalho efetivo de interação com o texto para que a resposta seja produzida*”; com essa ligeira retomada os alunos rememoram o princípio constitutivo do enunciado pergunta, tendo em vista que eles já haviam assimilado esse conhecimento, quando realizada a primeira fase de intervenção. Assim, a pergunta pontuaria uma interação do leitor com o texto, a fim de buscar uma

resposta representativa de uma compreensão sobre o todo; porém, não seria pertinente a simples extração de uma informação textual.

Ante às considerações em torno da elaboração principiada, a construção do enunciado-pergunta propôs-se a estabelecer relações dialógicas entre o título do poema e o enunciado completo, cuja expressão, textualmente materializada no título, alcança toda a informação, enunciada, explicitamente, pelo eu lírico, a justificar a relação título-texto. Ao responder o questionamento discutido e elaborado por eles mesmos, os leitores evidenciam uma compreensão do todo, ao informar a organização descritiva do poema, que fotografa, verbalmente, o comportamento característico do ser descrito: um bicho, enunciada como “*uma descrição apresentada ao longo do texto sobre o comportamento de um bicho*”. Desse modo, é percebida a capacidade dos sujeitos-leitores em exaurir, de modo pleno, o conhecimento exposto na superfície do poema, ao referendarem o valor da descrição do emissor; percebe-se ainda, mesmo que em nível primário, um processo de inferenciação lógico-semântico (Dell’Isola, 2001), demandado a partir de uma base textual, conhecida por todos os que se encontram em interação com a leitura. Embora a literatura do estudo do texto não seja consensual nesse aspecto, ao afirmar aqui que já se faz presente tal abordagem inferencial pelos estudantes, sobre o texto de Bandeira, é por considerar que o próprio conteúdo linguístico do enunciado discursivo, a exemplo do vocábulo “bicho”, título do poema, considerado um elemento linguístico relevante dentro do contexto verbal, já pressupõe conjecturais plausíveis à compreensão desses leitores; a metaforização de bicho não é mais percebida somente pelo locutor/eu lírico, mas compartilhada também pelos novos locutores.

Em síntese, esses leitores-autores se inclinam ao texto lido, com um questionamento preciso e pontual, cuja resolução abarca, cabalmente, a informação oportunizada pelo emissor/eu lírico; isso demonstra não simplesmente uma assimilação metodológica sobre a caracterização da tipologia de perguntas requisitada, mas, principalmente, uma desenvoltura em produzir um novo enunciado, em continuidade a uma compreensão da entonação valorativa (Volochínov, 2019[1926]) pertinente ao modo de agir do ser bicho, por meio de uma ação dialogizada com o texto e com seus pares, no âmbito da sala de aula, a sistematizar uma compreensão global sobre o gênero discursivo trabalhado.

O grupo de questões a seguir pertence à tipologia inferencial/textual. Essas perguntas compreendem a maior parte da atividade, dado o caráter de construção de inferências, objetivado neste trabalho propositivo. Para efetivar a elaboração desse grupo, os alunos receberam a orientação de que seria necessário estabelecer relações entre o poema e os conhecimentos prévios acumulados, conforme evidencia o diálogo, a seguir:

**P:** Agora nós vamos adentrar na produção de questões inferenciais, tá? ... perguntas inferenciais que são?

**S/L:** aquelas ... (inaudível)

**P:** Ok! (*lendo*) São aquelas que determinam o que o aluno leitor estabeleça relações entre o texto e as informações que possui em seu conhecimento prévio. Ou seja, vai buscar também no conhecimento de vocês, vocês vão fazer essa relação, produzindo algum tipo de inferência. (*lendo, continuação*) Nesse caso, a resposta não está no texto, está na relação do texto com as inferências produzidas pelo leitor. Que deve construir uma resposta a partir da relação, você pensa sobre o texto e busca a resposta fora dele. Então, fazendo essa relação entre o texto e o conhecimento fora do texto.

**S/L:** A inferência é mais... não é tão fácil.

**P:** Agora, não é simplesmente uma questão de olhar para o texto... você precisa ir... sair um pouco fora do texto, por isso que é uma questão inferencial, lembram das perguntas inferenciais que responderam? Você precisa sair fora do texto para dizer se há, de fato, uma relação com a temática. E aí, como vocês constatarem isso? Vocês buscaram essas informações onde?

**S/L:** Na biografia.

**P:** Na segunda questão, nós vamos... perguntamos o quê? Como seria, sobre o quê?

**S/L:** sobre as coisas do cotidiano que o poeta discutiu... isso na biografia dele.

**P:** Vamos considerar a biografia, então, é isso?

**S/L:** Isso. Considerando o que o poeta disse na biografia.

**S/L:** Ao considerar as informações da biografia de Bandeira, é possível afirmar que o poema, que no poema há uma temática de interesse do autor?

**P:** E aí, o que acham, vamos ajustar?

**S/L:** Aí precisa mais de inferência do aluno para responder essa.

Nessa interação com a sala, a pesquisadora rememora os conhecimentos sobre inferências, para elaborar as questões inferenciais e deixa evidente que, ao construir o enunciado-pergunta, o texto é o ponto de ancoragem, mas não contém a informação; portanto, uma construção de enunciados inferenciais presumiria pensar sobre o que, de fato, disse o eu lírico no poema e relacionar esse dizer a conhecimentos armazenados, pois o “contexto sociocultural, os conhecimentos de mundo, as experiências e as crenças individuais influenciam na organização das inferências durante a leitura” (Marcuschi, 1985, p. 96). Reiterado esse esclarecimento pela pesquisadora, foram pontuados, de modo enfático, os encaminhamentos para apreciação e réplica sobre a leitura em contexto dialógico, já explicitados neste estudo, e foram construídos os seguintes enunciados, evidenciados a seguir.

### **Perguntas inferenciais/textuais**

Conforme evidenciam as marcas verbais destas questões, os estudantes-leitores empreenderam uma dialogização entre o contexto de produção do poema e as informações contidas na biografia do autor Manuel Bandeira.

2) Ao considerar a biografia de Manuel Bandeira, pode se perceber uma relação do que é criticado no poema com os temas discutidos pelo poeta?

**Resposta:** *Ao considerar as informações da biografia de Manuel Bandeira, podemos perceber que o autor discute temas do cotidiano como o problema da miséria, no poema.*

3) O texto de Manuel Bandeira foi produzido em 1947. O que é possível compreender sobre a discussão feita no poema e o período de sua produção?

**Resposta:** *Podemos compreender que a miséria e a fome são males sociais do Brasil existentes já naquela época.*

4) Há uma relação entre as discussões feitas pelo poeta e o engajamento com causas sociais?

**Resposta:** *Sim. É notável o engajamento do poeta com causas sociais porque no poema Bandeira mostra a fome como ela é.*

Na pergunta de número 2, a menção à biografia de Bandeira conduz a construção do questionamento, ao relacionar o posicionamento crítico do eu lírico aos temas discutidos pelo poeta. Pelo raciocínio percebido nessa elaboração, ao realizarem a leitura do poema, os leitores resgatam o conhecimento dos aspectos biográficos, como um elo inferencial entre o discurso da arte e a realidade da vida do poeta (Volochínov, 2019[1926]); e, ao acentuarem a responsividade de que o “*autor discute temas do cotidiano como o problema da miséria, no poema*”, esses leitores percebem que “a obra deita raízes no passado, mas nele não se encerra, ela rompe as fronteiras de seu tempo (Bakhtin, 2003 [1979] p. 364) e torna-se mais intensa na contemporaneidade, por eles percebida, o que referenda a discursivização, empreendida na crítica do texto poético. E assim, uma vez que esse elo é estabelecido, ele fortalece a percepção de que a miséria é um problema cotidiano, a fazer parte da enunciação crítica, evidenciada na resposta, em sintonia ao que denuncia Manuel Bandeira.

Na questão 3, a relação estabelecida entre o ano de produção e o tema do texto suscita questionamentos sobre a relevância da discussão temática, por exemplo: “*o que nós poderíamos constatar, agora sobre a época de produção do poema?*”, pergunta a pesquisadora, a contribuir com a percepção dos estudantes sobre o contexto sócio-histórico; essa percepção, porém, já havia sido notada, desde o momento em que se deu a leitura e que aqui vale reiterar o que já se registrou nas palavras do S/L: “O que eu acho mais interessante é a data que o poeta já denunciava a fome”. Mediante a pista informativa, resgatada no enunciado e fora dele, os estudantes apontam a data de produção do poema, como um

elemento importante a ser valorado em pergunta elaborada e chegam à conclusão de que há um passado histórico de denúncia da situação social apontada. Pela análise cronotópica empreendida, o horizonte de percepção daqueles alunos se amplia em relação ao objeto discursivo, a oportunizar uma avaliação social, demonstrada em um enunciado, constituído por um tom valorativo e expressivo de uma consciência que reflete algo; é um reflexo subjetivo de um mundo objetivo (Bakhtin, 2003[1979]), sobre uma realidade brasileira de miséria e fome, diacronicamente percebida. Vê-se, portanto, que o objeto discursivo, atravessado pela realidade da fome, já apresenta um índice de valor social (Acosta Pereira; Oliveira, 2020), na consciência socioideológica dos leitores.

Em relação à questão de número 4, ao mencionar o engajamento social do poeta, os estudantes dão evidências da realização de um diálogo com a escola literária modernista, a qual pertence Bandeira. O conhecimento adquirido, sobre as características da poesia daquele período literário, autoriza a afirmação feita, de que a abordagem do poeta, sobre a condição faminta do homem, representa seu comprometimento com o social e se dá à luz da verdade dos fatos. Desse modo, há uma apreciação sobre o comportamento do autor, valorado por carregar fios dialógicos (Acosta- Pereira; Oliveira, 2020), entretidos por outras vozes de denúncia social, que versam sobre o mesmo objeto, em contextos distintos; uma apreciação, avaliada, a partir da representação, a marcar a produção poética de engajamento social.

As questões seguintes envolvem a compreensão do enunciado em sua completude textual, discursiva e enunciativa, a engendrar relações dialógicas e produzir sentidos à leitura, sobre o tema da condição degradante do ser humano que tem fome.

5) No primeiro verso do poema o eu lírico afirma ter visto um bicho. O que justifica essa conclusão?

**Resposta:** *Ele afirma ter visto um bicho, porque o comportamento percebido por ele era de um bicho procurando alimento no lixo.*

6) Qual a avaliação feita pelo eu lírico ao falar desse ser que cata comida entre os detritos?

**Resposta:** *A avaliação feita retrata o desespero do ser que tem fome, esse ser não examinava nem cheirava, apenas desejava minimizar a sua dor.*

7) O eu lírico fala no poema que o bicho estava na imundície do pátio. Podemos dizer que o eu lírico considera esse bicho imundo?

**Resposta:** Podemos dizer que o bicho é imundo para o eu lírico porque se encontra jogado na sujeira, no lixo.

Na questão 5, é apontada a afirmação do eu lírico sobre um ser definido como *bicho*. Mediante a informação contida no texto, há uma exigência explicativa do fato percebido, sobre o qual é gerada uma situação de inferência, deduzida a partir de um comportamento característico, avaliado pela percepção de mundo do leitor e que constitui sentido em diálogo com o poema. Há, nessa construção responsiva, uma compreensão de aspectos relacionados ao tema do texto, atravessada por enunciações, advindas de um horizonte extraverbal de vivências conhecidas no seio das relações vividas em que “a situação social mais imediata, **percebida pelos leitores a julgar o bicho imundo** e o meio social mais amplo **em que Bandeira já denuncia a imundície vivida**, determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” (Volochínov, 2014[1929], p. 113, grifos nossos); os bichos que se encontram no lixo não estão apenas no estereótipo da ficção poética, eles são encontrados tanto nos cenários discursivos que não negligenciam essas vozes, quanto na vida real recuperada pela arte.

Ao prosseguir na linha de raciocínio sobre o comportamento do ser descrito no texto, os leitores-autores apresentam, nas questões 6 e 7, uma avaliação que se constrói mediante a análise apreciativa do eu lírico. Assim, a partir da leitura do poema, em diálogo com outras vozes, ecoadas para além do tecido verbal, os interlocutores apresentam uma avaliação comportamental do *ser que cata comida entre os detritos*, encontrado *na imundície do pátio*, o qual, por sua vez, recupera a representação valorativa do *desespero* de muitos outros seres humanos animalizados, diante de uma situação de exclusão social; a partir de um dado evento da vida, a avaliação abrange o que não está explicitamente dito e funde-se no todo do enunciado desses sujeitos, construído sob ponto de vista social que “inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nele envolvidos” (Brait; Melo, 2007, p. 65); pelo conhecimento já sabido, manifesta-se a produção de sentido ao enunciado, sobre a temática abordada.

8) Ao prestar atenção no ser que estava no lixo, o eu lírico fica surpreso. Por quê?

**Resposta:** A surpresa é devido ao tipo de animal encontrado ali, quando olhado com mais atenção.

9) No último verso do poema, o eu lírico percebe a verdadeira identidade do bicho ao dizer: “O bicho, meu Deus, era um homem. Que valores ele constrói com essa percepção?”

**Resposta:** *Há valores de decepção e indignação com a condição real em que estava vivendo aquele ser humano.*

Nessas duas últimas questões, 8 e 9, ainda pertencentes à categoria inferencial, a posição valorativa dos leitores-autores enuncia-se em consonância à palavra do eu lírico e passa a engendrar valores próprios, ponderados no ambiente sociológico de suas vivências e ecoados em suas palavras réplicas, conforme verbalizam nos vocábulos *surpresa, decepção e indignação*, para com a realidade da cena deslindada. As inferências demandadas à percepção do fato linguístico, marcado no enunciado poético, são geradas no encontro de valorações afins; essas, embora não apresentadas na materialidade da palavra do enunciador, encontram-se ancoradas na consciência social e ideológica dos novos emissores; isto é, na ideologia cotidiana correspondente à compreensão que esses locutores já elaboram sobre a vida (Volochínov 2019[1926]), evidenciada a partir da enciclopédia de domínio. Assim, pois, os valores constituídos para o tema exprimem o acontecimento legítimo de uma interação discursiva a referendar não apenas a percepção do eu lírico e a dos sujeitos-leitores, mas de todas as pessoas que se sentem indignadas ante ao negligenciamento de valores humanos.

### **Perguntas inferenciais extratextuais/interpretativas**

As duas últimas questões que compõem a atividade de leitura de caráter dialógico são classificadas como inferenciais extratextuais/interpretativas. Essa tipologia de perguntas considera o texto lido como referência e encerra sobre ele uma discussão das ideias apresentadas, no ensejo em que exige do leitor uma relação entre sua opinião e seus conhecimentos prévios, para produzir uma resposta pessoal. No íterim da elaboração dessas perguntas, os alunos foram orientados quanto à necessidade de se reconhecer apreciações valorativas no poema; conseqüentemente, deveriam empregar, na elaboração dos enunciados, tais apreciações sobre a temática explorada, a englobar valores éticos, estéticos, ideológicos, culturais e políticos, em relações interdiscursivas com o gênero reportagem, trabalhado em sala de aula, e a realidade circundante. De início, dá-se a seguinte interação:

**P:** Agora vocês vão buscar no mundo que vocês conhecem, como avaliar uma cena dessa..., assim é... de uma pessoa que se comporta como bicho. Se fosse vocês vendo uma cena dessa, que avaliação vocês começariam a fazer? Por que... vejam

só!... o texto ele é feito para nós leitores, o poema, a reportagem, eles trazem uma discussão pra nós, pessoal. Que tipo de valoração nós vamos dar a essa cena?

**S/L:** O valor à comida que nós temos para comer.

**S/L:** Valores humanos... é... porque não é possível pensar que um homem chegaria a esse ponto.

**P:** Então, vamos lá, elaborar mais algumas..., pode ser... acho que duas!

**S/L:** Ei, mas essas duas agora elas são interpretativas, né e já acaba?

**P:** Agora as questões interpretativas, isso... nas questões interpretativas, caríssimas e caríssimas, olhem só o que nós temos, são questões que elas determinam que o aluno leitor... que ele estabeleça relações entre o texto e as informações que possui no seu conhecimento prévio, que foram as inferências produzidas... agora é interpretação, vamos lá!... essas questões interpretativas saem da análise de vocês, elas solicitam que o leitor elabore uma resposta pessoal. Elas partem do texto, porém, as respostas não podem ser deduzidas exclusivamente desse texto, por quê? Exigem a intervenção do conhecimento prévio e da opinião agora, opinião do leitor, pra produção de sentido, a partir de significados do texto. Então nós vamos para a opinião.

**S/L:** Como você se colocaria diante da situação do autor?

**P:** Exemplifique também, ou seja, vocês vão responder retomar o autor como sempre, mas agora como é avaliação sua, avaliação do leitor, você responde e dá exemplos, tá bom? Vocês vão dizer realmente o que percebem, né? Se tem relação, se não tem, por que tem relação. Quais são esses exemplos aí que vocês apontam?

**\*Pausa silenciosa\***

Diante dessa interlocução, a exemplo do que fora empreendido nas outras categorias de perguntas, a pesquisadora rememora os aspectos constitutivos das questões, sempre a convidar os estudantes a exaurir o tema por meio de um acabamento do gênero que agora, no ensejo de uma inferenciação extratextual interpretativa, faz-se eminentemente relativa, marcada pela capacidade criativa dos interlocutores. À luz dessa premissa do Círculo, dar-se-á o encontro autor-leitor-texto-horizonte extraverbal, haja vista que se está na esfera criativa do poema, em que o tratamento exaustivo será muito relativo, com um mínimo de acabamento capaz de suscitar uma atitude responsiva (Bakhtin, 2003[979]). Pelo trabalho de leitura empreendido, é percebido que os estudantes estão presentes, de fato, no ambiente discursivo do enunciado e da sala de aula, com falas que atestam o aprendizado impetrado, sendo, portanto, necessário dar mostras linguístico-valorativas sobre o objeto do dizer de Bandeira.

Como substância da abordagem criativa, foram produzidos, colaborativamente, os seguintes enunciados:

10) No poema, o ser humano é um bicho que come lixo. Como você avalia essa cena? Ela revela alguma situação social no Brasil atual?

**Resposta:** *A cena em que um ser humano come lixo nos faz pensar sobre a atual situação de extrema pobreza. Ela revela uma situação social de desigualdade social e de descaso dos governantes com as pessoas pobres que, para sobreviver, catam restos de ossos jogados no lixo.*

11) No cenário do poema, seres humanos e bichos são semelhantes. Na sua percepção existem na sociedade brasileira bichos que se alimentam no pátio imundo, iguais aos do poema de Manuel? Quem são esses bichos? Exemplifique.

**Resposta:** *O cenário nos mostra a miséria e a pobreza, tão características de realidades como a nossa com enorme abismo social. O bicho escandaliza o leitor e causa tristeza pela circunstância social que impõe a degradação do ser humano. Esses bichos sociais são os mendigos, pessoas de rua que estão totalmente abandonadas pelos governantes e perderam até mesmo sua dignidade.*

Inicialmente, em ambas as questões, faz-se uma constatação sobre um fato: o ser humano é definido como um *bicho*. Ao lidar com essa condição metafórica do homem, a recategorizar e avaliar argumentativamente o referente, homem-bicho, (Koch, 2009), os leitores-autores engendram sobre o objeto discursivo, questionamentos de ordem pessoal, a envolver opinião e saberes previamente constituídos e assim, realizam apreciações valorativas acerca de vivências reais e condição de marginalidade, em que vivem muitas gentes, na sociedade brasileira. Pela práxis argumentativa, eles substanciam os postulados do Círculo de Bakhtin sobre as relações dialógicas, como índices sociais de valores, constitutivos do enunciado, unidade da interação social, e confirmam a assertiva de Koch e Elias (2011), assentada nesses postulados e já aventada na feitura desse enunciado/tese, de que a leitura e a produção de sentidos são orientadas para a bagagem sociocognitiva, conhecimento da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores e vivências), pertencente ao leitor.

Na responsividade empreendida, é percebida uma teia discursiva, a constituir fios dialógicos com enunciações diversas, recuperadas no horizonte apreciativo-extraverbal dos sujeitos-leitores, acerca da desigualdade social, cuja inação, omissão e corrupção de governantes é, peremptoriamente, responsável. Conforme a réplica construída pelos novos autores, é perceptível em seu bojo uma relativa conclusibilidade do texto, pelo predomínio da interpretação criativa do fato, a proporcionar a ampliação das ideias apresentadas no discurso verbal do eu lírico/emissor; dessa maneira, no cerne da construção responsiva, foram geradas as inferências de base textual e contextual, de cunho pragmático-cultural (Marcuschi, 1985), a envolver um todo avaliativo de conhecimentos pessoais, crenças e ideologias, determinado pela análise de uma situação sociocultural, intimamente compartilhada por todos os interlocutores; esse processo inferencial envolve percepção afetiva, “*o bicho escandaliza o leitor e causa tristeza pela circunstância social que impõe a degradação do ser humano*” e

avaliação como consequência de julgamentos sociais, “*esses bichos sociais são os mendigos, pessoas de rua que estão totalmente abandonadas pelos governantes e perderam até mesmo sua dignidade*”.

O todo da interpretação feita sintetiza uma avaliação social, em que a palavra da vida não autossuficiente, surge da situação cotidiana extraverbal e mantém com ela estreitos laços (Volochínov, 2019[1926]) a recuperar a condição de desumanização denunciada e, por conseguinte, a produção de sentido ao tema; em síntese, tem-se a representação de uma apreciação e posicionamento socioideológicos acerca de uma realidade percebida e refratada, sob um horizonte comum de percepções, compartilhado por todos os sujeitos envolvidos no processo de leitura.

## **A FASE CONSECUTIVA OU COMPROBATÓRIA DE LEITURA**

### **Avaliação da palavra réplica dialógica, Resposta Argumentativa, dos sujeitos-leitores em fase de intervenção -2ª parte**

Ao encerrar a elaboração e consequente resolução das perguntas, uma outra ação demandou a participação do sujeito-leitor, com o advento da fase consecutiva ou comprobatória de leitura, na qual se concretizou a avaliação responsiva, concluída na 5ª oficina, realizada em 07/12/2022, com 3 horas de duração. Dado o ensejo de apresentar um discurso final em ampliação à gama de enunciações perpassadas à discussão temática, a pesquisadora explicitou os contornos desse enunciado, Resposta Argumentativa, a referendar a contrapalavra do sujeito-leitor. A elaboração desse enunciado autoral revela, sobretudo, a capacidade do leitor-autor em ampliar e expandir as discussões sobre a leitura do poema “O Bicho”, enquanto produção de sentidos, formalizada na réplica argumentativa, emergida dos acontecimentos dialógicos presentes no trabalho de ensino da leitura. Nesse contexto situacional de encerramento da implementação da proposta de leitura, as palavras finais da pesquisadora e dos sujeitos participantes da pesquisa reverberam uma efetividade de trabalho, sob uma abordagem de uso linguístico, em que a realidade da linguagem é o acontecimento social da interação (Volochínov, 2017[1929]).

Nesse âmbito dialógico, em que cada palavra dita encontra o eco em outras enunciações, as ações empreendidas são rememoradas e valoradas como uma conquista plural de todos os interlocutores envolvidos na grande teia discursiva; e com a certeza de que a leitura se fez ressonante nas ações de linguagem e na realidade percebida, a pesquisadora

vale-se do instante enunciativo, para vislumbrar o caminho percorrido em todo o âmbito do ensino ofertado e da aprendizagem assimilada. Pelo exposto a seguir, comprova-se o feito em suas conquistas e arranjos finais:

**P:** Então, boa tarde! Nós vamos agora fazer o processo final do nosso trabalho, da nossa pesquisa. Observem bem, o processo de construção do texto... e esse texto ele vai representar a palavra final de vocês, ou seja, o entendimento de tudo que foi discutido na elaboração e na resolução dessas questões. Vocês observem bem... já sabem que essas questões elas têm uma ordem sequencial. Qual, vamos relembrar?

**S/L:** Sim. A gente respondeu primeiro as textuais.

**P:** E na sequência?...

**S/L:** Inferenciais e interpretativas (*coro*).

**P:** Vocês perceberam que a questão textual é de fácil compreensão, já as inferenciais foram questões que exigiram maior atenção, certo!, por que nosso maior objetivo, nesse momento, nesse trabalho era buscar, era evidenciar as informações nas entrelinhas do texto, essas marcas de discurso do autor, do poeta Manuel Bandeira e ainda representada pelas palavras do eu lírico. Então, a maioria, a maior parte dessas questões são inferenciais e elas buscam uma relação entre o que diz o texto e o que está para além do texto, o que está fora do texto e que vocês conseguem analisar por meio do conhecimento prévio que vocês já têm. Compreenderam bem..., gostariam de falar sobre isso, pessoal, sobre alguma questão..., sobre a elaboração..., a resolução...?

**S/L 1:** Não foi muito difícil, não, é que a gente não tá assim... acostumado, né?, a fazer as perguntas desse tipo com a leitura.

**S/L 2:** Achei as interpretativas e as inferenciais bem mais complicadas, mas esclareceram e ajudaram muito a compreensão da leitura

**P:** É pela exigência de raciocínio..., por exemplo, todos vocês conseguem fazer uma análise do que é alguém se alimentando de lixo e o que isso representa, porque vocês buscam lá no conhecimento de mundo o quão essa situação é degradante, alguém se alimentar assim. E o que representa? Representa uma extrema pobreza, representa uma decadência do ser humano, alguém ser chamado de bicho, por esta condição de se alimentar no lixo traz essa ideia de degradação. A maior parte das questões aí elas buscam esse entendimento da construção de inferências. E as duas últimas questões produzidas elas trazem uma avaliação pessoal, uma opinião sobre essa situação, só que aí vocês, a partir da leitura que foi feita desse poema, vocês vão buscar na realidade presente, uma realidade contextual, que é uma realidade de tempo, tempo presente e da nossa situação histórica também. Então, traz para esse tempo, para esse presente da realidade de Brasil, o que de fato representa essa ideia da decadência, essa temática que foi discutida pelo Bandeira lá em 1947 né!, que é o tempo histórico do texto, mas que ainda hoje nós percebemos a mesma, a mesma situação, claro!, com características diferentes por que os tempos são outros, mas as pessoas estão passando fome, as pessoas, estão numa decadência, numa degradação social. Certo até aqui? E agora, vamos produzir o texto final, a réplica, fechar com “chave de ouro”? Fizemos um trabalho hercúleo, né, gente?, e logo nesse período de final de ano, ENEM!

**S/L 1:** Foi sim, acho que foi mesmo, estamos cansados.

**S/L 2:** Verdade (*coro*)

**S/L 3:** Queremos mais chocolates!

**P:** Entendo, obrigadíssima! Agora é só a palavra final de vocês, queridos e queridas.

O que se evidencia nessa interação são elementos dialógicos entrecruzados por uma vivência real de aprendizagem que se faz com a linguagem viva atravessada por signos carregados de conteúdos ideológicos (Volochínov, 2017[1929]) em uso no contexto da sala de aula. As incursões avaliativas vêm de ambas as partes dos envolvidos no processo, a apreciar

a ação de linguagem; pelas palavras da pesquisadora tem-se a constatação da grandeza do feito e o agradecimento ao crescimento intelectual recíproco: “*Fizemos um trabalho hercúleo*”; no dizer dos estudantes, um ajuizamento do trabalho cumprido e sua validade: “*Não foi muito difícil, não*”, “*Achei as interpretativas e as inferenciais bem mais complicadas, mas esclareceram e ajudaram muito a compreensão da leitura*”. A orientação que se faz ao desfecho da ação proposta, com elaboração de uma palavra final, mas não derradeira, tampouco descaracterizada de neutralidade, já anuncia a criatividade reenunciada ao acabamento do enunciado poético de Manuel Bandeira.

A construção de um novo dizer, de acordo com Menegassi (2016b), é um produto de escrita, resultante do trabalho com a leitura, a responder a seguinte pergunta: “*Do que trata o texto?*”; a nova produção textual, oportunizada pelas relações discursivas com o texto de Bandeira, instaurou a aula de leitura como acontecimento, conforme sustenta Geraldi (2010). O que se percebe a seguir, é que a indagação que conduz a feitura do novo dizer foi respondida, com limpidez de interpretação da palavra do locutor, sem haver a necessidade de uma justaposição de respostas outrora orientada, para a construção da réplica da primeira fase da intervenção.

A orientação de encadear respostas não foi dada nesta fase final interventiva, tampouco exigida pelo leitor-autor, ao contrário, os novos autores já se propuseram a uma articulação das ideias na composição textual, **S/L 1**: “*Já vou fazer o texto direto, pode?*”, **S/L 2**: “*Precisa juntar as respostas? Acho melhor ir já é produzindo mesmo*”. **P**: “*Ótimo, direto! Vocês podem ficar tranquilamente à vontade pra construir esse texto, é de vocês, é seu... aí representa a palavra de vocês mediante a resolução das questões elaboradas*”; a fala da pesquisadora confere aos leitores a condição autoral de elaboração de uma escrita, a ecoar uma palavra própria assimilada, reestruturada e modificada, visto que apresentam sua própria expressividade, seu tom valorativo (Bakhtin, 2003[1979]). Com o término do trabalho de elaboração e resolução das perguntas, uma vez já assimilada a produção da réplica, na primeira fase de intervenção, os estudantes projetaram-se em seus enunciado-réplicas, com autonomia e criticidade, a demonstrar a ampliação e expansão da compreensão responsiva, pela manifestação idiossincrática de sentido distinto do enunciado de referência.

Para o momento analítico da produção autoral do sujeito “O Predestinado”, enunciado réplica, cabe a informação de que, as palavras desse autor estão entrecruzadas pelos discursos semelhantes dos outros sujeitos leitores/autores que com ele compartilharam o ambiente da sala de aula, haja vista que o enunciado é retomado e replicado, a partir de outrem, como elo na cadeia da comunicação verbal, “uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância

dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro[...]” (Bakhtin, 2003[1979], p. 294). Desse modo, é evidenciada uma produção com os contornos enunciativos da responsividade às perguntas de leitura, elaboradas conjuntamente em sala de aula e apresenta a peculiaridade estilística do enunciador “O Predestinado”, cuja réplica retomada e reenunciada é irrepitível e agrega o intuito do seu querer-dizer de locutor-autor; e nesse sentido, sua resposta argumentativa é aqui requisitada, como uma mostra analítica, em detrimento das demais, dos outros enunciadores, selecionada tão somente por fatores demonstrativos de sua assiduidade e participação efetiva no decurso da pesquisa, a evidenciar sua evolução enunciativa, perpassada da fase diagnóstica à intervenção final.

A responsividade evidenciada nesta fase dá mostras de ascensão à posição de uma crítica mais substancial, ao reenunciar com mais propriedade a palavra do outro, pelas incursões feitas no horizonte complexo das palavras presumidas. Desta feita, já é possível perceber um avanço, para além das características de leitura, com carências de percepção mais amplas, conforme o que fora demonstrado na primeira fase. Segue o exemplo de produção textual, desenvolvida pelos estudantes, considerada amostra representativa da responsividade discente para a pergunta “Do que trata o texto?”. Os destaques em cores, apresentados na configuração do texto, situam as respostas textuais em vermelho, as inferenciais na cor preta e as interpretativas na cor azul.

#### Quadro 25 - Transcrição do texto réplica - S/L (“O Predestinado), 2ª fase de Intervenção

##### *O Bicho brasileiro*

*O poema de Bandeira, “O bicho” justifica seu título, devido o ser apresentado no texto ser descrito como um bicho, animal. No poema é possível perceber uma relação de interesse do autor com a temática, pois há uma abordagem condizente com a sua biografia, com isso é possível compreender que mesmo discutida naquela época, a problemática trabalhada ainda hoje é atual (fome e insuficiência alimentar), constatando a perpetuação da mesma por tanto tempo; portanto, há uma relação entre as discussões feitas pelo poeta e o seu engajamento social.*

*A afirmação feita pelo autor [eu lírico], de ter visto um bicho, se deu pela justificativa de um comportamento observado, sendo assim, há uma avaliação feita conforme o ser descrito, de que esse animal estava faminto, desesperado, com muita dor e voraz, com a finalidade de “matar” sua fome; um ser que se apresenta esfaimado, com uma necessidade exacerbada de se alimentar, ao se encontrar em estado de desespero. Essa percepção causa uma resposta, uma reação de indignação imensurável, surpresa, decepção para o ser humano, ao ver degradando o seu valor.*

*Nesse contexto, podemos observar que os bichos sofrem muito por tantas adversidades possíveis, além da fome e pobreza que são temas muito presentes nos dias de hoje no Brasil; eles todos os pobres, a população*

*carente e periférica, exemplificada pelas favelas e em contextos mais necessitados do país, que catam restos, ossos nos lixões, por conta do descaso dos órgãos governamentais e do poder público.*

Fonte: acervo da pesquisadora

A arquitetônica a envolver todo esse dizer discursivizado pelo sujeito-leitor, agora de voz autoral, referenda a assertiva de Volochínov (2019[1926]), de que a palavra, pronunciada ou escrita, conscientemente, e não simplesmente recuperada no léxico, é produto da interação social entre o leitor, o ouvinte e a situação contextual, representado por outrem. Na esteira do que é asseverado, vê-se a seguinte configuração, a avalizar a palavra como um acontecimento social: o sujeito-leitor (“O predestinado”), o sujeito-autor (Bandeira) e o horizonte contextual e extraverbal, no qual habitam outras enunciações se encontram no solo fértil das relações dialógicas e conferem vivacidade à palavra *bicho*, revalorada a partir do título “O Bicho brasileiro”; nessa simbiose discursiva, em que a vida real encontra-se refratada no enunciado vivo, dialogizado e pleno de sentidos, tem-se a constituição dos aspectos delineadores do contexto extraverbal (Volochínov, 2019[1926]), “a respaldar a elaboração do enunciado, seja na produção ou na recepção, carregando-o de índices de valores sociais, compartilhados socialmente, (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 375)” e a garantir que todos esses interlocutores se assentam sob o mesmo horizonte único (a realidade de degradação humana no Brasil e no mundo: *todos os pobres, a população carente e periférica, exemplificada pelas favelas e em contextos mais necessitados do país, que catam restos, ossos nos lixões*), sob o mesmo conhecimento da situação (a compreensão a alcançar essa realidade: *tantas adversidades possíveis, além da fome e pobreza*) e sob a mesma avaliação comum (o homem, pela própria ação, aniquila-se: *por conta do descaso dos órgãos governamentais e do poder público*).

Em “O Bicho brasileiro” há uma abordagem sobre o tema, expressada na responsividade do sujeito-autor, que lhe confere uma exauribilidade do objeto discursivo (Bakhtin, 2003[1979]) diversa, nas situações enunciativas, abordadas no gênero resposta argumentativa, elaborado. Diante da leitura do poema, o leitor-autor realiza um esgotamento de sentido total ou parcial sobre esse enunciado, que, conforme as reenunciações de Fuza e Menegassi (2018, p.34), a partir dos estudos linguísticos do Círculo, esse critério de acabamento constitui-se como o “elemento primário e essencial à produção de gênero discursivo, orientando o produtor, no seu processo de construção, e o interlocutor-respondente, no seu processo de compreensão responsiva, para que se estabeleça a interação verbal social”.

De fato, há, indubitavelmente, uma exauribilidade plena do objeto de sentido, expressa pelo novo autor, tanto quando elabora suas perguntas inferencial/textual e inferenciais/extratextuais, como na responsividade que apresenta a essas perguntas/enunciados e, conseqüentemente, ao enunciado/poema, em sua totalidade, a exemplo do que diz, precipuamente em: *“O poema de Bandeira, “O bicho” justifica seu título, devido o ser apresentado no texto ser descrito como um bicho, animal”*. Contudo, considerando o fato de que a temática em discussão não se acaba, pois há muito ainda a ser dito sobre o ser humano brutalmente vilipendiado, dado o caráter inesgotável do sentido do enunciado (Bakhtin, 2003[1979/]), o dizer do leitor-autor em formação, sobre o poema e as perguntas que alcançam a esfera do extraverbal, ascende a um tratamento exaustivo relativo. No intuito de seu dizer, asseverado na dialogia com diversas vozes de outros sujeitos que se alternam na enunciação sobre humanos-bichos, esse enunciador realiza um acabamento, permeado pela criatividade com a palavra, a envolver o todo do enunciado de Bandeira e a conferir valor numa escala máxima, ao horizonte da compreensão reverberada; assim, dentre os dizeres postulados, enuncia que: *“é possível compreender que mesmo discutida naquela época, a problemática trabalhada ainda hoje é atual (fome e insuficiência alimentar), constatando a perpetuação da mesma por tanto tempo”*.

Ao realizar uma abordagem criativa, em amalgamar na responsividade endereçada às perguntas, os dizeres ditos e presumidos (Ducrot, 1987); (Platão; Fiorin, 2006) a ação inferencial do sujeito-leitor-autor não se resume mais somente ao co-texto e/ou ao contexto (Koch, 2009), como uma análise individual dos fatos linguísticos, mas, sobretudo, ao extratexto (ao discurso), dado que “a compreensão é dialógica e implica duas consciências, dois sujeitos” (Bakhtin, 2003[1979], p. 338). Assim, no terreno da criatividade, há uma compreensão da consciência do autor-poeta e seu universo, representada na avaliação que faz de um contexto remoto de sub-humanização e que se harmoniza com a compreensão realizada por este leitor-autor e sua realidade, percebido em sua ótica de análise, precipuamente, verbal e, *à posteriori* extraverbal; mediante percepção, ele afirma ser possível *compreender que mesmo discutida naquela época, a problemática trabalhada ainda hoje é atual (fome e insuficiência alimentar), constatando a perpetuação da mesma por tanto tempo*.

Com ainda mais substância avaliativa, sobre o cenário percebido, este leitor-locutor, numa relação dialógica com outras vozes, encontradas em outros gêneros (biografia, reportagem), mas em uníssono eco de horizontes discursivos afins, amplia seu próprio horizonte no espaço e no tempo, sobre os aspectos subentendidos do enunciado. Desta feita, ele apoia-se numa avaliação social lógica e real a determinar-lhe a escolha das palavras ditas

(Volochínov, 2019[1926] e compartilhadas na interlocução discursiva, a partir de uma percepção sócio-objetiva, das condições reais da vida, haja vista que conclui categoricamente com inferências avaliativas (Marcuschi, 2008) que : “*Essa percepção causa uma resposta, uma reação de indignação imensurável, surpresa, decepção para o ser humano, ao ver degradando o seu valor*”; os subentendidos presentes na enunciação de “O Bicho” e nas reenunciações de “O Bicho brasileiro” são de responsabilidade de quem os contempla “não são as emoções individuais, mas os atos socialmente lógicos e necessários que assumem o papel de protagonismo, na leitura engendrada pelo sujeito-leitor-emissor.

No âmbito da compreensão inferencial, evidenciada na leitura deste sujeito que imprime sua marca autoral e ascende à condição de novo emissor, vê-se, pois que ele compreende a tessitura dialógica e o funcionamento lógico da própria língua, como elementos necessários à elaboração de seu dizer e da sua consciência socioideológica, o que ratifica a importância do educar para o ato de ler, conforme asseverado em Ponzio (2010). As inferências realizadas, em todo o discurso proferido pelo aluno-leitor-autor, enquanto ação processual cognitiva de uma nova representação semântica (Marcuschi, 1995; Dell’Isola, 2001) de todas as enunciações discursivizadas sobre o tema, estão atravessadas pelas marcas do dialogismo, princípio constitutivo da linguagem (Bakhtin, 2003[1979]). Esse emissor estabelece, com sua palavra, um repertório analítico, o qual não se configura mais como um repositório caótico de coisas, por ser estruturado, dinâmico e reelaborado, o que se vê são relações dialógicas, próprias do dizer de Bandeira, representativas da voz da exclusão social denunciada.

Neste turbilhão de conhecimentos, em que se encontram amalgamadas as inferências e as axiologias das vivências sociais, a dialogia cumpre sua função de promover, pela palavra sem fim, o encontro e o confronto, sobre os enunciados, pois “os limites dialógicos entrecruzam-se por todo o campo do pensamento vivo do homem” (Bakhtin, 2003[1979], p. 348), esse homem, que se encontra envolto e ancorado nesse pensamento real e presente, percebe factível a seguinte situação: *Nesse contexto, podemos observar que os bichos sofrem muito por tantas adversidades possíveis, além da fome e pobreza que são temas muito presentes nos dias de hoje no Brasil*; nessa percepção faz-se evidente uma leitura entrecruzada por inferências que estão além do pragmatismo de ver, elas adentram ao campo conceitual das axiologias, da avaliação social, do extraverbal e da carga semântica entonacional (Volochínov, 2019[1926]), da indignação recuperadas na força da expressão do poeta “O bicho, meu Deus, era um homem”. Conclui-se, portanto, que, indubitavelmente, há uma geração de inferências sobre o extraverbal, assentadas no horizonte do dialogismo do

“pensamento, sobre as obras, as teorias, os enunciados, e, de uma maneira geral, do nosso pensamento sobre o homem” (Bakhtin, 2003[1979], p. 349).

Contudo, ante à configuração do dizer, assinalada nessa Resposta Argumentativa, é possível categorizar o feito dialógico do novo locutor, como uma geração de inferências pactuadas ao extraverbal, ou seja, são inferências dialógicas, pois ascendem do texto, resgatam o contexto, dado pelo conhecimento prévio do interlocutor e transcendem à natureza extraverbal da constituição do enunciado, enquanto palavra viva, reacentuada, tanto por juízo de valor, quanto por valores, universalmente constituídos pela humanidade do sujeito. Em síntese, pelas palavras de Bandeira, faz-se um novo autor. É o que está posto na réplica desse sujeito-emissor, em construção perene de novos dizeres responsivos; pois, certamente, assim como as palavras de Manuel Bandeira não são as de um Adão bíblico (Bakhtin, 2003[1979]), a anunciar, precipuamente, a degradação humana, metaforizada na figura de um *bicho*, as desse enunciador, “O predestinado”, também não o são. Elas se fizerem vivas e ecoadas pelas relações dialógicas, fortalecidas nas enunciações, de Bandeira - autor/eu lírico, do estudante-sujeito/leitor, do poema - enunciado verbal, da vida-enunciações extraverbais e da ação colaborativa da pesquisadora. Assim, o dialogismo é real, de fato.

Face ao todo exposto nesta intervenção, ocorrida em dois momentos, o primeiro, ainda bastante calcado no conceito interacionista e o segundo, efetivamente, pautado no dialogismo, o que fica evidente, desvelado nas palavras dos sujeitos-leitores, a abranger toda a discursivização, perpetrada na leitura oralizada/vocalizada e na escrita da resposta, réplica argumentativa, é a competência discursiva constituída, em arrolar os implícitos velados na materialidade verbal e no horizonte amplo das enunciações extraverbais. Esses sujeitos, cada um a sua maneira e no seu ritmo de assimilar a palavra do outro, evidenciaram uma aprendizagem incontestada, em realizar incursões inferenciais plausíveis e coerentes à leitura demandada, no âmbito da compreensão das relações dialógicas, que ratificaram a intencionalidade propositiva deste trabalho investigativo-interventivo. Os estudantes constituídos no pós-intervenção já não são mais os mesmos, encontrados em momento precedente ao feito, porque suas consciências socioideológicas ampliaram-se ao saber ver descortinado, à percepção dos *gaps* de compreensão das inferências hauridas nos enunciados, à produção de sentidos à leitura, como necessidade vital à existência de um sujeito-crítico-leitor.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ciência pensa a vida e, como tal, pensar sobre a vida não elimina pensar em vida. É um engodo criar um espaço estratosférico para a vida da ciência, pois sem o oxigênio vital que nos cerca podemos parar de respirar e de nos alimentar da vida (aliás, não é este o objeto maior da ciência?). Pensar sobre indica distanciamento; pensar em indica o mergulho. No entanto, ambas as posições comungam no pensar: não há como excluir ramos de uma mesma teia (Rajagopalan, 2003).

Ante à assertividade dessas palavras ditas e da cadeia enunciativa dos não-ditos que, nesse horizonte amplo de sentidos se aglutinam, dialogamos em consórcio com o autor porque em tudo, em todo e qualquer ato enunciativo, ouvimos vozes e relações dialógicas, a nos constituir, ininterruptamente, como seres, habitantes no mundo da vida, gênese da ciência e pensantes/fazedores de ciência, oxigênio das vivências. Nesse amálgama que ora nos exige distanciamento, para um olhar descortinado de emoções e ora nos impele ao mergulho profundo, a garimpar tesouros escondidos, proferimos como um ato conclusivo, mas não acabado, nosso enunciado final abreviado.

No ínterim do acabamento que se dá a este enunciado-tese, reiteramos a partir de Ponzio (2010), outrora citado, a importância de educar à leitura, como uma condição necessária ao entendimento da própria língua, a configurar um tecido dialógico de vozes singulares que se encontram e se retroalimentam na pluralidade da enunciação; educar ao ler é, sem sombra de dúvidas, ensinar o outro a ver e ser capaz de dissipar nevoeiros de ignorâncias, apregoados como verdades absolutas, principalmente nesse agora em que a ciência tem sentido o vilipêndio de seu crédito.

Sob o ângulo das percepções que evidenciam as carências da aprendizagem da leitura, elaboramos a hipótese de que *uma discussão sobre essa multifacetada faculdade humana, em perspectivas interacionista e dialógica (Volochínov (2017[1929]; Bakhtin, 2003[1979]), mediada pela ação docente, com a ordenação e sequenciação de perguntas, contribui para a construção de inferências, como um processo cognitivo realizado pelo sujeito-leitor sobre o texto, representativo de um universo individual, determinado por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros” (Dell’Isola, 2001, p. 44). Por conseguinte, com o trabalho de desenvolvimento e formação do leitor, constrói-se um sujeito ativo (Solé, 1998; Menegassi, 2010; 2022), capaz de demonstrar uma ação responsiva (Bakhtin, 2003[1979]). Pelo princípio hipotético, delimitamos como objeto da pesquisa, fundamentado nos preceitos da Linguística Aplicada, o ensino de leitura do gênero discursivo poema, em contexto de sala*

*de aula, com enfoque na formação de leitores, construtores ininterruptos de inferências (Dell' Isola, 1996; 2001; Marcuschi, 1985; 2008), hábeis a descortinar ideias subjacentes à materialidade textual, que se processam no ato de compreender, enquanto ato de afirmação social e de interação com outros sujeitos, em um dado contexto histórico-social.*

Em face do viés hipotético e da delimitação feita, compreendemos, axiologicamente, o ensino da leitura como um ato responsável, consoante postulação de Bakhtin e os estudiosos do Círculo, a ser referendado na ação singular da assinatura docente, constituída na e pela aprendizagem do outro, o leitor-aprendiz em formação. Na esteira dessa compreensão, creditamos a nós docentes, a responsabilidade sem álabe, dada a necessidade de imprimir no discente o saber ler; ou seja, havemos de nos responsabilizar pela ação que nos é legítima, única e insubstituível, que cabe a nós, não a outrem; e assim, pela não-indiferença agimos, com a real necessidade de cada ser singular; é uma ação de escolha idiossincrática do sujeito docente que, do seu lugar, é capaz de perceber-se no outro, não lhe cabendo a inação. Implementar uma ação de leitura, por meio de atividades concernentes à prática da inferência, com questões ordenadas e sequenciadas, a fim de possibilitar aos aluno-leitores a capacidade de estabelecer relações entre o que diz o texto e o sentido desse dizer, numa situação extratextual. Ensinar o educando a construir inferências é uma necessidade que se impõe.

A efeito de uma não-neutralidade sobre o exposto, propusemos este estudo, delineado como uma ação investigativa e interventiva, de caracterização tipológica qualitativa e contorno etnográfico-interpretativista, sobre a construção de inferências em leitura, voltada para o gênero discursivo poema, por este ser bastante recorrente no âmbito da leitura, realizada na 3ª série do Ensino Médio e constar, sobre esse gênero, um número ínfimo de pesquisas, voltadas para o tema, no Ensino Médio, no interstício dos últimos 10 anos; essas pesquisas pairam, quase que exclusivamente, no Ensino Fundamental. Para efetivar a proposição pleiteada, o aporte teórico-metodológico requisitado, a corporificar a investigação engendrada, possui ancoragem basilar nos estudos do Círculo (Bakhtin, 2003[1979]; Volóchinov, 2017[1929]), segundo os princípios teóricos da Linguística Aplicada. A investigação consolidou-se no ambiente educativo, sala de aula de Língua Portuguesa, ensejado nas dependências Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO – Campus Araguatins, com a participação dos sujeitos de pesquisa, alunos de terceira série do Ensino Médio.

Nessa perspectiva, elaboramos um objetivo geral, a alcançar todo o proposto, a fim de que pudéssemos *compreender de que modo a leitura inferencial se constituiria, no processo de ensino e aprendizagem da leitura de poemas e da escrita de resposta argumentativa, por*

*meio de abordagem teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, a partir da intervenção docente, no Ensino Médio. E elaboramos também, algumas questões norteadoras, a envolver o objeto de investigação; elas fizeram-se necessárias, tendo em vista que delinear um caminho era preciso, como fazer, uma incógnita; passamos então, a dialogar construindo pontes: quais os pressupostos teórico-metodológicos passíveis de engendrar, sob mediação docente, no contexto da sala de aula, um trabalho de ensino de leitura do gênero poema, a possibilitar ao estudante, sujeito-leitor, uma compreensão inferencial legítima, com acentos valorativos? Como se configura o diálogo entre as perguntas de leitura textuais literais, inferenciais textuais e inferenciais extratextuais/interpretativas, a fim de substanciar, a partir das relações dialógicas perpetradas, a geração de inferências à leitura do enunciado-poema? De que maneira as perguntas de leitura, configuradas na égide do interacionismo e do dialogismo, atuam no processo de mediação, para que o aluno chegue à produção da resposta argumentativa? Como é possível caracterizar a elaboração de perguntas e o ensino de respostas para perguntas inferenciais, substanciadas na relação extraverbal? Esses questionamentos, em constante relação dialógica, corporificaram os seguintes objetivos, os quais são aqui retomados para evidenciar os resultados do trabalho realizado.*

O primeiro objetivo específico visou *analisar como se constitui a leitura inferencial do gênero poema, sob a perspectiva interacionista e dialógica, por meio do trabalho orientado com a metodologia da ordenação e da sequenciação, mediada pela professora-pesquisadora.* O cumprimento deste está endossado na discursivização engendrada na primeira seção desta tese, na qual se realiza um estado da arte, subdividido nas reenunciações teóricas. Na seção: *Linguagem e leitura à luz da interação e do dialogismo*, as reenunciações em pauta sustentam uma discussão sobre os estudos da linguagem, tendo como ponto norteador a asseveração dos estudiosos dessa faculdade humana, sobretudo, as postulações linguístico-filosóficas do Círculo de Bakhtin, no qual as reflexões sobre a linguagem são pautadas numa abordagem interacionista e dialógica, a conferir toda a feitura arquitetônica deste enunciado-tese. Tais postulados compreendem a interação como um aspecto condicionado “pela situação pessoal, social e histórica dos participantes e pelas condições materiais e institucionais – mediatas e imediatas – em que ocorre o intercâmbio verbal.” (Sobral, 2009, p. 44). Ademais, é asseverado que a linguagem está sempre marcada por valorização de todos os tipos e carregada de acentos avaliativos, e são eles (os acentos) que tornam vivas as palavras, dão vida às enunciações e à linguagem como um todo.

Nesse sentido arrolamos uma discussão sobre as orientações do pensamento linguístico-filosófico, a interação e seus elementos constituintes do processo dialógico: o dialogismo, as relações axiológicas e a responsividade. Os resultados obtidos, a partir da evidência das situações de leitura dos discentes, bem como de suas responsabilidades, sob a forma de réplica discursiva, os quais se encontram explicitados na seção *Análise dos dados*, atestam um trabalho implementado sob as bases do pensamento linguístico-filosófico da interação e seu processo dialógico.

Nas subseções: *Conceitos de Leitura e Perguntas de Leitura: sua ordenação e sequenciação*, contemplamos uma abordagem específica à situação de ensino, com reenunciações dialógicas em consonância com os estudos de Menegassi (1995; 2008; 2010; 2011; 2016), Menegassi e Fuza (2022), Menegassi, Fuza e Angelo (2022), Fuza (2010; 2013; 2017), Rojo (2004), Solé (1998), Colomer e Camps (2002), Dell’Isola (1996), Goulemot (1996), Colomer e Camps (2002), Marcuschi (2008), Rodrigues (2013), Barroso (2018), Santos (2019), etc. sobre os conceitos de leitura: Estruturalista - foco no texto/leitura como extração; Cognitivista: foco no leitor/leitura como atribuição; Interacionista: a relação autor-texto-leitor/leitura como interação; Dialógico: a relação texto-leitor-contexto extraverbal/ a leitura é um diálogo vivo entre os sujeitos. Dentre estes conceitos, no Interacionista, enfatizamos, a geração de inferências, como aspecto de substancial relevância neste estudo, sob a perspectiva educacional do ensino da leitura, no âmbito da compreensão do texto, em diálogo com Rickheit, Schnotz & Strohner (1985), Marcuschi (1985; 2008), Ducrot (1987), Platão e Fiorin (2006), Koch (1993; 2008; 2009), Dell’Isola (2001), Spinillo (2008), entre outras tantas contribuições de vozes consonantes, que nos legaram estudos bastante profícuos. Por fim, em seção específica, *O dialogismo na constituição do gênero discursivo poema*, promovemos uma discussão sobre esse gênero discursivo e a compreensão leitora reflexiva do educando em situações reais de estudo da linguagem e análise da sociedade, a partir dos postulados de Bakhtin (2003 [1979]), Perfeito e Vedovato (2011), Altenfelder e Armelin (2016) e Pilati (2017).

A construção de toda a prospecção diagnóstica e de intervenção docente (esta última constituída em duas fases), evidenciada na seção *A PESQUISA: do planejamento à implementação*, sob o princípio basilar da geração de inferências em leitura, consoante aos estudos do interacionismo e do dialogismo (Quadros 13, 17 e 18, a constarem no corpo do trabalho e em Apêndice), concatena todo o constructo teórico, arrolado no posicionamento crítico, antidisciplinar e transgressivo (Pennycook, 2006), pluri-multi-intra e transdisciplinar (Celani, 1998) da Linguística Aplicada. Com esse suporte teórico, a proposição metodológica

de Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura de Menegassi (2010), Menegassi e Fuza (2022) efetivou-se exitosa, uma vez que constatamos pelas análises dos novos enunciados produzidos pelos discentes, uma organização sequencial e ordenada (textual, inferencial e interpretativa) da palavra autoral, construída na relação texto-leitor-contexto extraverbal, a representar um diálogo vivo entre os sujeitos e a formação de um leitor crítico.

Atestamos, portanto, que *a leitura inferencial do gênero poema, sob as perspectivas, metodologia propostas e ação interventiva engendrada*, constituiu-se como um feito dialógico do novo locutor, como uma geração de inferências pactuadas ao extraverbal, as quais nomeamos de inferências dialógicas, pois ascendem do texto, resgatam o contexto, dado pelo conhecimento prévio do interlocutor e transcendem à natureza extraverbal da constituição do enunciado. A seção *Metodologia* confere a veracidade da construção de todo o prospecto e a de *Análise dos dados* evidencia os resultados do desenvolvimento crítico do sujeito-leitor.

Para efetivarmos o segundo objetivo, *refletir de que forma as perguntas inferenciais dialogam com as perguntas textuais e interpretativas*, apresentemos aos estudantes, durante as oficinas, a caracterização tipológica das perguntas, a evidenciar a função que elas assumem dado o momento da fase exploratória da leitura. Com o olhar acentuado para as perguntas inferenciais, tendo em vista a lacuna de conhecimento já evidenciado em momento diagnóstico, pontuamos que as perguntas de resposta inferencial são aquelas que determinam que o aluno-leitor estabeleça relações entre o texto e as informações que possui em seu conhecimento prévio, produzindo algum tipo de inferência. Nesse caso, a resposta não está no texto, mas na relação do texto com as inferências produzidas pelo leitor, que deve construir uma resposta a partir da relação pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele, Menegassi (2010), Menegassi e Fuza (2022).

A partir da exemplificação de atividades com todas as questões produzidas, os estudantes foram levados a perceber que as perguntas inferenciais fazem parte de um diálogo que pressupõe um dito e um não-dito; aquilo que está posto verbalmente, ou seja, as informações verbais, veiculadas pelo enunciado são recuperadas pelas perguntas textuais, essas representam uma afirmação inicial, retirado do texto, após afirmar, é necessário explicitar, papel exercido pelas questões inferenciais, consideradas pontes que ligam o texto e o contexto e que prepara o leitor a exemplificar a explicação dada, a partir de elementos da sua vida pessoal, mediante às questões interpretativas. Nessa relação dialógica, constatamos, com mais propriedade, na Intervenção - 2ª, a geração de inferências, deduzida a partir de um comportamento característico, avaliado pela percepção de mundo do sujeito-leitor e que

constituiu sentido em diálogo com o poema. Há na construção responsiva, uma compreensão de aspectos relacionados ao tema do texto, atravessada por enunciações, advindas de um horizonte extraverbal de vivências conhecidas. Assim, postulamos que ao adotar um olhar de captura de marcas inferenciais, de acordo com Dell’Isola (2001), oportuniza-se ao sujeito que se encontra diante do texto, uma visita extratextual ao mundo das informações e conhecimentos adquiridos pela experiência vivida, com os quais preencherá as lacunas textuais.

Em relação ao terceiro objetivo *verificar como as perguntas de leitura atuam no processo de mediação para que o aluno chegue à produção da resposta argumentativa*, observamos que, na fase diagnóstica, (ver seção- *Análise dos dados*) em que o trabalho com as perguntas ainda não havia sido implementado, a produção do texto réplica evidenciou-se tímida e desestruturada, muito aquém do almejado. Os estudantes não demonstraram um processo de construção ordenada e sequenciada de ideias, capaz de promover a interação autor-texto-leitor e formar, substancialmente, a palavra dos sujeitos-leitores, comprometidos com a aprendizagem leitora, conforme sustentam Menegassi e Fuza (2022). Ante à análise, certificamo-nos de que a leitura em nível inferencial é, e parece ser ainda por algum tempo, o “calcanhar de Aquiles” da educação brasileira, não só na etapa do Ensino fundamental, mas também no Ensino Médio. Essa constatação corroborou, sobremaneira, a intervenção, sob colaboração docente, mediada pelo aporte metodológico da Ordenação e Sequenciação de perguntas.

Dada a implementação das oficinas e, conseqüentemente, o ensino da leitura consubstanciado pelas perguntas, os estudantes passaram a assimilar o conhecimento, a identificar e evidenciar nas suas falas a funcionalidade das perguntas e a referendar nas produções o conhecimento assimilado. Ao final das ponderações feitas sobre as perguntas de leitura no texto, especificando as construídas para a compreensão dos poemas trabalhados em sala, nas duas fases de intervenção, os discentes perceberam o papel relevante das perguntas de leitura, seus objetivos e configurações tipológicas. Isso ficou confirmado nas produções da Resposta Argumentativa dos alunos que, ao compreender a logística da ordenação sequencial das perguntas, passaram a desconsiderar a etapa da justaposição, realizando apenas a resolução das questões e produção do texto réplica. Nos textos produzidos constatamos uma organização discursiva, com vistas à ordenação e sequenciação, a demonstrar afirmação, explicação e exemplificação sobre o objeto discursivo. Vale ressaltar que no aspecto da geração de inferências, ficou evidente para nós que a leitura do texto havia, de fato, produzido sentido, conforme a inclinação do sujeito-leitor, ao campo das enunciações implícitas. O olhar

atento para os dizeres presumidos do enunciador permitiu aos leitores enxergar o horizonte amplo das ideias subjacentes à tessitura realizada pela palavra. A partir dos resultados das análises dos textos dos alunos-leitores cumpre-se o que fora objetivado e corroboramos as perguntas de leitura em ordenação e sequenciação como mediadoras da palavra réplica.

O último objetivo *caracterizar a produção de perguntas e o ensino de respostas para perguntas inferenciais* consolidou-se na Intervenção – 2ª fase (fase executória ou exploratória de leitura). Durante as oficinas de leitura em perspectiva dialógica buscamos evidenciar, por meio da ação colaborativa, o protagonismo dos aprendizes não apenas na resolução de questões e produção da palavra-réplica, mas em elaborar as perguntas de leitura para o enunciado-poema. Desta feita, defendemos, naquele ato que os interlocutores, na condição de sujeitos-leitores, frente ao discurso do poeta/autor, já não mais se apresentariam como meros espectadores, com análises exclusivamente subjetivas da cena verbal; eles agora deveriam assumir o protagonismo da percepção crítica e criativa e elaborar seus questionamentos para com o projeto de dizer do autor; neste ínterim, as falas daqueles sujeitos reverberam sentidos plurissignificados, construídos pelo encontro de vozes que, para além da informação, valoram ações e sentimento de indignação, de perplexidade, de empatia, etc., inferidos do texto para a vida, da vida para o texto, como num fluxo contínuo de reinvenção da própria capacidade de compreender a mutabilidade da sociedade e da condição de existência do homem.

Em ação contínua a ensejar a elaboração das questões, presenciamos a desenvoltura dos educandos em perscrutar o terreno das inferências diante do poema lido, quando demonstravam criticidade sobre o campo das enunciações latentes na materialidade verbal e presumidas no extraverbal e, por esse processo, ensinado à luz das relações dialógicas, tanto no nível básico quanto no macroestrutural, iam preenchendo os *gaps* (lacunas) do texto, segundo a asseveração de Kintsch e Van Dijk (1978), Clothes (1979); assim, esses leitores protagonistas realizaram as inferências necessárias à exauribilidade temática, com evidências de um horizonte máximo de compreensão (Marcuschi, 2008), na elaboração de uma gama de perguntas inferenciais, as quais, em fase comprobatória de leitura, reverberaram o discurso crítico e analítico da réplica argumentativa de um novo autor.

Em face dos feitos demonstrados, os resultados, cujas evidências se encontram permeadas nos diálogos das gravações durante as oficinas, nos processos de elaboração e resolução das perguntas e na produção da Resposta Argumentativa, autorizam-nos a afirmar que aquele ser de leitura tímida, envolto num horizonte mínimo de compreensão inferencial, encontrado em fase diagnóstica, fez-se sujeito-leitor de um horizonte máximo, amplo diante das percepções da palavra do outro, ao perceber o cume e a base do *iceberg*, flutuante no

oceano das informações. Com base nessa analogia, confirmamos nossa hipótese, pois, pela interação e pela dialogia, a partir de uma perspectiva de trabalho de desenvolvimento e formação, os sujeitos constituíram-se ativos (Solé, 1998; Menegassi, 2010), capazes de demonstrar uma ação responsiva (Bakhtin, 2003[1979]), no processo cognitivo, realizado sobre a leitura do texto, “representativo de um universo individual, determinado por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros” (Dell’Isola, 2001, p. 44).

E, para renunciarmos nosso dizer preliminar, ratificamos nossa tese, a comprovar, de fato, que *o trabalho processual com a leitura, consubstanciado pelos constructos teóricos da interação e do dialogismo e organizado, metodologicamente, na ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, sob intervenção docente, confere ao sujeito-leitor a ampliação socioideológica de um horizonte máximo de compreensão, ao construir as inferências necessárias sobre o enunciado, palavra do outro e constituir-se autor de sua própria palavra, réplica argumentativa.*

Por se configurar num diálogo incessante sobre os problemas de aprendizagem e uso da língua/linguagem em contexto de ensino, este estudo é relevante à formação de leitores, construtores ininterruptos de inferências (Dell’ Isola, 1996, 2001), hábeis a descortinar ideias subjacentes à materialidade textual, que se processam no ato de compreender, enquanto ato de afirmação social e de interação com outros sujeitos, em um dado contexto histórico-social. É um estudo viável e factível a todo e qualquer entusiasta da aprendizagem linguística que, assim como esta professora-pesquisadora, não negligencia a práxis educativa, nem a Ciência, a pensar a vida e sobre a vida, sobretudo, a ciência da linguagem; ou seja, um ser, professora-pesquisadora que não se furta ao ato responsável e responsivo ao perceber-se na necessidade do outro, em meio à sociologia das vivências.

Como todo enunciado/palavra/texto é dialógico, este enunciado-tese também o é. Isto posto, ele não está acabado, a incompletude é sua marca dialógica; por isso, faz-se solícito a outros diálogos, a comportar outras enunciações, a agregar novas axiologias, a tecer fios dialógicos, em direção às situações de compreensão de leitura, que comprometem a aprendizagem de nossos estudantes. Ante ao exposto, é que não se pode negligenciar, neste feito, a autocrítica diante das lacunas constatadas, por essas serem reais e perceptíveis aos olhos da pesquisadora, quando esta reexamina, *à posteriori*, todo o processo propositivo. E nesse sentido, é válido destacar que muitos dos dizeres dos educandos poderiam ter sido mais bem explorados, com acentos valorativos mais abrangentes, a abarcar a construção das inferências, sobre os enunciados em análise; ao olhar para a implementação das oficinas, é possível perceber que elas poderiam envolver mais conhecimento, sobre aspectos

enunciativos, percebidos no diálogo com outras disciplinas; e, até mesmo no estado da arte, consultado e reverberado, nas palavras e ações didáticas, desta professora-pesquisadora, há vazios que carecem de uma leitura mais comparativa, sobre os avanços das teorias abordadas. Enfim, há de se olhar o feito, com o verdadeiro jeito de quem faz ciência: mergulho e distanciamento, como já disse o epigrafado autor.

Abreviamo-nos então, em nosso dizer, para rememorarmos palavras ditas, por ocorrência de nosso estudo pretérito na Dissertação do Mestrado e ratificarmos que tudo que aqui se engendrou, a possibilitar a formação e desenvolvimento de um leitor crítico da sua prática, da prática do outro com quem interage e da realidade vivencial, na qual encontra-se envolto, *não é magia, é trabalho de quem acredita no poder da palavra, da palavra minha, da palavra do outro, da palavra que não é de ninguém e é de qualquer um (Bakhtin, 2003 [1979]), de quem acredita que a leitura empodera os que a ela se submetem sem preconceitos, mas com todos os possíveis conceitos previamente estabelecidos.*

E em diálogo uníssono com as postulações do Círculo, acentuamos que, entre ditos e não-ditos, o falante e o compreendedor, o autor e o leitor, o pesquisador e seu colaborador, jamais permanecem cada um em seu próprio mundo, porque seus horizontes ampliaram-se; ao contrário, encontram-se num novo, num mundo terceiro, no qual se dá o encontro, no mundo dos contatos, contatos que se dão pela palavra reverberada; dirigem-se um ao outro, entram em ativas relações dialógicas (Bakhtin, 2016 [1950]). Enfim, aprendemos com o Círculo que ser é perceber-se com, na necessidade do outro, sem álibe à inação, porque na coletividade completamos nossa individualidade.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, R.; OLIVEIRA, A. M. de. Análise dialógica do conteúdo temático em gêneros do discurso. **Educação e Linguagens**, Campo Mourão-PR, v. 9, n. 16, p. 245-263, , jan./jun, 2020.
- ALTENFELDER, A. H.; ARMELIN, M. A. **Poetas da escola: caderno do professor: orientação para produção de textos.** (Coleção da Olimpíada). São Paulo: Cenpec, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1995.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Conceitos de leitura e ensino de língua. *In: **Leitura e Ensino de Língua.*** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 13-84.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979]. 421 p.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2012[1924]. 160 p.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Trad. Paulo Bezerra, 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002[1929]. 366 p.
- BARROSO, F. C. S. **Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero poema no Ensino Médio.** 2018. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: estudos linguísticos, Porto Nacional, 2018.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; PEREIRA, A. D. A. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. **MOARA. Estudos Linguísticos. Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA.** Belém: CLA/UFPA, n.26, p. 149-162, ago./dez., 2006.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 136 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Relatório Brasil no PISA 2022.** Versão Preliminar. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos). Acesso em: 10 out. 2023.
- BRASIL/SEB. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Código e suas Tecnologias.** MEC, Brasília, 2006.
- BRASIL. **Desempenho em leitura no Pisa e no SAEB.** Brasília: MEC, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2023.

- BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. 222 p.
- BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 56, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- CASSANDRE, M. P.; QUEROL, M. A. P. O percurso dos princípios teórico-metodológicos vygotskyanos: um olhar sobre o CRADLE. **Farol – Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 528-593, 2014. DOI: <https://doi.org/10.25113/farol.v1i2.2533>. Acesso em: 20 ago. 2022.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada. In: ZANOTTO, M. S. & CELANI, M. A. A. (Org.). **Linguística Aplicada, da aplicação da linguística a linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992. p. 15-23.
- DAMIANI, M. F. *et.al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, agosto 2013. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>. Acesso em: 20 de ago. 2022.
- DA MATTA, R. O ofício de etnólogo, ou como ter ‘Anthropological Blues’. In: NUNES, E. O. (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p 30-65.
- DELL’ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: UNB, 1996. p. 20-48
- DELL’ISOLA, R. L. P. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato, 2001. 247 p.
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Tradução: Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987. 219 p.
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 163 p.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006. 144 p.
- FUZA, A. F. **O conceito de leitura da Prova Brasil**. 2010. 113f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, 2010.
- FUZA, A. F. **Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático**. Maringá, PR. Relatório Final de Estágio Pós Doutoral. 85 f. Universidade Estadual de Maringá - UEM, 2017.
- FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura em ordenação e sequenciação no Ensino Fundamental. In: Angelo, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. FUZA, Â. F (orgs.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p.153-194.
- FUZA, A. F.; GOMES, A. F. P. Leitura e processo inferencial: um estudo com o gênero crônica no ensino médio. **Signótica**, Goiânia, v. 34, p. e70247, 2022. DOI: 10.5216/sig. v.

34.70247. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/70247>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006. 105 p.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 252 p.

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

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 150 p.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola, [S. l.]**, v. 9, n. 17, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.587. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 20 abr. 2022.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, 1995, p. 57-63.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. *In*: CHARTIER, R. (org.). **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 20-55.

KOCH, I. G. V. ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2010. 216 p.

KOCH, I. G. V. A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. **DELTA**, v. 9, p. 399-416, 1993. (Número especial).

KOCH, I. G. V. **Desvendando os Segredos do Texto**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 168 p.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**: Teoria e Prática. 15 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. 102 p.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 16 ed. Campinas: Pontes, 2016. 82 p.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma pesquisa psicolinguística. Porto Alegre: Sagra/Luzzatto, 1996. 98 p.

LEFFA, V. J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. *In*: LEFFA, V. J.; PEREIRA, A. E. (Org.). **O ensino da leitura e produção textual**. Pelotas: Educat, 1999. p. 30- 70.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. 177 p.

MAGALHÃES, M. C. C. **Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas. v. 23, p. 71-78, , jan./jun., 1994.

MARCUSCHI, L. A. Leitura como um processo inferencial num universo cultural-cognitivo. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 4, p 3-16, 1985.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. *In*: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.

MARCUSCHI, L. A. **O processo inferencial na compreensão de textos**. Relatório final apresentado ao CNPq. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1989.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 295 p.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928]. 269 p.

MENEGASSI, R. J. **Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor**. *Revista UNIMAR*, Maringá, v.17, n.1, p. 85-94, 1995.

MENEGASSI, R. J. **Leitura: a elaboração de perguntas pelo professor e os reflexos na interpretação textual**. *Mimesis*, Bauru, v. 20, n. 2, p. 83-101, 1999.

MENEGASSI, R. J. **O leitor e o processo de leitura**. *In*: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (org.). *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010a. p. 35-59.

MENEGASSI, R. J. **Perguntas de leitura**. *In*: MENEGASSI, R. J. (org.). *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010b, p.167-189.

MENEGASSI, R. J. **Avaliação de leitura**. *In*: Menegassi, R. J. (Org.) *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010c, p. 87-106.

MENEGASSI, R. J. **Estratégias de leitura**. *In*: Menegassi, R. J. (org.). *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010d, p. 41-63.

MENEGASSI, R. J. Produção, ordenação e sequenciação de perguntas na avaliação de leitura. *In*: CENTURION, R.; CRUZ, M.; BATISTA, I. M. (Orgs.). **Linguagem e(m) interação - línguas, literaturas e educação**. Cáceres-MT: Ed. Unemat, 2011. p. 17-35.

MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura. *In*: YAEGASHI, S. F. R. *et al.* (Orgs.). **Psicopedagogia: reflexões sobre práticas educacionais em espaços escolares e não-escolares**. Curitiba: CRV, 2016, p. 41-60.

MENEGASSI, R. J; FUZA, A. F.; ANGELO, C. M. P. A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema. *In* **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 371-418.

MINAYO, M, C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 96 p.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 192 p.

MOITA-LOPES, L. P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM, 2004. p. 14-56.

NONATO, E. I R. S.; MATTA, A. E. R. Caminhos da pesquisa-aplicação em educação. In: PLOMP, Tjeerd; NIEVEEN, Nienke; NONATO, Emanuel; MATTA, Alfredo (org.). **Pesquisa-aplicação em educação: uma introdução**. Tradução de Emanuel Nonato. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. p. 13-24. Disponível em: [www.abed.org.br/arquivos/Pesquisa-Applicacao.pdf](http://www.abed.org.br/arquivos/Pesquisa-Applicacao.pdf). Acesso em: 29 dez. 2018.

OLIVEIRA, E. K. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. **Signótica**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277-307, jul./dez. 2010.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PERFEITO, A. M.; VEDOVATO, L. O gênero poema: um estudo na perspectiva Bakhtiniana. **Línguas & letras**. Dossiê: estudos linguísticos. v. 12, n. 22, p. 241-264, 1º Sem. 2011.

PILATI, A. **Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino**. Campinas/São Paulo: Pontes Editores, 2017. 146 p.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 176 p.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. A expansão das consciências socioideológica e linguística em prática de análise linguística de perspectiva dialógica. **Revista Letras**, v. 32, n. 64, p. 59-79, 2022.

SPINILLO, A. G. O leitor e o texto: desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**, v. 42, n. 1, p. 29-40, 2008.

RICKHEIT, G.; SCHNOTZ, W.; STROHNER, H. The concept of inference in discourse comprehension. In: RICKHEIT, G.; STROHNER, H. (Eds.). **Inferences in text processing**. Amsterdam: North Holland, 1985. p. 3-47.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: [file:///D:/Usu%C3%A1rio/User/Downloads/Letramento\\_e\\_capacidade\\_de\\_leitura\\_pra\\_cidadania\\_2004.pdf](file:///D:/Usu%C3%A1rio/User/Downloads/Letramento_e_capacidade_de_leitura_pra_cidadania_2004.pdf). Acesso em: 10 out. 2019.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

RODRIGUES, A. **Perguntas de leitura e construção de sentidos: experiência com o 6º ano do Ensino Fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá – UEM, Programa de Pós-Graduação em Letras. Maringá, 2013.

SANTOS, M. G. A. **Ordenação e Sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo crônica no 9º ano do Ensino Fundamental**. 2019.. Dissertação (Mestrado em Letras: estudos linguísticos) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: estudos linguísticos, Porto Nacional, 2019.

SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. **Para entender o texto: leitura e redação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000. 431 p.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 1. ed. 2. reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 169-190.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, p. 1076-1094, 2016.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. 175 p.

SOLÉ, I. Formular e responder as perguntas: nem sempre elas servem apenas para avaliar. *In*: SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 155-160.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996. 245 p.

VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Tradução: Sheila Grillo; Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019[1926]. 400 p.

VOLOCHÍNOV, V. Que é a linguagem? *In*: VOLOCHÍNOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Organização, tradução e notas: João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a [1930]. p. 131-156.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Ensaio introdutório de Grillo, Sheila. São Paulo: Editora 34, 2017[1929]. 373p.

ZAPPONE, M. H. Y. Leitura de textos poéticos nos anos finais do Ensino Fundamental. *In* **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 131-152.

ZUNTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pinheiro e Suely Fenerich. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify Portátil, 2014. 128p.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
NORTE DO TOCANTINS



UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO NORTE DO TOCANTINS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
CAMPUS DE ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS LINGUÍSTICOS

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Por meio deste Termo, convido você a permitir a participação do(a) menor pelo(a) qual é responsável, na pesquisa que tem como título: **A CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS EM LEITURA**. Esta pesquisa é de responsabilidade da pesquisadora Francinete Costa Soares Barroso, doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Letras – Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT, Campus de Araguaína-TO e tem como objetivo refletir de que modo a leitura inferencial se constitui no processo de aprendizagem da leitura e da produção escrita, por meio de abordagem teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, a partir da intervenção docente.

A realização desse trabalho investigativo justifica-se pelas evidências em avaliações internas e externas como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Programa Internacional para Avaliação de Alunos- PISA, de que a competência em leitura dos estudantes é ainda bastante deficitária e pouco tem contribuído com a formação e o desenvolvimento crítico do leitor. Faz-se necessário, para tanto, realizar uma pesquisa, em contexto atual e com a participação dos sujeitos aprendizes, para, a partir das evidências demonstradas, implementar uma ação de leitura, por meio de atividades concernentes à prática da inferência, à fim de possibilitar aos estudantes-leitores a capacidade de estabelecer relações entre o que diz o texto e o sentido desse dizer, numa situação extratextual. Ensinar o educando a construir inferências é uma necessidade que se impõe.

Os procedimentos a serem adotados em sala de aula para realizar a pesquisa se darão da seguinte forma: inicialmente, após toda a fase de esclarecimentos sobre a assinatura do termo e adesão à pesquisa, será apresentada uma atividade de leitura e resolução de perguntas, enfocando determinado tema, discutido em um gênero poema, presente no livro didático de Língua portuguesa do(a) estudante. Essa atividade será o primeiro material a constituir a análise da competência de leitura inferencial do(a) educando(a), sobre o qual se realizará observação e anotação de registros da situação de

leitura realizada e conseqüente resolução das perguntas, evidenciando como a construção das perguntas de leitura presentes no livro didático vem contribuindo com a construção do conhecimento crítico do(a) estudante-leitor(a). Em momentos sucessivos à análise inicial, será montada a proposta de atividades a ser resolvida pelo(a)s estudantes, com foco na realização de inferências. Todas as atividades propostas são de caráter individual, cuja análise investigativa feita pela pesquisadora pauta-se sobre a ação de resposta do aluno(a)-leitor(a), em relação à apreensão das ideias do texto e à realização de inferências que venham garantir a construção da competência leitora do(a)s educando(a)s envolvido(a)s no trabalho de pesquisa.

A participação do(a)s estudantes neste trabalho se dará por meio de resolução de atividades de leitura, relacionadas ao gênero poema, sob o acompanhamento, a orientação e a assistência da pesquisadora, em todos os momentos de realização da pesquisa. Caso essa participação na pesquisa não seja interessante e satisfatória para o sujeito participante, há plena liberdade para recusar a colaboração de seu(sua) tutelado(a) neste trabalho. No entanto, se você permitir a participação requerida, contribuirá para a melhoria do ensino de leitura, pois se espera que ao final de todo o trabalho de investigação do problema e com a organização de atividades para tornar eficiente a leitura, todos os alunos(as) participantes, inclusive seu(sua) tutelado(a), possam demonstrar autonomia e criticidade diante do ato de ler, e, conseqüentemente, tornarem-se mais ativos e conscientes em suas reflexões.

As características deste trabalho de pesquisa e intervenção não apresentam efetivamente situações de riscos à saúde de nenhum do(a)s participantes envolvido(a)s. Porém, se em algum momento o(a) participante se considerar ofendido(a) diante de questionamentos inadequados feito pela pesquisadora, ou até mesmo, sentir-se constrangido(a) diante da dificuldade de resolução de perguntas não esclarecidas, poderá recusar-se a executar as atividades propostas. Todo o processo de pesquisa, bem como seus dados coletados, são confidenciais (não apresenta informações que possa expor o(a) participante publicamente). Para minimizar todo e qualquer eventual risco, nenhum dado que possa identificar o sujeito-participante, como nome, codinome, iniciais, registros individuais, informações postais, números de telefones, endereços eletrônicos, fotografias, figuras, características morfológicas (partes do corpo), entre outros serão utilizadas sem sua autorização. Em qualquer momento, havendo algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, o(a) participante terá direito à indenização de acordo ao que for determinado por lei, bem como assistência imediata, com a devida responsabilidade da pesquisadora e instituições envolvidas na pesquisa.

A participação é voluntária, e a recusa em colaborar não traz qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se após consentimento de participação, o(a) menor queira desistir, tem o direito e a liberdade de desistência em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Com esta participação, o sujeito participante não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a identidade dos (as) participantes não será divulgada,

sendo guardada em sigilo. Esse(a) participante, por sua vez terá garantido(a) por esse termo, o acesso aos resultados da pesquisa, bem como o acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. Os dados coletados serão utilizados com absoluto sigilo e confidencialidade para fins de pesquisa, de modo a assegurar a identidade do aluno participante, conforme aprovação do Comitê de Ética. Decorridos 5 anos de publicação da pesquisa, os dados coletados, por meio do registro escrito, serão descartados.

Para obtenção de qualquer tipo de informação de dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço do IFTO-Campus Araguatins, localizado no Povoado Santa Teresa - KM 05 - Zona Rural - CEP 77950-000 - Araguatins-TO, ou pelo telefone (63) 999828837. Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa, é oportunizado ao/à responsável pelo(a) participante o contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/IFTO, localizado na Av. Joaquim Teotônio Segurado, Quadra 202 Sul, ACSU-SE 20, Conjunto 1, Lote 8, Plano Diretor Sul. 77.020-450 Palmas – TO, telefone (63) 3229-2237, [www.ifto.edu.br](http://www.ifto.edu.br) - [cep@ifto.edu.br](mailto:cep@ifto.edu.br), de segunda a sexta no horário comercial (exceto feriados).

Este termo, redigido conforme as diretrizes da RESOLUÇÃO Nº 466, de 12 de DEZEMBRO de 2012, a qual evidencia as normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, é emitido em duas vias que serão assinadas por mim e por você responsável pelo(a) menor participante, ficando uma via com cada um de nós.

Eu, \_\_\_\_\_,  
responsável por aluno(a) participante nesta pesquisa, fui informado sobre o que a pesquisadora quer fazer e por que precisa de meu assentimento, e entendi a explicação. Por isso, eu permito a participação de meu(minha) tutelado(a) neste projeto, sabendo que esse(a) não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela participação no estudo e que poderá sair quando quiser. Também sei que caso existam gastos adicionais, esses estão inclusos no orçamento da pesquisa.

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

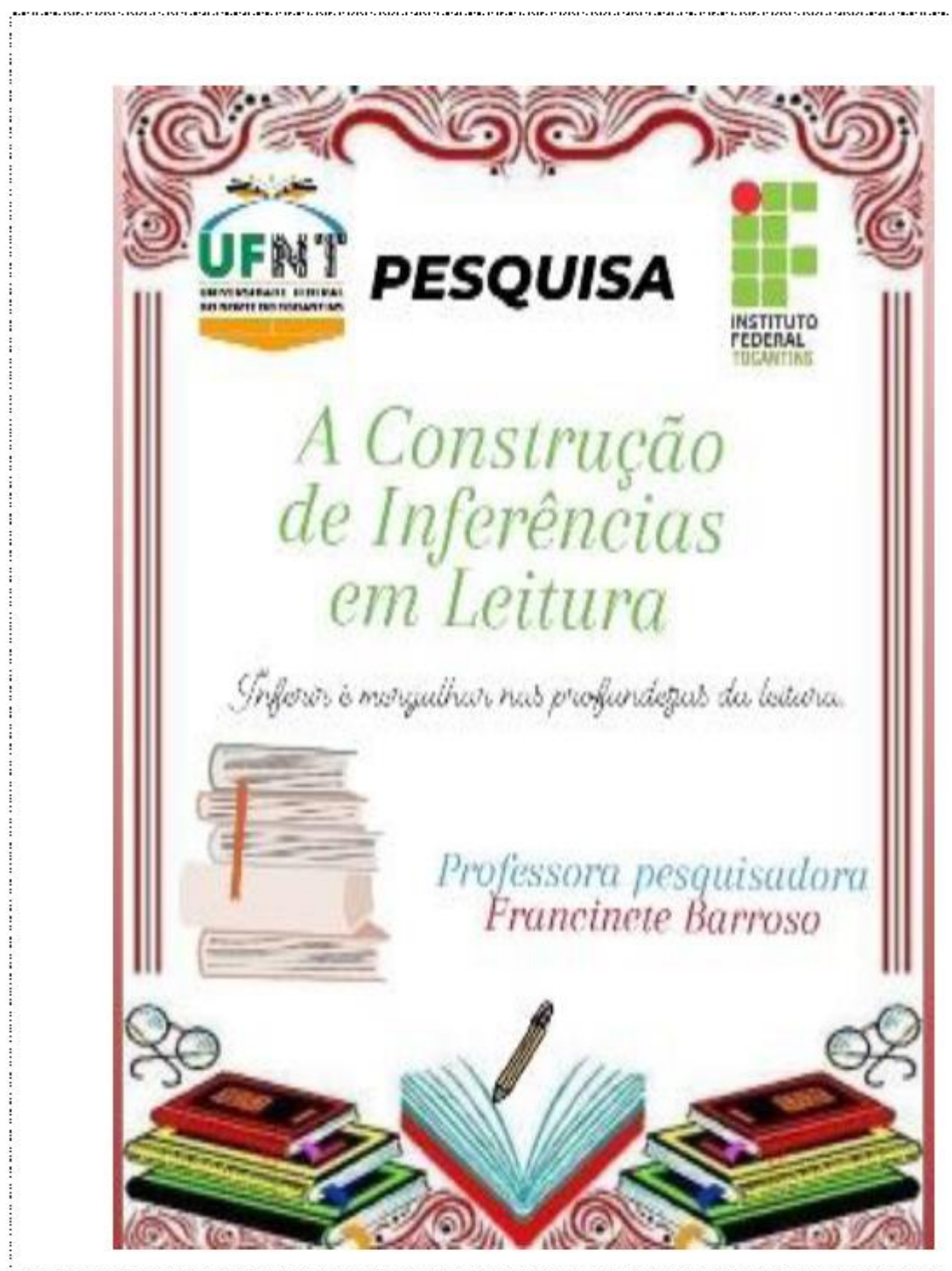
---

Assinatura do responsável pelo menor

---

Assinatura do coordenador do projeto

## APÊNDICE B – Coletânea de atividades



### CADERNO DE ATIVIDADES – VERSÃO DO ALUNO

Nome da escola:		
Nome do(a) aluno(a):		
Ano:	Turma:	Turno:
Data de nascimento:	Idade:	Sexo:

### CRONOGRAMA - DIAGNÓSTICO E OFICINAS DE INTERVENÇÃO

1.º ENCONTRO	Data: ___/___/___	Início: ___:___	Término: ___:___
2.º ENCONTRO	Data: ___/___/___	Início: ___:___	Término: ___:___
3.º ENCONTRO	Data: ___/___/___	Início: ___:___	Término: ___:___
4.º ENCONTRO	Data: ___/___/___	Início: ___:___	Término: ___:___
5.º ENCONTRO	Data: ___/___/___	Início: ___:___	Término: ___:___
6.º ENCONTRO	Data: ___/___/___	Início: ___:___	Término: ___:___
7.º ENCONTRO	Data: ___/___/___	Início: ___:___	Término: ___:___
8.º ENCONTRO	Data: ___/___/___	Início: ___:___	Término: ___:___
9.º ENCONTRO	Data: ___/___/___	Início: ___:___	Término: ___:___
10.º ENCONTRO	Data: ___/___/___	Início: ___:___	Término: ___:___
11.º ENCONTRO	Data: ___/___/___	Início: ___:___	Término: ___:___



### ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Sujeito/a participante: \_\_\_\_\_

#### VOU-ME EMBORA PRA PASÁRGADA

Vou-me embora pra Pasárgada  
Lá sou amigo do rei  
Lá tenho a mulher que eu quero  
Na cama que escolherei

Vou-me embora pra Pasárgada  
Vou-me embora pra Pasárgada  
Aqui eu não sou feliz  
Lá a existência é uma aventura  
De tal modo inconsequente  
Que Joana a Louca de Espanha  
Rainha e falsa demente  
Vem a ser contraparente  
Da nora que nunca tive

E como farei ginástica  
Andarei de bicicleta  
Montarei em burro brabo  
Subirei no pau-de-sebo  
Tomarei banhos de mar!  
E quando estiver cansado  
Deito na beira do rio  
Mando chamar a mãe-d'água  
Pra me contar as histórias  
Que no tempo de eu menino  
Rosa vinha me contar  
Vou-me embora pra Pasárgada

Em Pasárgada tem tudo  
É outra civilização  
Tem um processo seguro  
De impedir a concepção  
Tem telefone automático  
Tem alcaloide à vontade  
Tem prostitutas bonitas  
Para a gente namorar

E quando eu estiver mais triste  
Mas triste de não ter jeito  
Quando de noite me der  
Vontade de me matar  
— Lá sou amigo do rei —  
Terei a mulher que eu quero  
Na cama que escolherei  
Vou-me embora pra Pasárgada.



MANUEL BANDEIRA

*alcaloide*: substância química que é encontrada em plantas e, entre outros fins, serve para a fabricação de drogas.  
*Rosa*: a ama-seca que cuidou de Manuel Bandeira e seus irmãos quando meninos.

Texto extraído do livro "Bandeira a Vida Inteira", Editora Alunbramento – Rio de Janeiro, 1986, pág. 90

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português: Linguagens*. 3ª série, Ensino Médio.

A partir da leitura do poema de Manuel Bandeira, responda às perguntas abaixo:

1) Por que o título do poema é “Vou-me embora pra Pasárgada”?

R: \_\_\_\_\_

2) Na primeira estrofe, por que o eu lírico decide ir para Pasárgada?

R: \_\_\_\_\_

3) Na segunda estrofe, o eu lírico reitera sua decisão de se mudar para o local almejado. Qual justificativa ele apresenta para consolidar essa mudança?

R: \_\_\_\_\_

4) Por que o eu lírico deseja mudar-se para uma localidade na qual é “amigo do rei”? O que é possível inferir sobre as intenções do eu lírico ao viver em Pasárgada, usufruindo dessa amizade?

R: \_\_\_\_\_

5) O eu lírico é feliz com sua vida? Por quê?

R: \_\_\_\_\_

6) Qual a garantia da felicidade do eu lírico em Pasárgada? Tal garantia é assegurada a todos que lá habitam?

R: \_\_\_\_\_

7) Ao mencionar a personagem Joana, a louca, no poema, que ideal de vida o eu lírico valora em seu novo destino?

R: \_\_\_\_\_

8) Quais atitudes do seu passado, o eu lírico poderá vivenciar em Pasárgada?

R: \_\_\_\_\_

9) Por que o eu lírico considera Pasárgada uma outra civilização?

R: \_\_\_\_\_

10) Por que o eu lírico acredita que em Pasárgada não encontrará tristeza?

R: \_\_\_\_\_

11) O que causa no eu lírico um enorme desejo em se mudar de sua localidade?

R: \_\_\_\_\_

12) Ao considerar a afirmação expressa pelo eu lírico no verso “Aqui eu não sou feliz”, qual o sentido de felicidade apresentado no texto?

R: \_\_\_\_\_

13) Por que atitudes de infância trazem felicidade ao eu lírico?

R: \_\_\_\_\_

14) Como seria a vida do eu lírico se vivesse apenas em Pasárgada?

R: \_\_\_\_\_

15) Em algum momento da sua vida, você já desejou mudar-se para uma outra localidade, para um outro contexto assim como o eu lírico? Por quê?

R: \_\_\_\_\_

16) A vontade de ir embora, mudar de lugar é algo muito desejado pelas pessoas que pertencem à sociedade brasileira? Como você tem percebido esse desejo no atual contexto do nosso país?

R: \_\_\_\_\_

Do que trata o texto? Com base nas respostas que você elaborou para as perguntas apresentadas, construa um texto, expressando sua interpretação?

ESCRITA:



### ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 1ª FASE

#### LEITURA EM PERSPECTIVA INTERACIONISTA - DIALÓGICA

Sujeito/a participante: \_\_\_\_\_

POEMA/CANÇÃO

CÁLICE



Pai, afasta de mim esse cálice  
Pai, afasta de mim esse cálice  
Pai, afasta de mim esse cálice  
De vinho tinto de sangue

Pai, afasta de mim esse cálice  
Pai, afasta de mim esse cálice  
Pai, afasta de mim esse cálice  
De vinho tinto de sangue

Como beber dessa bebida amarga  
Tragar a dor, engolir a labuta  
Mesmo calada a boca, resta o peito  
Silêncio na cidade não se escuta  
De que me vale ser filho da santa  
Melhor seria ser filho da outra  
Outra realidade menos morta  
Tanta mentira, tanta força bruta

Pai, afasta de mim esse cálice  
Pai, afasta de mim esse cálice  
Pai, afasta de mim esse cálice  
De vinho tinto de sangue

Como é difícil acordar calado  
Se na calada da noite eu me dano  
Quero lançar um grito desumano  
Que é uma maneira de ser escutado  
Esse silêncio todo me atordoa  
Atordoado eu permaneço atento  
Na arquibancada pra a qualquer momento  
Ver emergir o monstro da lagoa

Pai, afasta de mim esse cálice  
Pai, afasta de mim esse cálice  
Pai, afasta de mim esse cálice  
De vinho tinto de sangue

De muito gorda a porca já não anda  
De muito usada a faca já não corta  
Como é difícil, pai, abrir a porta  
Essa palavra presa na garganta  
Esse pileque homérico no mundo  
De que adianta ter boa vontade  
Mesmo calado o peito, resta a cuca  
Dos bêbados do centro da cidade

Pai, afasta de mim esse cálice  
Pai, afasta de mim esse cálice  
Pai, afasta de mim esse cálice  
De vinho tinto de sangue

Talvez o mundo não seja pequeno  
Nem seja a vida um fato consumado  
Quero inventar o meu próprio pecado  
Quero morrer do meu próprio veneno  
Quero perder de vez tua cabeça  
Minha cabeça perder teu juízo  
Quero cheirar fumaça de óleo diesel  
Me embriagar até que alguém me esqueça

In *Cancioneiro* - *Gilberto Gil/Chico Buarque*  
- 1973

Fonte: <http://www.chicobuarque.com.br>

A partir da leitura do poema/canção de Chico Buarque, responda as questões:

1) Por que o título do poema/canção é "Cálice"?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2) O que o eu lírico suplica ao pai?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3) Qual a justificativa desse afastamento?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4) Por que, embora a boca do eu lírico seja calada, o peito não se cala?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5) No poema, percebe-se um descontentamento do eu lírico com a realidade vivenciada quando este afirma que "Melhor seria ser filho da outra/Outra realidade menos morta". O que significa viver numa realidade menos morta?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6) Diante do que acontece na calada da noite, o eu lírico se sente silenciado, mas inconformado com o próprio silêncio pretende ser ouvido por meio de um "grito desumano". Por que, para ser ouvido, é preciso gritar dessa forma?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7) O que significa "ter boa vontade" e por que ela não prospera no contexto descrito pelo eu lírico?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8) O que sugere o eu lírico ao dizer que "Talvez o mundo não seja pequeno/Nem a vida um fato consumado"?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9) Ao finalizar o poema o eu-lírico apresenta por meio de metáforas o desejo de inventar seu próprio pecado e morrer do seu próprio veneno. O que essas metáforas representam?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10) O que representa o cálice na vida do eu lírico?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11) A súplica feita pelo eu lírico ao mencionar a figura do Pai e do cálice está associada a qual contexto?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12) Por que o vinho mencionado no poema é uma bebida amarga?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13) Considerando a palavra cálice mencionada no texto é possível estabelecer uma relação desta com a palavra cale-se (verbo calar), ampliando assim a significação do assunto discutido no poema?

R: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_







**ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO 2ª FASE**  
**LEITURA EM PERSPECTIVA INTERACIONISTA E DIALÓGICA**

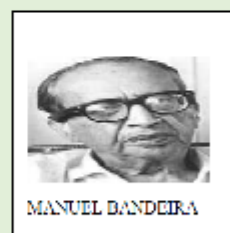
Sujeito/a participante: \_\_\_\_\_

**O Bicho**

V: ontem um bicho  
 Na imundície do pátio  
 Catando comida entre os detritos.  
 Quando achava alguma coisa,  
 Não examinava nem cheirava:  
 Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,  
 Não era um gato,  
 Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.



MANUEL BANDEIRA

*Fonte: Manuel Bandeira. Rio, 27 de dezembro de 1947*

**ELABORAÇÃO DE PERGUNTAS DE LEITURA**

**PERGUNTAS TEXTUAIS** - “exigem do aluno a compreensão do seu enunciado e um trabalho efetivo de interação com o texto, para que a resposta seja produzida” (MENEGASSI, 2010b, p.179).

1) O poema de Bandeira apresenta como título a expressão “O bicho”. Há alguma justificativa para esse título?

**PERGUNTAS INFERENCIAIS** - são aquelas que determinam que o aluno-leitor estabeleça relações entre o texto e as informações que possui em seu conhecimento prévio, produzindo algum tipo de inferência. Nesse caso, “a resposta não está no texto; está na relação do texto com as inferências produzidas pelo leitor, que deve construir uma resposta a partir da relação ‘pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele’” (MENEGASSI, 2010b, p.180).

2) Ao considerar a biografia de Manuel Bandeira, pode se perceber uma relação do que é criticado no poema com os temas discutidos pelo poeta?

3) O texto de Manuel Bandeira foi produzido em 1947. O que é possível compreender sobre a discussão feita no poema e o período de sua produção?

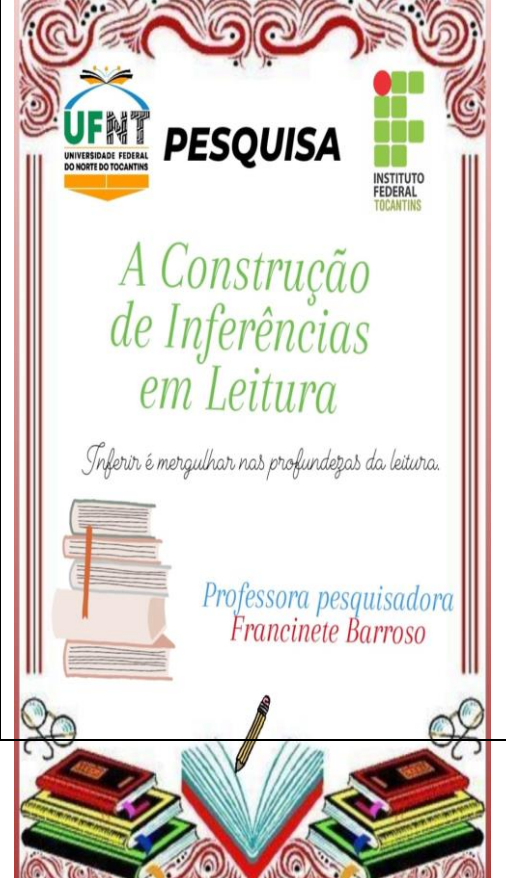
4) Há uma relação entre as discussões feitas pelo poeta e o engajamento com causas sociais?

5) No primeiro verso do poema o eu lírico afirma ter visto um bicho. O que justifica essa conclusão?



## APÊNDICE C –

QUADRO 26 - Quadro sinóptico: Conhecimento do ambiente da pesquisa e dos sujeitos-participantes, apresentação do projeto e realização das oficinas

	VISITA AO AMBIENTE DA PESQUISA IFTO CAMPUS ARAGUATINS	REALIZAÇÃO DE DIAGNÓSTICO DE LEITURA	OFICINAS DE INTERVENÇÃO 1ª FASE	OFICINAS DE INTERVENÇÃO 2ª FASE
	<p>09/09/2022- Apresentação do parecer nº 5.625.890 – aprovação da pesquisa – à Direção de Ensino do Campus.</p>	<p>13/10/2022- Implementação de atividade diagnóstica – turma 3ª série B.</p> <p>Poema: Vou-me embora pra Pasárgada (Manuel Bandeira)</p> <p>Obs: A realização do diagnóstico de leitura efetivou-se em 2 horas de duração.</p>	<p><b>1ª oficina - 25/10/2022 (2 horas)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do resultado da atividade diagnóstica;</li> <li>- Discussão sobre as oficinas de intervenção – 1ª fase e 2ª fase;</li> <li>- O processo interacionista na leitura (autor-texto-leitor);</li> <li>- As estratégias de leitura: <b>pré-leitura; leitura; pós-leitura.</b> (SOLÉ, 1998);</li> <li>- A <b>pré-leitura</b> do poema/canção Cálice, de Chico Buarque. (slides)</li> </ul>	<p><b>1ª oficina - 22/11/2022 (2 horas)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação do resultado da atividade de intervenção – 1ª fase;</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>A FASE PREAMBULAR DE LEITURA</b></p> <p style="text-align: center;"><b>1. EXPLORAÇÃO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A palavra bicho (em sentido literal/ em sentido figurado);</li> <li>- Análise de imagens de bichos no lixo (sentido literal); (slides)</li> <li>- Análise de imagens de bichos no lixo (sentido figurado);</li> <li>- Reflexão e análise valorativa sobre as relações dadas entre o bicho animal irracional e o bicho ser humano, catando e comendo lixo; (apresentação de imagens);</li> <li>- Discussão sobre a intencionalidade valorativa do autor Manuel Bandeira, ao criar a metáfora do “bicho” para o ser humano;</li> <li>- Leitura e reflexão sobre a biografia do poeta Manuel Bandeira e as relações dialógicas associadas à</li> </ul>

				expressão do eu lírico, no poema “O bicho”;
	13/09/2022 - Reunião com docentes para reconhecimento de turmas da 3ª série e apresentação do projeto de pesquisa.		<b>2ª oficina - 28/10/2022</b> <b>(2 horas)</b> - A pré-leitura do poema/canção Cálice, de Chico Buarque. (slides) - Escuta do poema/canção Cálice.	<b>2ª oficina - 25/11/2022</b> <b>(2 horas)</b>  <b>A FASE EXECUTÓRIA OU EXPLORATÓRIA DE LEITURA</b>  <b>2. LEITURA SILENCIOSA, ORAL E ENTONACIONAL</b> -Leitura silenciosa do poema; -Leitura/declamação entonacional (aluno/a); -Leitura entonacional (professora/pesquisadora); - Identificação das ideias temáticas do poema;  <b>CONSTRUÇÃO DE PERGUNTAS DE LEITURA – ABORDAGEM DIALÓGICA</b> <b>3. RECUPERAÇÃO DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DO ENUNCIADO: RELAÇÕES INTERTEXTUAIS E RELAÇÕES INTERDISCURSIVAS</b> -Relações dialógicas entre o título do poema, o todo enunciado pelo eu lírico e a biografia do autor; - Relações estabelecidas entre o contexto de produção do poema e outros textos relacionados à mesma temática.
	21/09/2022 - Visita às turmas 3ª série A e B e apresentação do projeto de pesquisa;		<b>3ª oficina - 03/11/2022</b> <b>(2 horas)</b> - A leitura do poema/canção Cálice; - As perguntas de leitura e suas configurações: textuais, inferenciais e interpretativas. - Leitura e	<b>3ª oficina - 28/11/2022</b> <b>(2 horas)</b>  <b>CONSTRUÇÃO DE PERGUNTAS DE LEITURA – ABORDAGEM DIALÓGICA</b>  <b>4. COMPREENSÃO E RELAÇÕES DIALÓGICAS</b> -Compreensão da relação do enunciado explorado com outros gêneros, como a reportagem, (mesma temática);

			resolução de questões.	<p><b>“Sem comida, população do Rio recorre a restos de ossos e carne”</b> Disponível em: <a href="https://istoe.com.br/sem-comida-populacao-do-rio-recorre-a-restos-de-ossos-e-carne/">https://istoe.com.br/sem-comida-populacao-do-rio-recorre-a-restos-de-ossos-e-carne/</a>. Acesso em 15/11/2022.</p>
22/09/2022 - Visita às turmas 3ª séries C e D e apresentação do projeto de pesquisa;			<p><b>4ª oficina - 09/11/2022</b> <b>(2 horas)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A leitura do poema/canção Cálice;</li> <li>- As perguntas de leitura e suas configurações: textuais, inferenciais e interpretativas. -Leitura e resolução de questões.</li> </ul>	<p><b>4ª oficina – 05/12/2022</b> <b>(2 horas)</b></p> <p><b>CONSTRUÇÃO DE PERGUNTAS DE LEITURA – ABORDAGEM DIALÓGICA</b></p> <p><b>5. RECONHECIMENTO DAS APRECIÇÕES VALORATIVAS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos, estéticos, ideológicos, culturais, políticos, em relações interdiscursivas, centradas na temática explorada;</li> <li>- Trabalho com os valores do enunciado <i>versus</i> a realidade circundante da sociedade e do próprio leitor.</li> </ul>
23/09/2022 - Visita à turma 3ª série E e apresentação do projeto de pesquisa.			<p><b>5ª oficina - 16/11/2022</b> <b>(2 horas)</b></p> <p><b>A pós-leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construção do texto (Resposta Argumentativa), justaposição das respostas.</li> </ul>	<p><b>5ª oficina – 07/12/2022</b> <b>(3 horas)</b></p> <p><b>A FASE CONSECUTIVA OU COMPROBATÓRIA DE LEITURA</b></p> <p><b>6. AVALIAÇÃO RESPONSIVA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Produção de um novo enunciado, <b>Resposta Argumentativa</b>, a avaliar a compreensão responsiva do enunciado explorado na sequência;</li> <li>-Ampliação e expansão da compreensão responsiva, réplica discursiva do leitor, pela manifestação idiossincrática de sentido distinto do enunciado de referência.</li> </ul>

**APÊNDICE D – Resposta Argumentativa da estudante-leitora Capitu ao poema/canção “Cálice”, de Chico Buarque**

O título do poema é “Cálice” porque há uma comparação desse objeto com o contexto de dificuldades apresentado pelo eu lírico. Ele suplica ao pai que afaste o cálice de sua vida e a justificativa para esse afastamento é devido possuir vinho tinto de sangue. No texto, embora o eu lírico diga que sua boca seja calada, isso não será motivo para diminuir sua confiança em que as coisas um dia melhorem. Revela que para viver uma realidade menos morta, é preciso passar uma situação diferente, sem mentiras, na qual houvesse liberdade de expressão e que grita de uma forma desumana é a única maneira de ser escutada na realidade onde está inserido.

Segundo o eu lírico, ter boa vontade significa ajudar o próximo, clamar pela paz. Porém nessa situação ela não prospera pois naquela época viviam em um contexto de guerra. Ao dizer que talvez o mundo não seja pequeno e nem a vida um fato consumado, guarda a esperança que isso não será para sempre, acredita que chegará o momento em que isso vai acabar. Finalizando o poema, ele apresenta por meio de metáforas, o desejo de ser livre, pois está sendo torturado pelo que não fez e o cálice descrito por ele durante todo o texto representa dor, sofrimento e humilhação. A súplica feita pelo eu lírico ao mencionar a figura do pai e do cálice remete ao contexto bíblico, no momento em que Jesus passa por uma dificuldade e pede ao pai o afastamento do cálice de sua vida.

Ampliando a significação do assunto discutido no poema, a palavra cálice objeto e cale-se do verbo calar permite uma coerência, pois essas duas palavras têm a intenção de forçar as pessoas a ficarem caladas diante das situações sociais.

O momento histórico em que podemos associar a ideia de cale-se é no período da ditadura militar. A relação entre os versos “quero cheirar fumaça de óleo diesel/ Me embriagar até que alguém me esqueça com a história do Brasil na segunda metade do século XX foi de fato acontecido na época, esses exemplos são todos de tortura aos que falariam não ao regime militar.

Na atualidade, a situação a qual considero como símbolo de cálice para a sociedade brasileira é a corrupção dos governantes.

## ANEXOS

## ANEXO A – Aprovação Conselho de Ética

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO TOCANTINS  
- IFTO



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A inferência em leitura

**Pesquisador:** FRANCINETE COSTA SOARES BARROSO

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 59707522.1.0000.8111

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.625.890

**Apresentação do Projeto:**

Projeto de pesquisa de Doutorado, onde será desenvolvido um estudo teórico-metodológico, fundamentado nos preceitos da Linguística Aplicada, sobre o ensino de leitura do gênero discursivo poema, em contexto de sala de aula no IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia – Campus Araguatins, e terá como participantes os alunos da 3ª série do Ensino Médio.

**Objetivo da Pesquisa:**

OBJETIVOS

**Objetivo Geral**

Refletir de que modo a leitura inferencial se constitui, no processo de aprendizagem da leitura e da produção escrita, por meio de abordagem teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, a partir da intervenção docente.

**Objetivos Específicos**

Analisar como se constitui a leitura inferencial do gênero poema sob a perspectiva interacionistadialógica, por meio do trabalho orientado com a metodologia da ordenação e da sequenciação, mediada pela professora-pesquisadora.

Endereço: Avenida Joaquim Teotônio Segurado, Quadra 202 Sul, ACSU-SE 20, Conjunto 01, Lote 08  
 Bairro: Plano Diretor Sul CEP: 77.020-450  
 UF: TO Município: PALMAS  
 Telefone: (63)3229-2237 E-mail: cep@ifto.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO TOCANTINS  
- IFTO



Continuação do Protocolo: 5.625.800

Verificar de que forma as perguntas inferenciais dialogam com as perguntas textuais e interpretativas.

Compreender como as perguntas de leitura atuam no processo de mediação para que o aluno chegue à produção da resposta argumentativa.

Caracterizar a produção de perguntas e o ensino de respostas para perguntas inferenciais.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

As características deste trabalho de pesquisa e intervenção não evidenciam efetivamente situações de riscos à saúde dos participantes. Entretanto, em se tratando de um estudo que envolve seres humanos, não se descarta totalmente a possibilidade de, em algum momento, algum participante considerar invasivo algum questionamento feito pelo pesquisador, ou até mesmo, sentir-se constrangido diante da dificuldade de resolução de alguma pergunta de leitura. Caso isso venha a ocorrer, o aluno-participante pode recusar-se a executar as atividades propostas, pois desde o momento da assinatura dos termos de assentimento e consentimento livre e esclarecido, já haverá o esclarecimento de tal situação.

##### **Benefícios:**

Em relação aos benefícios diretos da pesquisa, há expectativas de resultados positivos ao ensino de leitura, pois se espera que os alunos se apropriem de alguns conceitos científicos que sustentam o ensino e a aprendizagem de leitura com foco na interação-dialógica no gênero poema, demonstrando autonomia e criticidade diante do ato de ler, e, conseqüentemente, demonstrando participação ativa ao interagir socialmente. Os benefícios indiretos com a pesquisa constituem-se nas possibilidades de análises e reflexões das intervenções pedagógicas referentes à apropriação dos conceitos científicos em pessoas com deficiência intelectual na leitura, para subsidiarem pesquisas posteriores e a prática de professores que atuam em ambientes inclusivos.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa exequível, com grande contribuição para área.

Endereço: Avenida Joaquim Teotônio Segurado, Quadra 202 Sul, ACSU-SE 20, Conjunto 01, Lote 08  
Bairro: Plano Diretor Sul CEP: 77.020-450  
UF: TO Município: PALMAS  
Telefone: (63)3229-2237 E-mail: cep@ifto.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO TOCANTINS  
- IFTO



Continuação do Parecer: 5.625.800

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

a) Linguagem acessível ao participante da pesquisa;

Parecer: Atende

b) Forma de convite ao participante da pesquisa;

Parecer: Atende

c) Justificativa, objetivos e os procedimentos metodológicos;

Parecer: Atende

d) Explicação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa;

Parecer: Atende

e) Formas de minimizar os possíveis desconfortos e riscos;

Parecer: Não atende

f) Benefícios esperados dessa participação na pesquisa;

Parecer: Atende

g) Esclarecimento sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terão direito os participantes da pesquisa;

Parecer: Atende

h) Liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem penalização;

Parecer: Atende

i) Garantia de sigilo e privacidade;

Parecer: Atende

j) Garantia do recebimento do TCLE (vias e não cópias);

Parecer: Atende

k) Explicação da garantia de ressarcimento;

Endereço: Avenida Joaquim Teotônio Segurado, Quadra 202 Sul, ACSU-SE 20, Conjunto 01, Lote 08  
Bairro: Plano Diretor Sul CEP: 77.020-450  
UF: TO Município: PALMAS  
Telefone: (63)3229-2237 E-mail: cep@ifto.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO TOCANTINS  
- IFTO**



Continuação do Parecer: 5.625.800

Parecer: Atende

l) Garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa;

Parecer: Atende

m) Garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa;

Parecer: Atende

n) A informação do endereço, e-mail e contato telefônico, dos responsáveis pela pesquisa;

Parecer: Atende

o) Explicação sobre o que é o CEP, bem como endereço, e-mail e contato telefônico do CEP IFTO;

Parecer: Atende

p) A informação de que o participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Parecer: Atende

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Todas as pendências foram corrigidas

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado Pesquisador, o CEP IFTO aprova o seu projeto. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação do CEP IFTO. No decorrer da pesquisa, insira o Relatório Parcial e, ao final da pesquisa, o Relatório Final na Plataforma Brasil, conforme cronograma da sua pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1954389.pdf	25/08/2022 14:59:18		Aceito
TCLE / Termos de	Termo_de_Consentimento_TCLE_mai	25/08/2022	FRANCINETE	Aceito

Endereço: Avenida Joaquim Teotônio Segurado, Quadra 202 Sul, ACSU-SE 20, Conjunto 01, Lote 08  
 Bairro: Plano Diretor Sul CEP: 77.020-450  
 UF: TO Município: PALMAS  
 Telefone: (63)3229-2237 E-mail: cep@ifto.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO TOCANTINS  
- IFTO



Continuação do Parecer: 5.625.890

Assentimento / Justificativa de Ausência	or_modificado.docx	14:54:26	SOARES BARROSO	Aceito
Outros	carta_resposta_as_pendencias.doc	23/08/2022 10:51:45	FRANCINETE COSTA SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_TALE_modificado.docx	23/08/2022 10:44:55	FRANCINETE COSTA SOARES BARROSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_TCLE_modificado.docx	23/08/2022 10:42:59	FRANCINETE COSTA SOARES BARROSO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_com_destaque_no_cronograma.docx	20/07/2022 22:41:20	FRANCINETE COSTA SOARES BARROSO	Aceito
Outros	Carta_resposta_as_pendencias.docx	20/07/2022 22:36:50	FRANCINETE COSTA SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_TCLE.docx	20/07/2022 22:19:05	FRANCINETE COSTA SOARES BARROSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento_TALE.docx	20/07/2022 22:18:44	FRANCINETE COSTA SOARES BARROSO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.docx	14/06/2022 21:38:06	FRANCINETE COSTA SOARES BARROSO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	26/05/2022 11:23:04	FRANCINETE COSTA SOARES	Aceito
Outros	Instrumento_de_Pesquisa.pdf	26/05/2022 11:17:08	FRANCINETE COSTA SOARES	Aceito
Outros	TCUBD.pdf	26/05/2022 11:16:51	FRANCINETE COSTA SOARES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_pesquisador.pdf	26/05/2022 11:15:28	FRANCINETE COSTA SOARES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao.pdf	26/05/2022 11:14:49	FRANCINETE COSTA SOARES BARROSO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Avenida Joaquim Teotônio Segurado, Quadra 202 Sul, ACSU-SE 20, Conjunto 01, Lote 08  
 Bairro: Plano Diretor Sul CEP: 77.020-450  
 UF: TO Município: PALMAS  
 Telefone: (63)3229-2237 E-mail: cep@ifto.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA DO TOCANTINS  
- IFTO



Continuação do Parecer: 5.625.800

PALMAS, 05 de Setembro de 2022

---

Assinado por:  
CANDICE CRISTIANE BARROS SANTANA NOVAES  
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Joaquim Teotônio Segurado, Quadra 202 Sul, ACSU-SE 20, Conjunto 01, Lote 08  
Bairro: Plano Diretor Sul CEP: 77.020-450  
UF: TO Município: PALMAS  
Telefone: (63)3229-2237 E-mail: cep@ifto.edu.br

## ANEXO B -

**REPORTAGEM****Sem comida, população do Rio recorre a restos de ossos e carne****DA REDAÇÃO**

29/09/2021 - 20:49

Com fome, sem comida e passando necessidade, a população do Rio de Janeiro está recorrendo a restos de ossos e carne para sobreviver. De acordo com reportagem do jornal Extra, a situação está acontecendo na Zona Sul do Rio.

Segundo a reportagem, o caminhão que recolhe ossos e pelancas de supermercados da cidade chega de manhã no local e, minutos depois, a fila se forma. Com pena, motorista e ajudante da empresa doam ali toda terça e quinta parte do que foi recolhido.

Diante do desemprego e da inflação galopante, essa é a última esperança das pessoas de encontrarem um pedaço de carne para matar a fome. Esse é o caso, por exemplo, da desempregada Vanessa Avelino de Souza, de 48 anos.

Com calma, ela separa pelanca por pelanca, osso por osso em busca de algo melhor para pôr na sacola. “A gente limpa e separa o resto de carne. Com o osso, fazemos sopa, colocamos no arroz, no feijão... Depois de fritar, guardamos a gordura e usamos para fazer a comida”, disse.

Disponível em: <https://istoe.com.br/sem-comida-populacao-do-rio-recorre-a-restos-de-ossos-e-carne/>. Acesso em 15/11/2022.