

PERGUNTAS DE LEITURA E RESPONSABILIDADE ARGUMENTATIVA NO ENSINO MÉDIO

QUESTIONS OF READING AND ARGUMENTATIVE RESPONSIVENESS IN HIGH SCHOOL

Francinete C. S. Barroso¹

<https://orcid.org/0000-0003-2494-4949>

Ângela Francine Fuza²

<https://orcid.org/0000-0001-8265-4064>

Resumo:

Este estudo tem por objetivo verificar em que aspectos a perspectiva teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, para o gênero discursivo *poema*, contribui com o desenvolvimento da compreensão leitora e das representações da réplica argumentativa dos estudantes da 3.^a série, do Ensino Médio. Para isso, foram elaborados materiais de leitura, segundo os princípios da ordenação e sequenciação de leitura, para os participantes da pesquisa, alunos da 3.^a série, realizando, a princípio, um estudo diagnóstico, seguido de atividades de intervenção junto aos alunos, para a construção efetiva de uma responsividade argumentativa/contrapalavra. Trata-se de um estudo de caso, situado no âmbito da Linguística Aplicada, a partir de estudos sobre leitura, em perspectiva interacionista da linguagem. A análise dos dados demonstra a efetividade do trabalho com as perguntas ordenadas e sequenciadas, a possibilitar ao aluno-leitor a construção de uma responsividade ativa-crítica-autoral, uma Resposta Argumentativa, diante da leitura de informações explícitas e/ou presumidas.

Palavras-chave: perguntas de leitura; resposta argumentativa; interação; ensino médio.

Abstract:

This study aims to verify in which aspects the theoretical-methodological of ordering and sequency of questions of reading, for the poem discursive genre, contributes for development of reading comprehension and representations of argumentative reply of students from 3rd grade of high School. For this, reading materials were prepared, according to the principles of ordering and sequencing of reading, for the subjects participating in the research, 3rd grade students, initially

¹ Doutoranda em Letras/UFNT, Araguaína/TO, Brasil.

² Professora adjunta /UFT, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras/Porto Nacional) e do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL/Araguaina). Porto Nacional/TO, Brasil.

carrying out a diagnostic study, followed by intervention activities with the students, to the effective construction of an argumentative/counterword responsiveness. This is a case study, located in the field of Applied Linguistics, based on studies on reading, from an interactionist perspective of language. Data analysis demonstrates the effectiveness of the work with ordered and sequenced questions, enabling the student-reader to build an active-critical-author responsiveness, an Argumentative Response, in view of the reading of explicit and/or assumed information.

Keywords: reading questions; argumentative answer; interaction; high school.

INTRODUÇÃO

As práticas com a leitura, em sala de aula, são foco de discussão de pesquisadores da área, face aos resultados insatisfatórios de aprendizagem. Principalmente, no âmbito do ensino de língua portuguesa, há ainda uma grande lacuna entre teoria e prática na formação do leitor, especificamente, em relação ao emprego das perguntas de leitura no contexto escolar. Elas, embora sejam recorrentes nas aulas, presentes nas seções de leitura dos livros didáticos, não têm apresentado contribuição efetiva ao ensino e à aprendizagem (MARCUSCHI, 1996). Ademais, dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)³, no tocante à leitura, têm posto em xeque a qualidade do ensino brasileiro.

Na esteira dessas constatações da problemática evidente, muito se tem discutido em torno das abordagens linguísticas inseridas na sala de aula. Os questionamentos de estudiosos como Solé (1998), Menegassi (1995, 2008, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2011, 2016); Rodrigues (2013); Fuza e Menegassi (2017, 2018a, 2018b, 2019); Fuza (2017); Barroso (2018) e Santos (2019), inclinam-se no sentido de analisar práticas efetivas de trabalho com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa, direcionadas pelas perguntas de leitura. Nesse sentido, há uma premissa defendida por todos de que a leitura deve ser ensinada e a mediação feita por perguntas possibilita ao aluno-leitor a construção de uma réplica argumentativa (MENEGASSI, 2010a).

Diante do exposto, este trabalho⁴ objetiva analisar em que aspectos a concepção teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo *poema* contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora e para as representações da réplica argumentativa de um estudante em específico, representando a totalidade dos demais estudantes do Ensino Médio, participantes da pesquisa, ao elaborarem a Resposta Argumentativa.

³ Conforme dados divulgados a partir de estudos realizados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. O Pisa 2018 revela que os estudantes brasileiros estão dois anos e meio abaixo dos países da OCDE em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura. Dados disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil>. Acesso em: 10 de jan. de 2020.

⁴ O referido estudo consiste em um recorte da dissertação, intitulada “Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo poema no Ensino Médio” (BARROSO, 2018), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), câmpus de Porto Nacional, da UFT e aprovada pelo Comitê de Ética do IFTO, sob o número CAAE – nº 70030817.5.0000.8111.

Este estudo, implementado no campo da Linguística Aplicada, é de natureza qualitativo-interpretativista, delineado como estudo de caso (ANDRÉ, 2005)⁵. Para tanto, fundamenta-se, sobremaneira, na proposição teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas (MENEGASSI, 2010, 2011, 2016a; FUZA; MENEGASSI, 2019; 2018; 2017; FUZA, 2010, 2017), segundo concepção interacionista de linguagem (BAKHTIN, 2000[1979]; VOLOCHÍNOV, 2014 [1929]); VOLOCHÍNOV; BAKHTIN, 1976[1926]) e de leitura (MENEGASSI, 1995, 2008, 2010, 2011; FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2020; FUZA, 2010, 2017) etc. e na perspectiva de escrita como trabalho⁶ (FIAD; MAYRINK-SABISON, 1994; SERCUNDES, 1997; MENEGASSI, 2016b).

Este artigo configura-se em um aporte teórico e metodológico da temática investigada: leitura na perspectiva da interação; procedimentos de diagnóstico da situação de leitura, protagonizados por perguntas de leitura e construção da réplica argumentativa; implementação e análise de atividade de intervenção sobre a prática docente, para efetiva construção de uma contrapalavra autoral.

LEITURA EM PERSPECTIVA INTERACIONISTA

Para Volochínov (2014 [1929]), 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 constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro” (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 117). A palavra ou o texto é atividade mental que representa as atividades sociais mais imediatas, ela provém de alguém e se dirige a alguém. A palavra é, pois, considerada território comum entre os indivíduos e produto da interação linguística. (VOLOCHÍNOV, 2014[1929]).

Segundo Bakhtin (2000[1979]), a expressão linguística do homem materializa-se em forma de enunciados por ele proferidos, pois o enunciado é a unidade real da comunicação verbal. O referido filósofo ratifica que os enunciados proferidos pelos interlocutores, dentro de uma relação dialógica, desencadeiam atitudes de resposta ativa, definidas também como responsividade, que é a compreensão plena e verdadeira dos enunciados, momento em que se processa um ato responsivo. No contexto dialógico-discursivo, o ouvinte emite uma resposta, atitude responsiva, “concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso” (BAKHTIN, 2000[1979], p. 290). À luz da concepção de linguagem como interação, discussões sobre as práticas de linguagem, como a leitura, são abordadas por competentes estudiosos, como Kleiman (1993), Solé (1998), Menegassi (2008;

⁵ André (2005) conceitua o estudo de caso não como um método específico de pesquisa, nem uma escolha metodológica, mas uma forma particular de estudo e uma escolha do objeto a ser estudado. Conforme a autora, o desenvolvimento do estudo de caso, realiza-se em três etapas: a fase exploratória, momento de definição do que será estudado pelo pesquisador; a fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo; a fase de análise sistemática dos dados.

⁶ A escrita é entendida como trabalho processual-discursivo, pois a maneira como as perguntas de leitura foi elaborada e sequenciada leva o estudante a estabelecer um elo entre o que leu e o que será escrito. A partir das respostas às perguntas é que o aluno se prepara para a produção escrita, a estabelecer um elo entre as práticas e sua escrita em situação de ensino. Por uma questão de espaço, esse aspecto não é aprofundado, aqui, já que o foco se volta para o trabalho com desdobramentos teórico-metodológicos com a leitura.

2010; 2016 etc.), Marcuschi (2008), Fuza (2010, 2017), Antunes (2008), etc. que expõem a necessidade de se refletir sobre o modo como tem sido conduzido o ato de ler, principalmente na escola, a possibilitar a formação e o desenvolvimento do aluno-leitor.

Em análise ao posicionamento crítico do leitor, uma, dentre diversas características, deve ser ressaltada: a construção da leitura réplica, a qual, segundo Menegassi (2010a), 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. Ao ampliar a compreensão da prática da leitura como réplica, Menegassi (2010a) 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 e coproduzir sentidos.

AS CONCEPÇÕES TIPOLÓGICAS DAS PERGUNTAS DE LEITURA E A CONSTRUÇÃO DA RÉPLICA ARGUMENTATIVA

O processo de leitura, de acordo com a abordagem adotada pelo professor, dá-se de vários modos. À luz da Psicolinguística e da Língua Aplicada, ele é apresentado em forma de etapas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Considera-se, aqui, para o estudo das etapas do processo de leitura, as contribuições de Solé (1998), Colomer e Camps (2002), Dell’Isola (1996) e Menegassi (1995; 2011; 2010a).

Segundo Dell’Isola (1996), no processo de interação sujeito/linguagem, proporcionado pela leitura, o leitor passa a ser coprodutor do texto, completando-o com sua bagagem histórico-sócio-cultural. A atividade de coprodução se efetua na medida em que há a ativação do processo cognitivo que vai desde a percepção do texto, perpassa pela decodificação, compreensão e os processos inferenciais até a interpretação que promove a construção de um novo texto.

Na eminência de se trabalhar a leitura como ação cognitiva produtora de sentidos, a decodificação é a primeira etapa desse processo, na qual se reconhece o código escrito e as informações que constam na superficialidade textual. Esse momento é imprescindível à compreensão, etapa posterior, em que se dá o resgate de conhecimentos prévios, de leituras já realizadas pelo leitor, possibilitando-lhe compreender o texto ao realizar inferências textuais e/ou extratextuais, captar sua temática e resumi-lo. Interligada a esse ato compreensivo, tem-se a interpretação, momento da utilização da competência crítica do leitor, que o faz trabalhar com possibilidades de outras leituras e de construir uma argumentação identitária de sua percepção, aliando os saberes que possui aos conteúdos proporcionados pelo texto. Desta feita, o leitor “amplia seu cabedal de conhecimentos e de informações, reformulando conceitos e ampliando seus esquemas sobre a temática do texto” (MENEGASSI, 1995, p. 88). Ao perpassar por esses caminhos da leitura, o sujeito-leitor avança à fase de retenção, última etapa do processo, responsável pelo armazenamento de informações, das várias leituras e discursos que, conseqüentemente, aflorarão em algum momento representativo do amadurecimento intelectual e cognitivo do sujeito.

O trabalho com a leitura, pautado pelas perguntas, é uma prática consolidada, frequente na sala de aula e utilizada por todos os docentes. Conforme Solé (1998), o emprego de perguntas chega a ocupar dois terços das aulas, sendo que “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). Todavia, conforme a 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 se anula diante da 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.

As reflexões e proposições 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. Dell’Isola (1996), Goulemot (1996), Colomer e Camps (2002), Marcuschi (2008), Solé (1998), Menegassi (1995; 2008; 2010, 2011; 2016) têm contribuído com relevantes pesquisas em leitura. Contudo, é com este último estudioso, que aqui se constrói um maior diálogo, considerando sua contribuição e seu aprofundamento a respeito das perguntas de leitura na prática de sala de aula, pautado no processo de ordenação e sequenciação⁷.

Consoante à perspectiva interacional da linguagem (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929]), Menegassi (2008) demonstra que as perguntas de leitura, conforme propõe Solé (1998), contribuem para ensinar o leitor, para orientar sua aprendizagem e, sobretudo, auxiliar em sua formação e em seu desenvolvimento. Desse modo, ao corroborar os estudos de Solé (1998), propõe que sejam trabalhadas: perguntas de resposta textual, cujas respostas são retiradas do texto, mas não são meramente cópia, pois “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 de resposta inferencial, as quais determinam que o aluno-leitor estabeleça relações entre o texto e as informações que possui em seu conhecimento prévio, produzindo algum tipo de inferência; perguntas de resposta interpretativa, que solicitam do leitor a elaboração de uma resposta pessoal, com base no texto lido, no seu conhecimento prévio e na sua opinião sobre o assunto.

Sobre ordenação e sequenciação de perguntas, Menegassi (2010; 2016) afirma que as perguntas obedecem a uma sequência de informações que levam o leitor a pensar sobre o texto e perceber informações explícitas (perguntas de resposta textual), produzir inferências (perguntas de resposta inferencial) e construir interpretações, produzindo sentido (perguntas de resposta interpretativa). Ademais, as respostas estão relacionadas ao trabalho com as perguntas. Desse modo, a ordenação e a sequenciação de perguntas, exemplificadas pelo autor, possibilitam ao leitor a coesão e a coerência das respostas produzidas.

Ao realizar a ordenação, conseqüentemente, na resposta às perguntas, o aluno produz um texto coerente e coeso, uma contrapalavra. Segundo Menegassi (2010b), após a realização das perguntas textuais, inferenciais e interpretativas, o aluno deve ser levado a produzir outra resposta, unindo as informações das respostas anteriores, construídas por um processo de esquematização

⁷ Para mais informações sobre este processo teórico-metodológico, *vide* o texto “Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo poema no Ensino Médio” (BARROSO, 2018).

de ideias que evidenciam: “1) Afirmação inicial, retirada do texto; 2) Explicação da afirmação; 3) Exemplificação da explicação, a partir de elementos da vida pessoal do leitor” (MENEGASSI, 2010b, p. 184). A união dos processos antecedentes desencadeará uma única pergunta: “Do que trata o texto?” (MENEGASSI, 2010b, p. 186). Isso possibilita ao aluno organizar o pensamento por meio da reunião das ideias. Assim, segundo o referido autor, esse leitor, simultaneamente ao ato de resposta dado às perguntas, desenvolve a produção escrita de um gênero, definido como Resposta Argumentativa, necessário à sua formação e ao seu desenvolvimento como leitor na escola. Diante do exposto, Menegassi (2016, p. 54) conclui que “o texto da resposta final produzido pelo aluno, exemplifica bem a leitura responsiva, no sentido bakhtiniano”.

É pertinente alertar que o processo de leitura – como o descrito neste artigo – não deve ser concebido como permanente ou estático na sala de aula, mas por um espaço de tempo determinado, visto que sua maior contribuição é a de desenvolver um aluno-leitor- produtor de textos. Logo, um trabalho prolongado com esse processo produz um estruturalismo desnecessário, que não atende às propostas criativas que precisam ser realizadas diariamente na sala de aula.

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, considera-se 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, conforme asseveram Santos e Fuza (2020), ao endossar a fundamental atuação do professor em proporcionar situações interlocutivas, pautadas no conhecimento metodológico da ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, propícias à leitura e escrita e, conseqüente, formação do sujeito-leitor. Trabalhar a leitura sob a ótica da perspectiva interacionista, visando à construção, à ordenação e sequenciação das perguntas, implica a participação ativa do leitor e do texto para a construção do significado e para a produção de sentidos do enunciado.

PERGUNTAS E ELABORAÇÃO DA RÉPLICA ARGUMENTATIVA EM FASE DIAGNÓSTICA

A pesquisa empregada, neste trabalho é uma ação investigativa de intervenção direta e sistematizada sobre a prática de leitura, sob a perspectiva da interação, empregando o processo de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura com base nos estudos de Solé (1998) e Menegassi (1995; 2008; 2010, 2011; 2016).

O presente trabalho, desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia – IFTO – Câmpus Araguatins, tem como participantes os alunos da 3ª série do Ensino Médio e a professora da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, pesquisadora e regente da turma, que elegeu o contexto da sua própria sala de aula para investigação.

A pesquisa conta com a participação de 40 sujeitos, em fase diagnóstica, e 20, em fase de intervenção. Este texto, dada a sua simplificação, representa um breve recorte da pesquisa implementada, a qual deu origem à Dissertação de Mestrado. Portanto, abrevia-se a análise em todas as fases de implementação do estudo, ao evidenciar os dados pertinentes ao desenvolvimento

do processo de leitura de apenas um dos alunos-sujeitos participantes, Alighieri⁸, ao empreender sua discursividade em ambas as fases. Para os dois momentos deste estudo, tem-se, como registro de anotações, um caderno de pesquisa composto de quatro textos, pertencentes ao gênero *poema*: “Agosto 1964”, de Ferreira Gullar; “Vou-me embora pra Pasárgada” e “O Bicho”, ambos de Manuel Bandeira; “Para os que Virão”, de Thiago de Mello, e um poema/canção “Cálice”, de Chico Buarque. Em cada texto são adotados os procedimentos teórico-metodológicos da ordenação e sequenciação, com a produção de perguntas textuais, inferenciais e interpretativas e uma pergunta que sintetiza todas as respostas atribuídas às perguntas anteriores: “De que trata o texto?”, para a construção de um novo gênero, Resposta Argumentativa (MENEGASSI, 2010b).

Para a construção da atividade diagnóstica a seguir, foi selecionado o poema “Agosto 1964”, no qual se estabelece uma crítica em tom de denúncia sobre o contexto revolucionário do Brasil, na segunda metade do século XX. Sobre esse texto, foram elaboradas 13 perguntas de leitura, segundo perspectiva interacionista. As perguntas de 1 a 5 são textuais; de 6 a 9, inferenciais, e de 10 a 12, interpretativas e uma última pergunta: “De que trata o texto?” que é a junção de todas as demais perguntas, objetivando a produção do texto-final (MENEGASSI, 2010b). Embora o texto desta atividade diagnóstica tenha sido retirado do livro do aluno (CEREJA; MAGALHÃES, 2013), a produção de todas as perguntas foi realizada pelas pesquisadoras, considerando a organização discursiva narrativa e o princípio temático do poema, corroborando a 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.

O processo de produção das perguntas seguiu as marcas temáticas, evidenciadas ao longo do poema, para demonstrar como se definia o contexto histórico, político e social do mês de agosto de 1964, que intitula toda a discursivização do eu lírico. A partir das ideias temáticas, destacadas com sublinhado, foram elaboradas as perguntas, conforme Quadro 1:

⁸Na pesquisa, os alunos receberam nomes fictícios, advindos do contexto da literatura. Neste caso, faz-se alusão ao escritor italiano, Dante Alighieri.

Quadro1 - Correlação entre as ideias temáticas e a elaboração das perguntas

Poema	Título e Versos	Perguntas textuais, inferenciais e interpretativas
Título: “Agosto 1964”	Título: “Agosto 1964”	Todos os versos: interação com o todo dito pelo eu lírico no poema. 1) Por que o título do poema é Agosto 1964?
<p><u>Entre lojas de flores e de sapatos, bares, mercados, butiques, viajo</u> num ônibus Estrada de Ferro-Leblon.</p> <p><u>Volto do trabalho</u>, a noite em meio, <u>fatigado de mentiras.</u></p> <p><u>O ônibus sacoleja. Adeus</u>, Rimbaud, relógio de lilases, concretismo, neoconcretismo, <u>ficções da juventude</u>, adeus, que <u>a vida</u> <u>eu compro à vista aos donos do mundo.</u> Ao peso dos impostos, o verso sufoca, <u>A poesia agora responde a inquérito policial-militar.</u></p> <p><u>Digo adeus à ilusão</u> mas não ao mundo. <u>Mas não à vida</u>, meu reduto e meu reino. <u>Do salário injusto</u>, da punição injusta, da humilhação, da tortura, do horror, <u>retiramos algo e com ele construímos um artefato</u> um poema <u>uma bandeira.</u> <i>Do livro: "Toda poesia - 1950-1980", Civilização Brasileira, 1980, RJ</i> <i>Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português: Linguagens. 3ª série, Ensino Médio, 2013.</i></p>	<p><u>Entre lojas de flores e de sapatos, bares, mercados, butiques, viajo</u></p> <p><u>Volto do trabalho, fatigado de mentiras</u></p> <p><u>O ônibus sacoleja. Adeus, ficções da juventude a vida</u> <u>eu compro à vista aos donos do mundo</u> <u>A poesia agora responde a inquérito policial-militar.</u></p> <p><u>Digo adeus à ilusão</u> <u>Mas não à vida.</u> <u>Do salário injusto, retiramos algo e com ele construímos um artefato</u> <u>uma bandeira</u></p>	<p>Descrição do cenário/ambiente 2) O que faz o eu lírico durante o sacolejo do ônibus, no retorno do trabalho? 3) Quais são os dois cenários descritos pelo eu lírico, um, nos versos iniciais do poema e, outro, no restante do texto? Há oposição entre eles? 4) Qual é a vida/cenário real do eu lírico, considerando que, na última parte do poema, dá adeus ao mundo de ilusão?</p> <p>Percepção/posicionamento axiológico 5) Por que o eu lírico afirma que a poesia responde a inquérito policial-militar?</p> <p>Inferência /relação extratextual 6) O que representa o ano de 1964, presente no título do poema, tendo em vista os cenários descritos pelo eu lírico? 7) Quem são as pessoas que pagam para sobreviver, comprando suas vidas à vista? 8) Como será a vida real que encobrirá a vida de ilusão descrita pelo eu-lírico? 9) Quem são os sujeitos e por que construirão bandeira diante da vida real? 10) De acordo com a descrição da cena, por onde o eu lírico viaja e da maneira como este volta do trabalho, que situação social é denunciada, tendo em vista a realidade atual do Brasil?</p> <p>A vida real dialoga com a temática 11) Em quais situações da vida real, você tem percebido o engajamento de pessoas que lutam em defesa de uma causa social, sendo consideradas construtoras de bandeiras de luta? 12) Considerando o contexto social da década de 60 e o contexto social atual, como você relaciona a sua vida à vida do eu-lírico?</p>

Fonte: adaptado de Barroso (2018, p. 84)

Como base no delineamento seguido, a pergunta de número 1 preconiza uma interação do leitor com o todo dito pelo eu lírico na inteireza do poema; a resposta a essa indagação, “O título do poema, de Ferreira Gullar, denomina-se Agosto de 1964 por representar fatos dessa época relatados pelo eu lírico”, deve corresponder a uma percepção geral da discussão proposta.

As perguntas 2, 3 e 4 seguem as informações apresentadas, de acordo à ideia de ambiente observado, e demarcam a descrição feita no poema pelo eu lírico, com base na percepção e análise

do cenário. Conforme essa percepção, a pergunta 5 focaliza uma informação que representa a ação idiossincrática do eu lírico, poeta.

A construção das perguntas 6, 7, 8 e 9 concentra toda a discussão temática demarcada nas estrofes que deve ser percebida pelo leitor, a partir de uma relação extratextual.

Ao construir as perguntas 10, 11 e 12, parte-se do princípio de que há no texto uma representação da realidade, portanto, o leitor crítico é capaz de evidenciar as situações da vida real que dialogam com o tema abordado no poema.

A produção da última pergunta: “De que trata o texto? (Com base nas respostas que você elaborou para as perguntas apresentadas, construa um texto, expressando sua interpretação)”, constitui o modelo proposto por Menegassi (2010b). Ela sintetiza a compreensão do tema e contribui com a organização e produção do texto final, resposta argumentativa do aluno-leitor.

Para responder a todas as perguntas de compreensão textual, o aluno-leitor retira do texto a informação literal, entretanto, não é ação de cópia, mas de interação com o texto (MENEGASSI, 2010b). Para a pergunta 1, uma possível resposta seria: “O título do poema de Ferreira Gullar denomina-se Agosto de 1964 por representar fatos dessa época relatados pelo eu-lírico”. Para responder a tal questão, não é necessário que o leitor infira informações subentendidas no texto, mas compreenda que o que se descreve no poema são situações ocorridas no contexto do mês e do ano que o intitulam.

As respostas às questões inferenciais são deduzidas do próprio texto, ou seja, elas não se encontram claramente nele, mas estão ligadas a ele por algum tipo de relação inferencial. Ilustra-se uma situação inferencial, na resolução da pergunta 7, cuja sugestão de resposta é: “Os trabalhadores, como o eu-lírico, pagam para sobreviver, comprando suas vidas à vista.”. Ao responder à questão, o leitor apropria-se da informação textual e correlaciona ao conhecimento que já possui sobre a dificuldade de sobrevivência.

As respostas interpretativas demonstram a capacidade de reflexão do leitor sobre o texto, sua própria vida e o contexto real que o cerca. Dentre as perguntas interpretativas, construídas para o poema “Agosto 1964”, uma que exemplifica uma postura analítico-interpretativa do contexto é a questão 11, para a qual uma resposta esperada é: “Em alguns momentos da história dos movimentos sociais brasileiros têm-se percebido ideais de lutas surgidos em meio às ideias de repressão e de exclusão, como pode ser observado nos movimentos de resistências das sociedades minoritárias, as quais têm construído e levantado suas bandeiras em nome do direito à sobrevivência e à igualdade e, sobretudo, do direito à justiça social.” Ao analisar o contexto em que se encontra, tem-se uma compreensão interpretativa do dizer do eu lírico. Ao findar a resolução, ancorado na pergunta: “De que trata o texto?”, o leitor elabora um texto, fruto da justaposição de todas as respostas produzidas por ele. Segundo Fuza e Menegassi (2017), essa justaposição desencadeia um processo de construção e reconstrução gradativa do texto do aluno por meio da mediação docente.

A atividade diagnóstica proporcionou, por meio de uma leitura analítica das respostas atribuídas pelos estudantes às perguntas de leitura e à produção da Resposta Argumentativa, uma breve análise da responsividade dos alunos. A análise dos atos responsivos serviu como subsídio relevante ao direcionamento metodológico de implementação da intervenção subsequente.

A desenvoltura do aluno-leitor (A/L) Alighieri, ao elaborar sua responsividade, em fase diagnóstica, evidencia lacunas na apreensão das marcas enunciativas do texto de Gullar, o que, conseqüentemente, reflete na construção do texto réplica, demonstrado a seguir:

Quadro 2 – Resposta Argumentativa do A/L Alighieri à pergunta: “Do que trata o texto?” (etapa diagnóstica)

O poema agosto 1964 de Ferreira Gullar retrata o regime da ditadura militar no Brasil, expressa as injustiças realizadas pelo governo, e de uma forma muito engenhosa mostra que mesmo o país estando em caos, tudo parecia estar bem, “as lojas de flores, de sapatos, bares, mercados e butiques” ainda estavam lá e o eu lírico ia e voltava de seu trabalho.

Fonte: Barroso (2018, p.147)

O enunciado do aluno-leitor apresenta um dizer pertinente à temática, estabelecendo, assim, elos discursivos com o enunciado do poeta. Porém, o texto produzido é pouco expressivo, ao se considerar a gama de discussões permitida em sua temática composicional. Mesmo assim, há uma compreensão, pois, segundo Bakhtin (2000 [1979]), a compreensão de um enunciado vivo produz uma resposta ativa, de características variáveis, mas representante do papel do locutor. Assim, ao apresentar o fato histórico da *ditadura militar no Brasil*, o respondente mantém-se coerente à temática em discussão, com um conhecimento extraverbal, embora tangencial.

Para Volochínov (1976 [1926]), o extraverbal é marca do não-dito de forma explícita, mas compreendido pelos interlocutores em determinada situação exterior ao texto. Sendo assim, os conhecimentos extraverbais do leitor e do locutor de “Agosto de 1964” se encontram em suas interações discursivas, embora sem marcas linguísticas explícitas, mas recuperadas num contexto conhecido por estes interlocutores. Porém, é oportuno enfatizar que há uma distância na relação dialógica autor-texto-leitor, que seria mais legítima se o aluno-leitor não permanecesse apenas no campo das ideias gerais, sem estabelecer os elos discursivos entre a perguntas textuais, inferenciais e interpretativas, que o levaria à construção de uma resposta consistente à pergunta-resumo, feita inicialmente. No texto de Alighieri, percebe-se uma condensação de informação, análise e descrição superficial, arraigada ao exposto no enunciado, o que demonstra um leitor aprisionado a um discurso informativo já elaborado, linguisticamente, pelo eu lírico, desconsiderando as informações contidas na maioria das perguntas, apresentadas para o poema. Desse modo, origina-se uma composição textual frágil, dissonante da orientação dada pela pergunta: “De que trata o texto?” e, conseqüentemente, não estabelecendo, portanto, a relação interacional da leitura compartilhada pela tríade autor-texto-leitor.

O estudante, em sua Resposta Argumentativa, não concatena os elementos constituintes do enunciado, conforme proposição de Garcia (1992), a saber: afirmação inicial, explicação da informação, explicitação da explicação. Inicialmente, há uma compreensão, por parte do aluno-leitor, oriunda de um conhecimento prévio, de discussões sobre o contexto brasileiro de ditadura militar. Desse modo, o estudante, em seu discurso, adentra em uma análise discursiva inferencial, sem apresentar as marcas de inferência suscitadas nas perguntas. Sequencialmente, há situações descritas no poema que encerra a discursividade do estudante, sem considerar a proposição das questões que fomentariam uma análise interpretativa da temática. O texto do aluno-leitor Alighieri apresenta um olhar analítico extraverbal pelas inferências apontadas, mas sem recorrência às perguntas que objetivam a construção de uma resposta que perpassa os níveis de discussão textual, inferencial e interpretativo.

Conforme o exposto, pode-se afirmar que a desarticulação na construção do gênero resposta argumentativa, demonstrada pelo estudante, tem como álibi, o desconhecimento da proposta teórico-metodológica, diagnosticada pela nova proposição docente. Ao se empreender momentos de intervenção, aflora-se um sujeito-discursivo-aprendiz, metodologicamente mais empoderado em seu dizer. É o que se perceberá a seguir.

CONSTRUÇÃO DA RÉPLICA ARGUMENTATIVA EM FASE DE INTERVENÇÃO

A fase de intervenção docente foi implementada com três poemas: “Vou-me embora pra Pasárgada”, “O Bicho”, “Para os que Virão”, e um poema/canção “Cálice”. Nessa etapa, evidencia-se uma análise comparativa do nível de coerência estabelecido pelo aluno-leitor, ao construir seu próprio discurso, por meio das perguntas de leitura, as quais foram produzidas, a partir do levantamento das ideias principais que constituem a temática discutida em cada um dos textos trabalhados. Todos esses textos pertencem à discussão de poesia de engajamento social no contexto do Brasil do século XX e fazem parte da relação conteudística da 3ª série do Ensino Médio.

O trabalho de intervenção, em sala de aula, empreendeu-se, inicialmente, considerando a proposição de Solé (1998) para as três fases da leitura: Pré-leitura, Leitura e Pós-leitura. Sobre os quatro textos trabalhados em fase de intervenção, o estudante Aligueri proferiu sua réplica argumentativa. No entanto, o foco de análise restringir-se-á, aqui, à Resposta Argumentativa para o último texto trabalhado, “Cálice”, de Chico Buarque.

Na Pré-Leitura do texto “Cálice”, questionou-se acerca da significação da ideia de cálice, por meio das linguagens verbal e visual e da audição do referido texto. Esse momento foi de grande relevância ao desempenho da fase subsequente, em que se oportunizou uma reflexão inicial (SOLÉ, 1998) dos educandos, sobre a condição de repressão, institucionalizada no contexto do século XX, no Brasil. No momento da Leitura, houve a resolução das perguntas textuais, inferenciais e interpretativas, pelo leitor, conforme as especificidades de cada questão, confrontando seu parecer com a temática textual, “criando uma interpretação própria, com manifestações idiossincráticas” (MENEGASSI, 2010b, p. 181). Na Pós-Leitura, para responder a pergunta: “Do que trata o texto?”, conforme aduz Menegassi (2010b), foi orientada a junção de todas as respostas, com inserção de elementos coesivos pertinentes, o que possibilitou a construção do texto representativo do dizer do leitor, produção textual escrita do gênero Resposta Argumentativa, ao finalizar o processo de leitura.

Para interpretar, conforme a adução de Solé (1998), 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. Ademais, para se adquirir uma postura interpretativa, diante da leitura, é preciso saber ler não somente a palavra, mas também “ler o mundo”. Sob o prisma da interação, Aligueri, empoderado pelo trabalho de formação leitora, sob o viés da abordagem teórico- metodológica da ordenação e sequenciação, no contexto da sala de aula, constrói a sua contrapalavra. A sua visão idiossincrática do posicionamento crítico do eu lírico reflete as marcas da realidade de um contexto remoto e refrata outra realidade associativa, pertencente a um contexto atual. Assim, o aluno-leitor apresenta sua responsividade argumentativa

sobre a temática abordada em “Cálice”. As representações de cores no texto são autoexplicativas, conforme a legenda.

Quadro 3 – Resposta Argumentativa do A/L Alighieri (após intervenções)

<i>Texto originário da 4ª intervenção, poema “Cálice” de Chico Buarque</i>	
<i>O poema “Cálice” representa agonia e tormento, vivenciados numa determinada época, o que leva o eu lírico a suplicar ao pai para que ele afaste o cálice. O afastamento suplicado pelo eu lírico, dá-se devido o cálice conter um vinho tinto de sangue, bebida amarga que traz a dor e a labuta. Segundo o eu lírico, embora sua boca seja calada, o peito não se cala porque existe uma vontade de expressar-se, mesmo que impeçam sua fala, não serão capazes de calar a revolta que grita em seu peito, queria ele viver numa realidade menos morta, com menos mentira, repressão e força bruta e para que lhe escutem, é preciso gritar de uma forma desumana, pois é a única maneira de ser escutado, se ele expressar sua opinião de forma convencional, certamente será calado. Para o autor ter boa vontade significa ter disposição para fazer algo, essa boa vontade não prospera, pois é um esforço em vão, então diz que aquela realidade não é algo consumado, a vida não precisa ser daquela forma, a vida ainda pode ser bela. O eu lírico apresenta, por meio de metáforas, o desejo de inventar seu próprio pecado e morrer de seu veneno, ter a liberdade para fazer aquilo que deseja. Para ele, o cálice representa agonia, tormento, tristeza e tortura, ou seja, todos os problemas enfrentados pela humanidade.</i>	
<i>A súplica feita pelo eu lírico ao mencionar a figura do pai e do cálice está associada a Deus e a Jesus, quando este suplicando a Deus (Pai), pediu para livrar do cálice, sendo que o vinho contido é uma bebida amarga, pois refere-se a todas as injustiças, dor, tristeza e aflição que cercavam nossa sociedade naquele tempo. É possível estabelecer uma relação da palavra cálice com a palavra cale-se (verbo calar), pois no texto nos leva a entender o cálice como significado de opressão e repressão que forçavam o calar-se, podendo associar essa ideia de calar-se ao momento histórico da ditadura militar.</i>	
<i>Pode-se fazer uma relação entre o que diz o eu lírico no poema e a história do Brasil na segunda metade do século XX, pois havia métodos de tortura utilizados na época como forma de repressão. Como parâmetro de comparação, em alguns momentos de minha vida já me comportei como o eu lírico pedindo o afastamento do cálice da corrupção que assola nosso país, seguindo a mesma linha de raciocínio, podemos observar algumas situações existentes na nossa sociedade atual consideradas como cálices, como por exemplo, a discriminação racial que mesmo em pleno século XXI ainda nos assola.</i>	
Legenda:	
	Discurso no nível textual
	Discurso no nível inferencial
	Discurso no nível interpretativo

Fonte: Barroso (2018, p. 163).

Na justaposição das respostas arroladas na formação de sua contrapalavra, o aluno-leitor demonstra o seu dizer em todo o percurso de produção, construído na intervenção. Na análise a ser evidenciada, considera-se, como destaque, a competência do aluno-leitor, ao produzir sua contrapalavra, a partir do que se propôs nos três níveis de compreensão: textual, inferencial e interpretativo. Os desvios de recursos linguísticos, corrigidos durante a mediação, foram somente os que apresentaram um comprometimento no aspecto formal da coerência e da coesão do gênero.

A construção da Resposta Argumentativa sobre o texto “Cálice”, de Chico Buarque, demonstrou um discurso com maior segurança e organização do enunciado, quando comparada à fragilidade discursiva, evidenciada em fase diagnóstica. É significativo frisar que, para responder às indagações e construir o seu discurso, o aluno-leitor não requisitou a mediação docente e confirmou uma compreensão mais pertinente sobre a temática propalada pelo eu lírico; o que é exemplificado na análise que se segue. Na produção em fase textual, o aluno-leitor apresenta, já nas primeiras palavras, uma interação com a palavra do autor que intensifica uma compreensão muito além do esperado, ao dizer que: “O poema ‘Cálice’ representa agonia e tormento,

vivenciados numa determinada época”. Com essa resposta, a compreensão acentua-se na análise de inferência ao comparar a ideia de cálice com agonia e tormento.

Na produção de inferências, esse leitor relaciona o aprendizado da leitura do poema/canção a épocas remotas e a atitudes representativas da dificuldade pressuposta, a partir do seguinte dizer:

A/L(Alighieri): É possível estabelecer uma relação da palavra cálice com a palavra calar-se (verbo calar), pois no texto nos leva a entender o cálice como significado de opressão e repressão que forçavam o calar-se, podendo associar essa ideia de calar-se ao momento histórico da ditadura militar. (BARROSO, 2018, p. 168)

Diante do exposto, o aluno apresenta-se como um leitor crítico ao pensar sobre o dizer do eu lírico e buscar fora da situação linguística do discurso proferido por ele, uma representação. Ao aduzir que se calar é uma simbologia da ditadura, este leitor define-se como crítico, uma vez que considera a experiência prévia como fator indispensável à construção de sentido do seu enunciado (MENEGASSI, 2010a). O conhecimento de outras áreas alicerça a responsividade pertinente do estudante. Esse leitor que apreende a palavra do autor/eu lírico/Chico Buarque não é mais ingênuo, pois percebe nas leituras realizadas a não-neutralidade da palavra (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929]), por isso, a partir da percepção detida, chega à conclusão de que, num contexto real: “A/L(Alighieri): Pode-se fazer uma relação entre o que diz o eu lírico no poema e a história do Brasil na segunda metade do século XX, pois havia métodos de tortura utilizados na época como forma de repressão. (BARROSO, 2018, p. 169).”

O referido leitor assume ainda um posicionamento crítico de seu contexto circundante, ao se considerar como parte desse contexto, conforme expõe:

A/L(Alighieri): (...) já me comportei como o eu lírico, pedindo o afastamento do cálice da corrupção que assola nosso país, seguindo a mesma linha de raciocínio, podemos observar algumas situações existentes na nossa sociedade atual consideradas como cálices, como por exemplo, a discriminação racial que mesmo em pleno século XXI ainda nos assola. (BARROSO, 2018, p. 169).

A construção de uma contrapalavra demonstra não apenas um nível de interpretabilidade do discurso do outro, mas, sobretudo, uma posição axiológica que emerge do universo no qual se situa um novo locutor.

Para fins de análise comparativa, apresenta-se, a seguir, em quadro demonstrativo, a construção de discurso autoral de Alighieri, do diagnóstico à intervenção. Conforme este quadro, o leitor demonstra uma apreensão dos conceitos teóricos e metodológicos, explicitados em sala de aula, no tocante à configuração de um leitor crítico, dono de sua voz, empoderado em sua discursividade ao alicerçar-se na ordenação e sequenciação das perguntas. A dialogicidade que, outrora, apresentou-se fragmentada, evolui para um encadeamento de ideias dialogizadas com o texto, sobre o texto e com o contexto do eu lírico e do novo autor (Quadro 4).

Quadro 4 - Representação comparativa da contrapalavra: do diagnóstico à intervenção

Resposta Argumentativa em fase diagnóstica, poema “Agosto 1964”	Resposta Argumentativa, 4ª intervenção, poema “Cálice”
<p>O poema agosto 1964 de Ferreira Gullar retrata o regime da ditadura militar no Brasil, expressa as injustiças realizadas pelo governo, e de uma forma muito engenhosa mostra que mesmo o país estando em caos, tudo parecia estar bem, “as lojas de flores, de sapatos, bares, mercados e butiques” ainda estavam lá e o eu lírico ia e voltava de seu trabalho.</p>	<p><i>O poema “Cálice” representa agonia e tormento, vivenciados numa determinada época, o que leva o eu lírico a suplicar ao pai para que ele afaste o cálice. O afastamento suplicado pelo eu lírico, dá-se devido o cálice conter um vinho tinto de sangue, bebida amarga que traz a dor e a labuta. Segundo o eu lírico, embora sua boca seja calada, o peito não se cala porque existe uma vontade de expressar-se, mesmo que impeçam sua fala, não serão capazes de calar a revolta que grita em seu peito, queria ele viver numa realidade menos morta, com menos mentira, repressão e força bruta e para que lhe escutem, é preciso gritar de uma forma desumana, pois é a única maneira de ser escutado, se ele expressar sua opinião de forma convencional, certamente será calado. Para o autor ter boa vontade significa ter disposição para fazer algo, essa boa vontade não prospera, pois é um esforço em vão, então diz que aquela realidade não é algo consumado, a vida não precisa ser daquela forma, a vida ainda pode ser bela. O eu lírico apresenta, por meio de metáforas, o desejo de inventar seu próprio pecado e morrer de seu veneno, ter a liberdade para fazer aquilo que deseja. Para ele, o cálice representa agonia, tormento, tristeza e tortura, ou seja, todos os problemas enfrentados pela humanidade.</i></p> <p><i>A súplica feita pelo eu lírico ao mencionar a figura do pai e do cálice está associada a Deus e a Jesus, quando este suplicando a Deus (Pai), pediu para livrar do cálice, sendo que o vinho contido é uma bebida amarga, pois refere-se a todas as injustiças, dor, tristeza e aflição que cercavam nossa sociedade naquele tempo. É possível estabelecer uma relação da palavra cálice com a palavra cale-se (verbo calar), pois no texto nos leva a entender o cálice como significado de opressão e repressão que forçavam o calar-se, podendo associar essa ideia de calar-se ao momento histórico da ditadura militar.</i></p> <p><i>Pode-se fazer uma relação entre o que diz o eu lírico no poema e a história do Brasil na segunda metade do século XX, pois havia métodos de tortura utilizados na época como forma de repressão. Como parâmetro de comparação, em alguns momentos de minha vida já me comportei como o eu lírico pedindo o afastamento do cálice da corrupção que assola nosso país, seguindo a mesma linha de raciocínio, podemos observar algumas situações existentes na nossa sociedade atual consideradas como cálices, como por exemplo, a discriminação racial que mesmo em pleno século XXI ainda nos assola</i></p>

Fonte: Barroso (2018).

Ao se engendrar uma comparação, visualmente adjunta, dos enunciados protagonizados pelo estudante-leitor-em formação, em ambas as fases do trabalho com a leitura, é indubitável para o leitor desta análise, o avanço do posicionamento crítico de Aligueri. A construção da resposta final da fase diagnóstica não apresentou um conhecimento consistente, embora já presente na atividade uma ordenação e sequenciação de perguntas. Porém, isso é justificável, considerando o fato de o aluno-leitor não ter conhecimento sobre as proposições da pesquisadora. Contudo, a partir da intervenção docente, a leitura do aluno-leitor, Alighieri, apresenta uma pertinência parcial nas primeiras produções textuais, elaboradas ainda com consultas à docente-pesquisadora. O grande salto na independência da escrita argumentativa acontece, significativamente, com a leitura analítica do texto “Cálice”, na qual se evidencia a contrapalavra identitária do estudante.

O enunciado do aluno-leitor apresenta um dizer pertinente à temática, em ambos os textos, estabelecendo, assim, elos discursivos com o enunciado do poeta; evidências de uma responsividade ativa, mediante a compreensão de um enunciado vivo (BAKHTIN, 2000 [1979]).

Entretanto, as sistematizações discursivas, inicialmente demonstradas nos dois textos, denotam uma generalização compreensiva, superficializada, no primeiro, e uma compreensão mais detalhada e linguisticamente marcada, no segundo, mesmo com a metáforização ali empregada. Em nível textual, conforme o proposto nas perguntas desta categoria, generalizar vai de encontro à capacidade de dialogar com as marcas enunciativas, textualmente oportunizadas. Ademais, Alighieri mantém sua discursividade com o eu lírico de “Cálice”, mesmo detido na textualidade do momento inicial, sem, contudo, deixar que sua palavra própria seja suplantada pela do locutor. Essa prerrogativa não se percebe no texto primeiro, pois o locutor é descrito como mero coadjuvante na cena, quando da afirmação de que: “as lojas de flores, de sapatos, bares, mercados e butiques” ainda estavam lá e o eu lírico ia e voltava de seu trabalho”.

O posicionamento crítico e identitário, de quem compreendeu o processo de formação leitora, está intensificado, ainda com mais veemência, nas inferências de pensar e buscar fora do texto (SOLÉ, 1998). Ao evidenciar um conhecimento representativo da ideia de cálice/*cale-se*, o leitor constrói pontes entre os interlocutores (VOLOCHÍNOV, 2014[1929]) e interliga suas palavras às do eu lírico e, assim, manifesta um conhecimento de um contexto extraverbal da ditadura e do texto bíblico. Todavia, no texto diagnóstico, o verbal e o extraverbal não se coadunam numa clareza enunciativa, pois, diante da sustentação de que “*O poema agosto 1964 de Ferreira Gullar retrata o regime da ditadura militar no Brasil, expressa as injustiças realizadas pelo governo*”, existe uma lacuna na compreensão do modo como o poeta retrata a ditadura e, ainda, na compreensão de como as injustiças são representativas de um momento ditatorial. Portanto, há tentativas inferenciais, porém, bastante fragilizadas, linguisticamente.

Ao adentrar numa compreensão da referida temática, em nível interpretativo, Alighieri apropria-se da voz que fala no poema e constrói seu dizer de modo valorativo, a partir de uma realidade perceptível. Esse leitor apresenta em seu discurso uma posição axiológica, uma vez que por meio da reflexão, refrata, em um contexto atual, as marcas da opressão, chegando à conclusão de que, no Brasil, há o “*cálice da corrupção que assola nosso país*”. O diálogo estabelecido no ínterim dessa construção contradiscursiva de Alighieri, somente se faz legítimo em “Cálice”, o que endossa o avanço do desenvolvimento de sua formação leitora.

Em síntese, o estudante, em sua Resposta Argumentativa, para o texto de Buarque, concatena os elementos constituintes do enunciado: afirmação inicial, explicação da informação e explicitação da explicação (GARCIA, 1992); cumpre o seu papel de sujeito na relação dialógica (FUZA; MENEGASSI, 2017), pela interação da tríade autor-texto-leitor, como a junção de todo o processo de desenvolvimento da leitura, caracterizada pela réplica discursiva (VOLOCHÍNOV, 2014[1929]). Por conseguinte, esse sujeito discursivo valida a proposição teórica e metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas (MENEGASSI, 2010a), para a formação e o desenvolvimento de um leitor crítico, construtor de novos discursos, de réplicas dialogizadas com outras vozes e discursos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma investigação, no campo da linguagem, centrada nas bases da perspectiva interacionista, espera-se que um procedimento discursivo seja reelaborado a partir das réplicas de outros, para com os quais se mantêm uma dialogicidade perceptível pelas e nas palavras alheias. Numa situação enunciativa, em que se considera o texto como o grande enunciado, as produções oriundas, mediadas pela interação, efetivamente, representarão tessituras dialógicas. Para corroborar tal assertiva, afirma-se que o presente trabalho, desencadeado metodologicamente no processo de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, contribuiu para o desenvolvimento da compreensão leitora do educando, tendo em vista que este demonstrou uma construção de um discurso autoral, uma Resposta Argumentativa.

O processo de leitura com perguntas possibilitou ao aluno-leitor compreender que, quando ordenadas e sequenciadas, as perguntas orientam a compreensão textual, fazendo com que estabeleça uma relação dialógica autor-texto-leitor. Por conseguinte, esse leitor assume uma posição axiológica frente à temática discutida. Desse modo, as perguntas ordenadas sequencialmente contribuem com a produção de uma resposta-texto do aluno-leitor, ao sintetizar um discurso/enunciado escrito coerente e coeso, com apresentação da informação, explicação sobre a informação apresentada e exemplificação da explicação apontada. Para fomentar tal produção, em nível textual, as perguntas buscam informações que não se encontram meramente na materialidade do texto; ao possibilitar inferências, adentram no universo do conhecimento prévio do leitor; e, por fim, em fase interpretativa, proporcionam uma reflexão do dizer do locutor no texto, ao exemplificar as situações de um contexto real. Por todo o exposto, a contrapalavra proferida pelo aluno-leitor expande a compreensão do texto.

Ao final das ponderações feitas, estas pesquisadoras, à luz do contexto pesquisado, endossam o procedimento teórico-metodológico da ordenação e sequenciação para aprendizagem da leitura, como processo legítimo na construção da responsividade argumentativa do sujeito participante deste trabalho de intervenção na prática docente.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. A produção escrita e o trabalho docente na sala de apoio. *Alfa*, v. 60, n. 3, p. 475-506, set./dez. 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2000 [1979].
- BARROSO, F. C. S. **Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero poema no Ensino Médio**. 214 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, TO, 2018.

BRASIL, INEP. **Brasil no Pisa 2018 Sumário Executivo**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206. Acesso em 10 de mar. 2016

CEREJA, W.; COCHAR, T. **Português Linguagens**. 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

COLOMER, T.; CAMPS, A. A avaliação da leitura. *In: Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre, Artmed, 2002, p. 171- 190.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. *In: MAGALHÃES, I. (org.). As múltiplas faces da linguagem*. Brasília, UNB, 1996, p. 69-75.

FIAD, R.S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. *In: M. A. MARTINS (org.). Questões de Linguagem*. São Paulo, Contexto, p. 54-63, 1994.

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. **O conceito de leitura da Prova Brasil**. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2010.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M.C. G.; MENEGASSI, R. J. Concepções de linguagem e de leitura no ensino de língua materna. *In: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M.C. G.; MENEGASSI, R. J. Interação e escrita no ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 11-32.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para Crônica e pintura no livro didático. *Alfa*, São Paulo, v.63, n.3, p. 661-689, 2019.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequenciação. *Calidoscópico*, vol. 16, n. 1, p. 33-47, jan./abr., 2018.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. *Diálogo das Letras*, v. 06, n. 01, p. 259-286, jan./jun., 2017.

GARCIA, O. M. **Comunicação em prosa moderna**. 15. ed., Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1992.

GOULEMONT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. *In: CHARTIER, R. (org.). Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, Mercado das Letras, 1993.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de língua? – *In: Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar., 1996.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. **Revista UNIMAR**, 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**, v. 20, n. 2, 83-101. 1999.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. *In*: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. (org.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá, Eduem, p. 35-59. 2010a.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. 2. ed. Maringá, Eduem, *In*: MENEGASSI, R. J. (org.) **Leitura e ensino**. 2.ed. Maringá: Eduem, 2010b. p. 167-189.

MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura. *In*: YAEGASHI, S. F. R. et al. (org.). **Psicopedagogia: reflexões sobre práticas educacionais em espaços escolares e não-escolares**. Curitiba, CRV, p. 41-60, 2016a.

MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. *In*: C.M. JORDÃO (org.), **Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, Pontes Editores, p. 193-230, 2016b.

MENEGASSI, R. J. Produção, ordenação e sequenciação de perguntas na avaliação de leitura. *In*: CENTURION, R.; CRUZ, M.; BATISTA, I. M. (org.). **Linguagem e(m) interação - línguas, literaturas e educação**. Cáceres, Unemat, p. 17-35, 2011.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. *In*: R. J. MENEGASSI (org.). **Leitura e ensino**. Maringá, Eduem, p. 15-40, 2010.

RODRIGUES, A. **Perguntas de leitura e construção de sentidos: experiência com o 6º ano do Ensino Fundamental**. Maringá, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2013.

SANTOS, M. G. A. **Ordenação e Sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo crônica no 9º ano do Ensino Fundamental**. 200 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, TO, 2019.

SANTOS, M. G. A.; FUZA, A. F. Réplicas dialógicas em aula de leitura: o trabalho com perguntas e Resposta Argumentativa no Ensino Fundamental. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 21, n.49, p. 28-47, 2020. <https://doi.org/10.5935/1981-4755.20200002>

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula. *In*: J.W. GERALDI; B. CITELLI (coord.). **Aprender a ensinar com textos de alunos**. São Paulo, Cortez, p. 75-97, 1997.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo, Hucitec. 2014 [1929].

VOLOCHÍNOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. **Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica)**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1976 [1926].