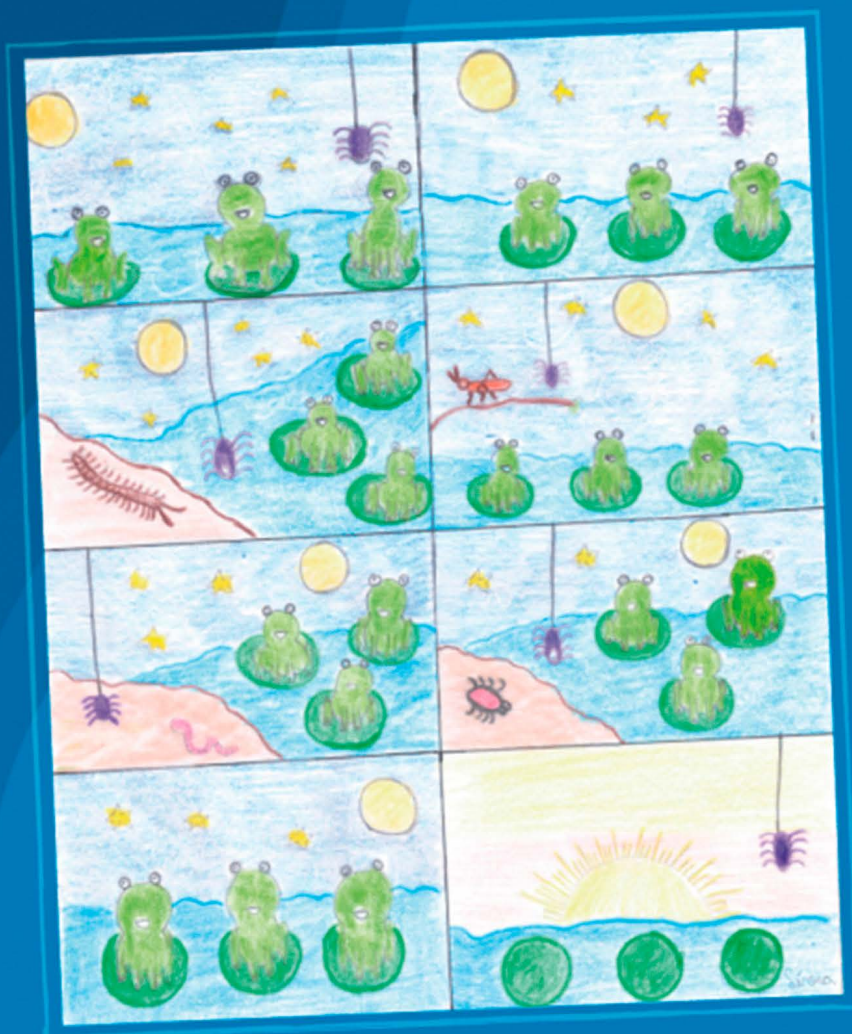


CRISTIANE MALINOSKI PIANARO ANGELO
RENILSON JOSÉ MENEGASSI
ÂNGELA FRANCINE FUZA

(ORGANIZADORES)

LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA



LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA



Pedro & João
editores

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo
Renilson José Menegassi
Ângela Francine Fuza
(Organizadores)

LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo; Renilson José Menegassi; Ângela Francine Fuza [orgs.]

Leitura e Ensino de Língua. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 456p.
16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-716-9 [Impresso]
978-65-5869-724-4 [Digital]

1. Leitura. 2. Ensino de Línguas. 3. Interacionismo linguístico. 4. Dialogismo I.
Título.

CDD – 410/370

Capa: Helena Nascimento Menegassi e Petricor Design

Ilustração da capa: Lívia Pianaro Angelo

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

Sumário

A CONSTITUIÇÃO DO LIVRO	7
Cristiane Malinoski Pianaro Angelo	
Renilson José Menegassi	
Ângela Francine Fuza	
1 - CONCEITOS DE LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA	13
Cristiane Malinoski Pianaro Angelo	
Renilson José Menegassi	
2 - A COMPREENSÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	85
Renilson José Menegassi	
3 - LEITURA DE TEXTOS POÉTICOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	131
Mirian Hisae Yaegashi Zappone	
4 - PERGUNTAS DE LEITURA EM ORDENAÇÃO E SEQUENCIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL	153
Ângela Francine Fuza	
Renilson José Menegassi	
5 - ENTONAÇÃO VALORATIVA EM ATIVIDADES DE LEITURA	195
Jane Cleide dos Santos Bezerra	
Renilson José Menegassi	
6 - A LEITURA EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS	237
Cristiane Malinoski Pianaro Angelo	
Renilson José Menegassi	

7 - MULTIMODALIDADE E LEITURA: COMO VER E DESVER TEXTOS Ana Elisa Ribeiro	273
8 - LINGUÍSTICA DE TEXTO E LEITURA: PROPOSTAS DIDÁTICAS E REFLEXÕES PARA O ENSINO Dennis Castanheira Leonor Werneck dos Santos	301
9 - ENCAMINHAMENTOS PARA UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DE LEITURA EM SALA DE AULA: O <i>CORCUNDA DE NOTRE DAME</i> EM DIFERENTES MATERIALIDADES Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo Luciana Fracassi Stefaniu	331
10 - A LEITURA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA: ATIVIDADES COM O POEMA Renilson José Menegassi Ângela Francine Fuza Cristiane Malinoski Pianaro Angelo	371
11 - LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA: CAMINHOS POSSÍVEIS Lilian Cristina Buzato Ritter Márcia Cristina Greco Ohuschi	419
SOBRE OS ORGANIZADORES E OS AUTORES	453

A constituição do livro

O livro *Leitura e ensino de língua* oferece várias abordagens teórico-metodológicas distintas sobre a habilidade da leitura, todas relacionadas aos campos da Linguística e da Literatura, com o objetivo comum de extrapolar as bases teóricas plenas, a voltar-se às práticas relacionadas ao ensino de língua. A obra conta com a participação de pesquisadores de diferentes instituições brasileiras e de distintas áreas teóricas, focados no interesse pelos estudos relacionados à leitura, a partir do entrecruzamento da produção científica e da prática pedagógica. Assim, o conjunto eclético de textos apresentados justifica-se em função da pretensão de constituir-se como um espaço de abertura e expansão à diversidade de posições sobre o que se concebe como leitura na atualidade, dado o reconhecimento da complexidade envolvida em seu processo. Para tanto, todos os capítulos do livro apresentam, consideradas suas abordagens teórico-metodológicas, determinada proposta de trabalho com a leitura, a partir de sua área específica.

A composição da obra se organiza por onze capítulos, a abranger os campos teóricos e metodológicos de Linguística Aplicada, Linguística Textual, Interacionismo, Análise do Discurso, Semiótica, Letramento, Dialogismo e Literatura, a representar um panorama amplo dos estudos sobre leitura voltados ao ensino de língua no Brasil.

O primeiro capítulo, *Conceitos de leitura e ensino de língua*, de Cristiane Malinoski Pianaro Angelo e Renilson José Menegassi, apresenta uma visão panorâmica dos vários conceitos que são discutidos e praticados no ensino de leitura nas escolas brasileiras. A partir das posições da Linguística e de suas vertentes de pesquisa, juntamente com a Linguística Aplicada, são apresentados os conceitos de leitura: estruturalista, cognitivista, interacionista, discursivo e dialógico. Para elucidar como cada

conceito é compreendido no processo de ensino de língua, apresentam-se exemplos de atividades em prospecção a cada conceito explorado no capítulo. Ao final, os autores ressaltam a fundamental necessidade de o professor conhecer os conceitos de leitura que perpassam o sistema educacional brasileiro para saber orientar o aluno-leitor de maneira adequada à construção da leitura e de seu desenvolvimento como leitor.

A compreensão leitora nos anos iniciais do ensino fundamental, de Renilson José Menegassi, o segundo capítulo, discute sobre a compreensão no processo de leitura, sua caracterização teórico-metodológica, suas formas de abordagens junto aos leitores em formação, com vistas à determinação de aspectos necessários ao ensino de leitura na escola. As reflexões são realizadas a partir de propostas de atividades de compreensão para o texto do gênero discursivo poema narrativo, também conhecido como conto rimado, como mostra prospectiva do trabalho no Ensino Fundamental Anos Iniciais.

O terceiro capítulo, *Leitura de textos poéticos na escola fundamental – anos finais*, de Mirian Hisae Yaegashi Zappone, aborda a leitura pelo campo da Literatura como uma prática social de uso de textos literários que, por ser marcada a um espaço social, a escola, possui suas especificidades e seus gestos e tradições particulares. A partir dessa compreensão, o capítulo apresenta, analisa e discute sugestões para a leitura de um texto poético em sala de aula, a levar em conta os aspectos estéticos, não como objetos de ensino por si, mas, como caminhos para o leitor alcançar uma possível compreensão da vida, do mundo, da sociedade em que vive, do outro, de si, enfim, constituir-se como sujeito social através da literatura.

Com o título *Perguntas de leitura em ordenação e sequenciação no Ensino Fundamental*, de Ângela Francine Fuza e Renilson José Menegassi, o quarto capítulo focaliza o trabalho com perguntas de leitura ordenadas e sequenciadas para o poema narrativo, em articulação com a ilustração que o acompanha em um livro didático do Ensino Fundamental. Os autores demonstram como a

abordagem de construção de perguntas de leitura se efetiva como um trabalho docente adequado, a contribuir para a formação e o desenvolvimento do aluno-leitor, assim como para o progresso das competências e habilidades respectivas e necessárias, determinadas pela Base Nacional Comum Curricular.

O texto *Entonação valorativa em atividades de leitura*, de Jane Cleide dos Santos Bezerra e Renilson José Menegassi, o quinto capítulo, apresenta, como amostra ilustrativa, o trabalho com a produção de atividades de leitura, a considerar a entonação, enquanto elemento axiológico, pela perspectiva do Dialogismo proposto pelo Círculo de Bakhtin, em uma história em quadrinhos retirada de um livro didático de Português – Ensino Fundamental Anos Finais, um gênero discursivo comum ao material didático distribuído e usado no país.

O capítulo seis, *Leitura em Sala de Recursos Multifuncionais*, de Cristiane Malinoski Pianaro Angelo e Renilson José Menegassi, apresenta, descreve e discute uma sequência de atividades de leitura, articulada com as habilidades da Base Nacional Comum Curricular, para um texto do gênero discursivo conto, como mostra de possível aplicação para a Sala de Recursos Multifuncionais – Ensino Fundamental Anos Finais, a destacar-se a forma como auxilia o aluno-leitor, nesse contexto específico, na produção de sentidos no processo de leitura. Os encaminhamentos teórico-metodológicos da prospecção contemplam o trabalho com as habilidades de decodificação, compreensão textual, compreensão inferencial, interpretação e valoração do tema do texto, a serem desenvolvidas em sequência progressiva, processual, contextualizada, cognitiva, discursiva e valorativa do trabalho com as habilidades em prol da formação e do desenvolvimento do leitor.

No sétimo capítulo, *Multimodalidade e leitura: como ver e desver textos*, de Ana Elisa Ribeiro, são oferecidas reflexões sobre aspectos de texto, multimodalidade e ensino, num uníssono de trabalho. Para tanto, utiliza como exemplos textos de ampla circulação social, para realizar três movimentos junto aos textos: o

de analisar/destecer as peças; o de devolvê-las à sua multimodalidade intrínseca, constitutiva; o de provocar modos de trabalhar com e sobre elas, em sala de aula. Ressalta como missão do professor de língua e de linguagens o empoderamento semiótico de todas as pessoas.

No capítulo oito, *Linguística de texto e leitura: propostas didáticas e reflexões para o ensino*, de Dennis Castanheira e Leonor Werneck dos Santos, relaciona-se a Linguística Textual ao ensino de leitura na Educação Básica, a destacar aspectos teórico-metodológicos a serem levados para a sala de aula. Além disso, propõem-se sugestões de atividades – pensadas para o Ensino Fundamental Anos Finais, adaptadas, também, para outros níveis de escolaridade – e analisam-se enunciados, para mostrar como as dificuldades de leitura decorrem, às vezes, da falta de compreensão dos comandos das questões.

No capítulo nove, *Encaminhamentos para uma abordagem discursiva de leitura em sala de aula: o Corcunda de Notre Dame em diferentes materialidades*, de Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo e Luciana Fracasse Stefaniu, discute-se uma abordagem didática de leitura de cunho discursivo, a partir de variadas materializações: o romance *O Corcunda de Notre Dame*, de Vitor Hugo; a animação do Estúdios Disney *Corcunda de Notre Dame* (1996); a poesia de cordel *O corcunda de Notre Dame em cordel*, de João Gomes de Sá (2010). A partir do que as autoras designam como “três momentos de abordagem do texto”, o capítulo propõe um gesto analítico de leitura das capas dos livros e do encarte, a ter em vista as condições de produção das obras. Em uma segunda etapa, sugerem-se atividades de leitura sobre os movimentos de paráfrase e polissemia, para levantar o que se mantém de sentidos entre as obras e os sentidos que são reinventados em cada versão. Já, em uma terceira fase do capítulo, discutem-se as diferenças entre os modos de ler o romance, a animação e a poesia de cordel.

O décimo capítulo, *A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema*, de Renilson José Menegassi, Ângela Francine Fuza,

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo, apresenta discussão sobre as relações dialógicas que constituem possibilidades de construção de atividades de leitura e seus ecos nos encaminhamentos para o trabalho com o gênero discursivo poema, o enunciado concreto escolhido para a exemplificação do processo de produção, ordenação e sequenciação de atividades de leitura a partir dos pressupostos do Dialogismo do Círculo de Bakhtin, voltado ao trabalho com o ensino de língua. O texto ressalta a necessidade de se elucidar os princípios dialógicos da leitura como aspecto imprescindível para a formação do sujeito-leitor responsivo, emancipado e capaz de se posicionar frente a uma ordem estável nas diversas relações sociais.

O capítulo onze, *Leitura e análise linguística em perspectiva dialógica: caminhos possíveis*, de Lilian Cristina Buzato Ritter e Márcia Cristina Greco Ohuschi, apresenta uma proposta teórico-metodológica de leitura e análise linguística em perspectiva dialógica, duas práticas de linguagem muito relacionadas, voltada ao 6.º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, a partir de uma parábola moderna, com o intuito de contribuir e orientar o trabalho com outros gêneros discursivos em situação de ensino de língua. Dessa forma, contempla atividades que permitem ao sujeito-aluno construir sentidos e desenvolver habilidades de compreensão e produção valoradas do discurso, por meio das relações dialógicas que se estabelecem no texto-enunciado e das marcas linguístico-enunciativas e discursivas nele mobilizadas.

Os capítulos da obra permitem ao leitor constatar uma visão ampla sobre a habilidade de leitura e como é estudada, pesquisada e proposta como trabalho atualmente no Brasil. Os conhecimentos apresentados subsidiam o leitor a refletir, na posição social de professor, pesquisador, professor em formação inicial, ou mesmo um leitor interessado pelo tema, sobre as condições do ensino e da aprendizagem de leitura, bem como selecionar propostas condizentes à realidade de sua atuação.

Os agradecimentos especiais são para a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao

Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, pelos subsídios necessários à publicação desta obra, pelo Convênio PROAP/CAPES, processo 88881.595309/2020-01.

Boas leituras, ótimas produções de sentidos!

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

Universidade Estadual do Centro Oeste (Irati-Paraná)

Renilson José Menegassi

Universidade Estadual de Maringá (Maringá-Paraná)

Ângela Francine Fuza

Universidade Federal do Tocantins (Porto Nacional-Tocantins)

1.

CONCEITOS DE LEITURA E ENSINO DE LÍNGUA

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo
Renilson José Menegassi

AS TEORIAS LINGUÍSTICAS E OS CONCEITOS DE LEITURA

A história do ensino de leitura na escola brasileira demonstra que vários conceitos de leitura perpassam pelas salas de aulas. Aqui, são expostos os principais conceitos trabalhados no ensino de língua portuguesa, para que se identifique, no material didático, no planejamento das aulas, nas práticas cotidianas de sala de aula, em pesquisas sobre o tema, o conceito a subsidiar o ensino de leitura na situação social específica em que se encontra.

O desenvolvimento de teorias sobre leitura está atrelado ao desenvolvimento da própria Linguística, como a ciência que estuda a linguagem humana articulada, em suas manifestações de fala e escrita, entre outras possibilidades atuais. A princípio, o objeto de investigação focava as unidades isoladas da língua, como os fonemas, os sons, as palavras, as frases. Com o desenvolvimento das pesquisas da ciência da linguagem, a tomar aqui todas as vertentes que surgiram a partir da Linguística Geral, como o Estruturalismo, o Gerativismo, a Linguística Cognitiva, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática, o Funcionalismo, as Teorias da Enunciação, a Análise do Discurso (MUSSALIN; BENTES, 2001; FIORIN, 2005; 2011; MARTELOTTA, 2008), para citar algumas, o foco alterou-se até chegar à concepção de texto como materialização e unidade básica de manifestação de discurso, via gênero discursivo, e às condições sócio-históricas-culturais-ideológicas em que é produzido, proposta em voga na

atualidade como característica principal do conceito de leitura difundido nas escolas brasileiras.

Assim, apresenta-se, ainda que sumariamente, um panorama das tendências que exerceram influência no modo de se conceber a leitura ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XXI. Nessa linha histórica, de acordo com Kato (1986), na linguística estruturalista, pensa-se a leitura como decodificação, palavra que, na teoria da leitura, significa passar do código escrito para o código oral, isto é, ler na escrita a palavra *casa* e produzir na fala a palavra [‘ka.za], com som de [z], a considerar-se que se escreve com “s”, numa transposição da palavra escrita para a palavra falada. Acredita-se que, uma vez realizada a decodificação, de palavra em palavra, chega-se sem problemas ao conteúdo do texto, isto é, o leitor, apenas ao decodificar a palavra, conseguiria, por algum mecanismo cognitivo existente em seu cérebro, juntar todas as palavras, mesmo as que não conhece, a dar ao texto um conteúdo como o pretendido pelo autor que o produziu. O leitor exerce, assim, um processamento que se inicia pela identificação e compreensão das partes menores – palavras, sintagmas e frases – para compor o significado do texto (KATO, 1986), numa nítida supremacia à materialidade linguística, num processo ascendente de informações do texto para o leitor.

Um segundo conceito surge quando se constata a importância do conhecimento lexical do leitor para identificar a palavra, ou seja, o conhecimento vocabular, das palavras que o leitor tem na memória sobre a língua que utiliza no dia a dia. O leitor é considerado, a partir daí, como “antecipador da palavra que vai ler” (KATO, 1986, p. 61), uma vez que já a tem internalizada na memória, basta antecipar o seu significado no contexto em que ocorre.

Na linguística gerativista, corrente da Linguística conhecida como Gerativismo ou Transformacionalismo, que prega o conceito de geração de palavras, frases e sentenças pelos indivíduos falantes de uma língua, a partir de mecanismos específicos de aquisição de linguagem, daí advir o nome conhecido de

gerativismo – geração, a preocupação desloca-se para o nível da sentença (KATO, 1986). Os investigadores começaram a perceber que não basta ao leitor conhecer previamente a palavra, é preciso considerar o contexto linguístico e textual em que a sentença é produzida, onde ocorre a palavra no texto.

Essa visão começa a inserir em relevo a participação ativa do leitor e de seus recursos cognitivos, como o uso de conhecimento enciclopédico, de mundo, a formulação de hipóteses e deduções e o uso de elementos extralinguísticos, para compor os significados do texto (KATO, 1986). Trata-se de uma visão influenciada pela linguística cognitivista, corrente que, em um dos seus desdobramentos, investiga aspectos cognitivos, como a captação dos dados da experiência do leitor, sua compreensão e seu armazenamento na memória, assim como a capacidade de organização, acesso, conexão, utilização e transmissão adequada desses dados no processamento da leitura (MARTELOTA; PALOMANES, 2008).

Também pelo ângulo da cognição, a Psicolinguística, ramo interdisciplinar da Linguística e da Psicologia, surge com interesse em “[...] entender e explicar a estrutura mental e os processos envolvidos no uso de uma língua” (SCLIAR-CABRAL, 1991, p. 9). Em se tratando de leitura, as contribuições da Psicolinguística são importantes para elucidar como a mente e a memória atuam no processo da compreensão, como o leitor formula hipóteses e estabelece inferências, como acessa aos significados das palavras e como constrói uma representação mental do texto (DAHAENE, 2012). Menegassi (2010a), com base em Scliar-Cabral (1986), destaca as contribuições da Psicolinguística para uma visão processual de leitura. Dessa forma, a leitura é um processo formado por etapas – decodificação, compreensão, interpretação e retenção, que são simultânea e recursivamente empregadas pelo leitor durante o processamento do texto (SCLIAR-CABRAL, 1986; MENEGASSI, 2010a).

Outra influência nos estudos da leitura provém da Linguística Textual, a tomar como objeto particular de

investigação não mais a palavra ou a frase, retiradas, muitas vezes, de seu contexto de produção, mas, sim, o texto – unidade básica de manifestação da linguagem. É de se lembrar que o homem não produz e compreende apenas palavras isoladas; ele produz e lê textos, que são expressos, por vezes, apenas por uma palavra. Por exemplo, dois alunos entram na biblioteca da escola a rir e falar alto; de repente a bibliotecária olha para os dois e aponta para um cartaz em que está escrito: *Silêncio!*; esta única palavra carrega em si todo um texto, em função da situação em que foi produzida e do ambiente em que circula, da intenção da bibliotecária ao apontar para o cartaz e do aceite que os alunos tiveram a respeito do texto indicado e visualizado. Nesse sentido, a preocupação para a Linguística Textual volta-se para os princípios de constituição do texto, isto é, o que faz com que o texto seja um texto: a coerência, a situação, a intenção, o aceite, enfim, o contexto de sua realização (KOCH, 2015).

Entre os ramos da Linguística Textual, são identificadas diversas perspectivas. Dentre elas, a perspectiva cognitivista (KOCH, 2015), que se volta às questões concernentes ao processamento do texto, em termos de produção e compreensão, à representação do conhecimento na memória, aos sistemas de conhecimento colocados em ação por ocasião do processamento, às estratégias sociocognitivas e interacionais nele envolvidas. Diz-se “construção de sentidos” e não mais “decodificação de significados”, porque se compreende que o significado não está nos dados linguísticos do texto, mas provém do leitor, de suas experiências, de seus saberes, da sua capacidade de inferir, predizer e confirmar as hipóteses.

Por sua vez, a perspectiva sociocognitivo-interacionista (KOCH, 2015), ainda no domínio da Linguística Textual, assinala que os processos cognitivos não são exclusivamente individuais, são também construções sociais. De modo a reforçar a dimensão sociointeracionista da linguagem, a perspectiva leva em conta as ações verbais engajadas em contextos socioculturais, com finalidades sociais e com papéis exercidos socialmente, pois a

leitura configura-se como “[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11), que se realiza com base na materialidade do texto, a demandar a mobilização de um amplo conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Também se ampliaram os estudos da leitura a partir da Pragmática, a evidenciar que os enunciados linguísticos são construídos e interpretados como parte de estratégias interacionais complexas, com peso nas representações que os falantes fazem uns dos outros, assim como da comunicação em curso (ILARI, 2000). O modo como o autor representa o leitor o leva, por exemplo, a selecionar um modo mais adequado de iniciar o texto, a gerir de maneira mais eficaz a carga informativa e emotiva das nossas mensagens, a buscar palavras que não desencadeiem duplo sentido ou problemas de interpretação, entre outras possibilidades. Nessa perspectiva, segundo Ilari (2000), a Pragmática possibilita o entendimento de que o texto não é somente a expressão de um conteúdo supostamente estável que independe da situação de comunicação, mas como um processo em que a situação é relevante e a criação de novos sentidos é sempre possível, a considerar um jogo de imagens em que os interlocutores interagem.

O Funcionalismo, ao contar com as contribuições da Pragmática, apresenta uma visão mais global da língua, a respaldar-se em dados retirados de situações reais do uso da língua, pragmáticos, para explicar como as estruturas linguísticas atuam em função da construção do texto e do discurso. Assim, a língua é vista como um instrumento de comunicação, que não pode ser analisado como um objeto autônomo, pois é flexível, sujeita às mais variadas situações de uso (MARTELOTTA; AREAS, 2003). Sobre a leitura, o Funcionalismo contribui para se levar em conta a estrutura e o funcionamento da linguagem em relação ao sentido e à construção textual (HALLIDAY et al., 1974).

Cabe salientar a influência da Linguística da Enunciação no modo de pensar a leitura, a colocar em evidência os aspectos

intersubjetivos que se realizam enunciativamente pelos sujeitos socialmente constituídos, de forma única e irrepetível. Flores e Teixeira (2005) expõem que há, agrupados sob o rótulo “linguística da enunciação”, as várias “teorias da enunciação”, que abrigam os traços comuns às abordagens enunciativas elaboradas por diferentes autores, como, por exemplo, Benveniste (2005), Ducrot (1987), Bakhtin (2003), Authier-Revuz (1990), para citar os mais conhecidos. Aqui, são trazidas brevemente menções às teorias enunciativas que mais influenciaram nos estudos da leitura: a teoria enunciativa de Benveniste, a teoria enunciativa de Ducrot, a teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin.

Benveniste coloca em cena a noção de sujeito – tema que esteve ausente dos estudos estruturalistas – a destacar que “Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. [...] É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (BENVENISTE, 2005, p. 285). A relação indissociável sujeito-linguagem propicia o advento de um conceito de leitura “como um ato de enunciação que contempla, nesse ato, a colocação da língua em uso pelo locutor-leitor, acontecimento esse que não se repete, é sempre único, tendo relação com eu-aqui-agora do sujeito-leitor” (NAUJORKS, 2011, p.142), a favorecer o entendimento de que no ato de leitura o leitor se marca, enuncia sua posição de sujeito.

Por sua vez, Ducrot (1987) sublinha a existência de uma polifonia no interior do enunciado, a evidenciar os vários pontos de vista mobilizados pelo locutor na produção do discurso, assim como a posição do locutor frente a cada um deles. Esse fato implica em considerar a leitura como um produto de um acontecimento enunciativo, em que o leitor participa da construção do discurso ao lê-lo, a perceber a trama entre pontos de vista mobilizados no enunciado e, conseqüentemente, no texto. Desse modo, diante do texto cabe ao leitor analisar: “O texto apresenta somente um ponto de vista? Como são percebidos outros pontos de vista? No debate entre pontos de vista, qual deles o locutor assume? Como o locutor

se posiciona e como orienta seu leitor a uma dada posição?”, questões que orientam a leitura.

A teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin, que ficou conhecida como Dialogismo ou teoria dialógica, leva em conta as especificidades discursivas que se organizam em contextos sociais mais amplos, ou seja, um extralinguístico integrado ao discurso e que, necessariamente, o constitui, pelos valores sociais existentes. Assim, “as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (BAKHTIN, 2008, p. 208-209). Essa perspectiva ascende uma possibilidade de conceito dialógico de leitura, isto é, “[...] de leitura como construção e produção de sentidos em que o próprio homem datado se completa e se constrói em suas falas e nas falas dos outros, a constituir-se por meio da língua e a constituí-la continuamente em termos valorativos” (MENEGASSI et al., 2020), o que estabelece um compromisso do leitor de observar o texto como materialização das vozes e relações sociais instituídas, ou seja, como um signo ideológico, para o qual se conclama uma resposta, também saturada de valores ideológicos, pois emerge de uma consciência individual que está sempre em interação com outras consciências, ambas repletas de discursos.

Em outra perspectiva de estudos da linguagem, a Análise do Discurso de orientação francesa propõe o processo de constituição do discurso como o cerne da discussão sobre a realidade fundamental da linguagem, ou seja, interessa-lhe a abordagem dos processos constituintes do fenômeno linguístico, não meramente seu produto (ORLANDI, 1988). Sendo assim, para a Análise do Discurso, o sentido de uma palavra, de um texto, não existe em si mesmo, em sua relação com a literalidade do significante, entretanto, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que é produzida (PÊCHEUX, 1997). De acordo com Cazarin (2006, p. 301), “pautar a prática da leitura e da interpretação a partir dessa concepção nos leva a

conceber essa prática como um processo de produção de sentidos, isto é, como um gesto de interpretação do sujeito que lê/interpreta”, gesto marcado pela ideologia e pela história. Desse modo, o leitor lê determinado pelo imaginário do lugar social em que se inscreve, a projetá-lo a um processo de interpretação, de trabalho discursivo, de tomada de posição, de gestos de interpretação. Para o pesquisador, “é essa interpretação singular, mas marcada pela historicidade que, para quem lê/ouve/interpreta, se apresenta como ‘o sentido’” (CAZARIN, 2006, p. 310).

A partir das relações entre as teorias linguísticas e a leitura, a literatura aponta diferentes perspectivas para abordá-la. Koch e Elias (2006) citam os “focos” na leitura, a ressaltar aspectos privilegiados em cada uma das abordagens: 1) a leitura com foco no autor; 2) a leitura com foco no texto e 3) a leitura com foco na interação autor-texto-leitor. Menegassi (2010a) e Costa-Hübes (2015) ampliam a designação desses focos a indicar, também, o foco no leitor (MENEGASSI, 2010a) e o foco discursivo (COSTA-HÜBES, 2015).

Neste capítulo, opta-se por expor “conceitos”, como abordagem para organizar, caracterizar, representar e sintetizar os conhecimentos, as ideias e as informações sobre leitura, a contemplar a descrição, as particularidades características, as intersecções, as amplitudes e as limitações nos modos de se conceber o ato, o processo e a atividade de leitura, em relação ao ensino de língua. Assim, apresentam-se:

- o conceito estruturalista de leitura;
- o conceito cognitivista de leitura;
- o conceito interacionista de leitura;
- o conceito discursivo de leitura;
- o conceito dialógico de leitura.

Os pressupostos teóricos e metodológicos que amparam cada um dos diferentes conceitos de leitura envolvem uma visão distinta do que consiste o ato, o processo e a atividade de leitura, além de orientar e justificar determinadas propostas didáticas em

torno da compreensão da leitura e da formação e do desenvolvimento do leitor na escola brasileira.

Para elucidar como cada conceito é possível de ser compreendido no processo de ensino de língua, a crônica “A bola”, do autor brasileiro Luís Fernando Veríssimo (2001), é referência para o desenvolvimento de exemplos de atividades em prospecção a todos os conceitos trabalhados no capítulo. O gênero discursivo foi escolhido em função de ser um gênero tipicamente utilizado nas aulas de Língua Portuguesa no Brasil, inclusive presente em livros didáticos, como no exemplar do 6.º ano do Ensino Fundamental, da *Coleção Diálogo – Língua Portuguesa*, de Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho, da editora FTD, 2009. Salientamos que abordamos o texto, não exatamente o gênero discursivo crônica, para que se compreenda como o texto é abordado pelos diferentes conceitos de leitura. Todas as atividades são produções próprias para exemplificação dos conceitos de leitura.

A bola

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse "Legal!". Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando não gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

- Como é que liga? – perguntou.

- Como, como é que liga? Não se liga.

O garoto procurou dentro do papel de embrulho.

- Não tem manual de instrução?

O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.

- Não precisa manual de instrução.

- O que é que ela faz?

- Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.

- O quê?
- Controla, chuta...
- Ah, então é uma bola.
- Claro que é uma bola.
- Uma bola, bola. Uma bola mesmo.
- Você pensou que fosse o quê?
- Nada, não.

O garoto agradeceu, disse "Legal" de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado *Monster Ball*, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de *blip* eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina.

O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

- Filho, olha.

O garoto disse "Legal" mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa idéia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.

(VERÍSSIMO, Luís Fernando. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 41-42).

O CONCEITO ESTRUTURALISTA

O conceito estruturalista de leitura volta-se para a observação e a identificação por decodificação do que está posto na materialidade do texto. Assim, concebe-se o ato de ler como um processo de decodificação de letras em sons, e a relação destes com o significado, a permitir a compreensão textual.

Um dos teóricos que melhor representa o conceito estruturalista é Gough (1980, p. 509), por meio de seu *modelo de processamento serial*, ao descrevê-lo como “[...] a sequência dos eventos que transparecem num segundo de leitura, a fim de sugerir a natureza dos processos que os ligam”. O modelo indica

que o processo de leitura se inicia com a fixação ocular de um estímulo gráfico, segue com a identificação dos caracteres de cada letra, passa pela transposição das letras a fonemas, pela busca lexical, pela compreensão em nível de sentença, até chegar à aplicação de regras fonológicas e à transformação das unidades em um enunciado áudio-articulatório. Desse modo, a leitura é feita letra por letra, palavra por palavra, por meio de processo serial, da esquerda para a direita até ser vocalizada pelo leitor.

O modelo de Gough (1980) vincula-se à abordagem ascendente de leitura - “bottom-up”, em inglês, como é muito conhecido na literatura sobre leitura (KATO, 1986), isto é, um processamento que vai do texto para o leitor, como se ascendesse, a considerar-se a posição do texto que normalmente está abaixo dos olhos. Supõe-se que o leitor parte dos níveis inferiores do texto para sucessivamente compor as diferentes unidades linguísticas - as letras formam palavras, as palavras frases e as frases parágrafos - até chegar aos níveis superiores do texto. De acordo com Colomer & Camps (2002), nesse processo, o leitor decodifica os signos, oraliza-os mesmo que na forma subvocálica - em voz muito baixa, quase inaudível, como se estivesse balbuciando, ouve-se a pronúncia-los, recebe o significado de cada unidade e une-os uns aos outros para que a sua soma lhe apresente o significado global.

O processo de decodificação envolve uma série de capacidades e habilidades que abrangem o domínio das convenções gráficas e suas relações. Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), são apontadas as capacidades e habilidades de decodificação:

- Compreender *diferenças entre escrita e outras formas gráficas* (outros sistemas de representação);
- Dominar as *convenções gráficas* (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e *script*);
- Conhecer o *alfabeto*;
- Compreender a *natureza alfabética do nosso sistema de escrita*;

- Dominar as *relações entre grafemas e fonemas*;
- Saber *decodificar palavras e textos* escritos;
- Saber ler, *reconhecendo globalmente as palavras*;
- Ampliar a sacada do olhar para *porções maiores de texto* que meras palavras, desenvolvendo assim *fluência* e rapidez de leitura (*fatiamento*) (BRASIL, 2018, p. 93, destaques do documento).

Entende-se que o conceito estruturalista de leitura, por realçar o seu processamento linear, por defender a intermediação do sistema fonológico da língua para acesso ao significado e por valorizar as habilidades elementares, como o reconhecimento de letras e palavras, seria relacionado ao que Leffa (1999, p. 16) denomina de “perspectiva de texto” – abordagem teórica que sustenta a origem do significado da leitura centrar-se exclusivamente no texto. De acordo com o autor, a sua característica mais relevante de leitura é a obtenção do conteúdo que subjaz ao texto. Assim, a leitura é um processo linear que se desenvolve palavra por palavra. O significado é extraído e soma-se à proporção que as palavras são processadas.

O conceito estruturalista de leitura influencia no ensino de línguas desde os primeiros anos de escolaridade até o final do Ensino Médio, a se considerar a Educação Básica no Brasil. Nos anos iniciais, respalda os métodos sintéticos de alfabetização, em que o ensino da leitura se inicia com a apresentação das letras e seus nomes – método da soletração, alfabético, ou de seus sons - método fônico, ou das famílias silábicas – método da silabação (SOARES, 2016; 2020), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensina-se a ler palavras formadas com as letras, sons, sílabas e, por fim, ensinam-se frases isoladas ou agrupadas (MORTATTI, 2006).

Kleiman (1996) também examina algumas práticas escolares fundamentadas no conceito. Uma delas toma o texto como um conjunto de estruturas gramaticais que apresenta significado e função independentemente do contexto em que se inserem.

Assim, orienta-se o aluno para uma leitura gramatical, já que o texto se torna pretexto para a proposição de diversas atividades gramaticais, como, por exemplo: encontrar sujeito e predicado numa oração, retirar substantivos e copiar palavras do texto. Acredita-se que o aprendizado da teoria gramatical confere ao leitor maior competência na leitura do texto. Também, são consideradas atividades que orientam o aluno a consultar o dicionário ao encontrar no texto alguma palavra desconhecida ou que requisitam a substituição de palavras do texto por sinônimos, sem referências ao contexto, a corresponder à crença de que o texto precisa ser transparente e cristalino (LEFFA, 1999), com vocabulário comum e estruturas simples, sem oferecer estranhamentos para o leitor.

Apresentam-se propostas de exemplos dessas atividades, a partir da crônica “A bola”, de Veríssimo (2001):

Leitura pretexto para exercícios gramaticais:

Retire do texto dois substantivos masculinos singulares. Garoto e embrulho.

Copie do texto três verbos no pretérito perfeito. Deu, agradeceu, começou.

Consulta ao dicionário:

No texto aparece a expressão ‘tento oficial de couro’. Procure no dicionário o que significa ‘tento’.

Substituição por sinônimos:

Escreva o sinônimo das seguintes palavras: magoar, manejando, ensaiou. Entristecer, mexendo, treinou.

Outra prática aponta o texto como um conjunto de palavras que são o veículo das mensagens e informações, a serem localizadas e copiadas por meio do pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta (KLEIMAN, 1996). O termo “parear”, no Dicionário Priberam da Língua Portuguesa – www.dicionario.priberam.org/parear, significa “Pôr a par ou aos

pares; emparelhar; igualar”. Na leitura, o pareamento ocorre quando o aluno-leitor, para responder a uma pergunta sobre o conteúdo do texto, passa os olhos pela superfície linguística a encontrar partes idênticas que repitam as palavras presentes na pergunta:

*O que o pai deu ao filho? O pai deu uma bola de presente ao filho.
O que o filho disse ao desembulhar a bola? O filho disse “Legal!”
ao desembulhar a bola.*

Em “*O que o pai deu ao filho?*”, há, no texto, a informação textual explícita: “*O pai deu uma bola de presente ao filho.*”, que é repetida por pareamento como a resposta possível.

As perguntas de pareamento não se confundem com perguntas de resposta textual (MENEGASSI, 2010b), de localização de informações do texto original – habilidade presente na BNCC (BRASIL, 2018) e nas avaliações em larga escola, como a Prova Brasil (BRASIL, 2011), pois requerem “[...] processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização)” (BRASIL, 2018, p. 75), não apenas a combinação de palavras da pergunta com palavras do texto. Como exemplo de pergunta de localização de informações, temos:

Como era o presente que o filho ganhou do pai? O presente que o filho ganhou do pai era uma bola de plástico.

Para responder à pergunta, o aluno-leitor precisa ler o texto original – “*O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola*”, identificar qual foi o presente que o filho ganhou e reconhecer as características desse objeto, diferenciando das qualidades do presente que o pai ganhou quando criança, para então organizar as informações na resposta: “*O presente que o filho ganhou do pai era uma bola de plástico.*”. Não chega a ser um pareamento de informações; é uma identificação textual orientada que permite o reconhecimento e

a organização da resposta solicitada, já com nível de compreensão exposto. É mais do que decodificar, é localizar, identificar, reconhecer e organizar a informação em forma de resposta, advinda da pergunta orientadora oferecida ao leitor, a demonstrar compreensão textual.

As perguntas com ênfase na identificação e localização de informações determinam o trabalho mais amplo com a decodificação, não apenas a identificação de palavras. No processo de leitura, a decodificação é a etapa do “reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado pretendido no texto” (MENEGASSI, 2010a, p. 44). Menegassi (2010a) aponta dois tipos de decodificação: fonológica e relacionada à compreensão. Na primeira, o leitor apenas profere a palavra que está lendo, por meio da voz ou da leitura silenciosa, sem necessariamente agregar a essa palavra um significado, o que pode ocorrer com leitores menos experientes. Por exemplo, a expressão “*Monster Ball*”, se não estiver no paradigma de memória do leitor, é apenas decodificada fonologicamente, isto é, o leitor a pronuncia pela voz ou produz mentalmente sua imagem, no discurso interior. A falta de conhecimento do que é “*Monster Ball*” implica numa lacuna ao leitor, que é sanada pelo contexto em que a palavra se encontra, como “[...] o pai o encontrou [o filho] na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado *Monster Ball*, em que times de monstrinhos disputavam a posse de uma bola em forma de blip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente” (VERÍSSIMO, 2001), em que o leitor, por processos já inferenciais – por isso as etapas do processo de leitura são concomitantes e recursivas – busca, em seu conhecimento prévio, que videogame se compõe de jogos eletrônicos, portanto, *Monster Ball* é um jogo eletrônico. Assim, o leitor atinge um segundo nível de decodificação – a decodificação atrelada à compreensão – em que o leitor reconhece o código escrito e o associa ao significado pretendido no texto (MENEGASSI, 2010a), pelas habilidades de localizar, identificar, reconhecer e organizar a informação. Mesmo que sua compreensão não consiga

apresentar uma imagem exata do jogo específico *Monster Ball*, define-se o que seja pelo contexto textual, a resultarem possibilidades de entendimento mais global do texto.

A leitura em voz alta é outra prática bastante frequente na escola, fundamentada no conceito estruturalista. Nesse caso, há a preocupação para que o aluno leia fluentemente, o que envolve o domínio das relações entre grafemas e fonemas, a automatização do processo de decodificação fonológica de palavras e a atenção aos elementos prosódicos, como a dicção, a impostação da voz, a entonação de acordo com o gênero discursivo, a ênfase, as pausas e o ritmo. Kleiman (1996) ressalta que é comum, nas salas de aula, a leitura pela vocalização do texto constituir-se como um meio para avaliar, controlar e verificar o aprendizado do aluno. Para tanto, diante da leitura em voz alta feita pelo aluno, o professor corrige as pronúncias e as pausas prosódicas oriundas da pontuação e realiza perguntas para verificar se houve o entendimento do texto. A autora critica esse procedimento porque, por esse modelo de leitura em voz alta, principalmente se o texto não é conhecido, o leitor se detém mais na forma, na pronúncia, na pontuação e no dialeto do que no conteúdo (KLEIMAN, 1996), o que o mantém preso à decodificação fonológica, sem avançar para níveis mais elevados, como a compreensão inferencial e a interpretação textual.

Para Menegassi (2010c, p. 105), “a leitura em voz alta é uma forma de avaliação em leitura, porém não deve ser considerada com a primeira e a mais importante”. O autor lembra que, no aprendizado inicial da leitura, a criança vocaliza quase tudo o que lê, a expor para as outras pessoas que têm o domínio da leitura, que está inserida na cultura letrada. Nessa etapa, “essa leitura se manifesta como interessante, já que a criança descobre que pode dar ‘voz aos símbolos escritos’, que pode mostrar para os outros que ela sabe ‘ler’. É um momento importantíssimo na vida social da criança, da família, da escola” (MENEGASSI, 2010c, p. 102). Aos poucos e com orientação do professor, a criança apropria-se

de outros procedimentos de leitura, como a silenciosa, e aprende que não precisa ler sempre em voz alta.

Menegassi (2010c) recomenda alguns cuidados para o uso da leitura em voz alta em sala de aula. Em primeiro lugar, é preciso capacitar os alunos para essa leitura, como mostras de técnicas vocais de leitura, de conduta, de postura, de entonação. Observe-se esses aspectos no trecho da narrativa em exemplo:

“O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse "Legal!". Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando não gostam do presente ou não querem magoar o velho [...]” (VERÍSSIMO, 2001).

É provável que, ao proferir “Legal!” o garoto esteja em uma postura corporal cabisbaixa, com olhos voltados para o chão, e pronuncie a expressão sem muita empolgação entonacional em voz suave, em elocução lenta, sem alongamento de vogais, aspectos que são reproduzidos na leitura em voz alta, a serem demonstrados e ensinados pelo professor ao seu aluno.

A partir das discussões e dos exemplos disponibilizados nesta seção, apresentamos uma sequência prospectiva de atividades de leitura para a crônica “A bola” (VERÍSSIMO, 2001), pautadas no conceito estruturalista, para que o professor perceba como o conceito se apresenta no material didático e nas práticas em sala de aula.

Atividades

- *Leitura silenciosa do texto.*

- *Leitura em voz alta.*

- *Localização e extração dos dados que permitem a identificação da fonte do texto.*

1) *Qual é o título do texto?*

2) *Quem escreveu o texto?*

3) *Em que obra o texto foi publicado?*

4) *Quando o texto foi publicado?*

5) *Qual editora publicou a obra? Onde essa editora está localizada?*

Localização e extração de informações da narrativa.

6) *O que o pai deu de presente ao filho?*

7) *O que o garoto disse ao desembulhar a bola?*

8) *Como era o presente que o filho ganhou do pai?*

9) *Após desembulhar o presente, o que o garoto começou a procurar no presente e no embrulho?*

10) *Ao ver o menino na frente da TV, o que o pai fez para despertar o interesse do menino pelo presente?*

11) *O que o menino fez com o presente que ganhou?*

12) *O pai concluiu que a presença de um manual de instrução poderia ser uma alternativa para que o filho se interessasse pela bola. Na opinião do pai, como deveria ser esse manual?*

As atividades iniciam-se pela leitura silenciosa, que é o recurso necessário para o contato inicial com o texto a partir dos olhos do leitor, sem empregar, neste momento, a leitura oral com entonação (COSTA-HÜBES; MENEGASSI, 2021). Segundo o conceito estruturalista, é o momento em que o aluno identifica as informações do texto: o presente que o filho recebeu do pai, as reações do garoto diante do presente, as perguntas do filho para o pai sobre o presente, as reações do pai diante das atitudes do filho perante o presente, as respostas do pai para as perguntas do filho.

Na sequência, realiza-se a leitura em voz alta pelo professor, depois pelos alunos. Na concepção estruturalista, há a preocupação com a fluência leitora, a ler de modo a reconhecer mais rápido as palavras, a automatizar algumas estruturas linguísticas e a considerar os aspectos prosódicos, como o tom de voz, as ênfases, os contornos e as pausas entonacionais advindas da pontuação, para que não haja embaraços no ato de ler. Essa postura parte do pressuposto de o aluno já dominar habilidades básicas de decodificação, como reconhecer a separação das palavras por espaços em branco, identificar letras do alfabeto, identificar palavra composta por sílabas canônicas e não-canônicas (BRASIL, 2018).

Na leitura da crônica “A bola”, o professor ensina o aluno a pronunciar corretamente as palavras escritas em língua inglesa –

Monster Ball e *blip*; a ler sem pausas prosódicas significativas trechos sem pontuação e com estruturas mais longas e complexas, como em “*Algo chamado Monster Ball, em que times de monstrinhos disputavam a posse de uma bola em forma de blip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente*”; a dar uma entonação adequada à palavra “*Legal!*”, a considerar a informação dada pelo narrador de que o garoto não havia gostado do presente que ganhou do pai; a dar um contorno melódico ascendente nas frases interrogativas¹, com elevação da voz, como em “*Como é que liga?*”; “*Não tem manual de instrução?*”; “- *Você pensou que fosse o quê?*”.

Após a leitura silenciosa e em voz alta, são oferecidas questões voltadas à localização e extração de informações relacionadas à fonte do texto e aos acontecimentos da narrativa, em forma de perguntas de resposta textual (MENEGASSI, 2010b). Para as questões de 1) a 5), cabe ao leitor visualizar blocos linguísticos do texto, como o título e a referência, para encontrar a informação requisitada pela pergunta, sem lhe exigir a sua leitura integral.

As perguntas relacionadas aos acontecimentos da narrativa requerem do leitor posturas diferentes, ora mais automatizadas em uma decodificação fonológica, mais simples, ora mais conscientes, a requisitar a decodificação aliada à compreensão. Nas questões 6) e 7), o aluno precisa simplesmente realizar o “pareamento de informações” (KLEIMAN, 1996, p. 20), ou seja, observar termos utilizados na pergunta, passar os olhos pela superfície textual e encontrar partes que repitam as palavras ali presentes.

Já as questões seguintes, 8) a 12), determinam que o aluno realize a leitura, pense sobre o que lhe foi indagado, recupere,

¹ Segundo Massini-Cagliari e Cagliari (2001, p. 117), os diferentes tipos de enunciados do português “carreiam padrões melódicos que são determinados pelo sistema”. Assim, as frases afirmativas distinguem-se das frases interrogativas quanto às variações das curvas melódicas: estas apresentam padrões melódicos ascendentes – em que as frequências aumentam ao longo da sentença, aquelas apresentam padrões melódicos descendentes – em que a frequência dos sons diminui ao longo da sentença.

seleccione e organize os dados que lhe foram solicitados, a responder à pergunta sobre o conteúdo do texto. Por exemplo, na pergunta 10) *Ao ver o menino na frente da TV, o que o pai fez para despertar o interesse do menino pelo presente?*, o aluno busca qual foi a conduta do pai ao encontrar o menino diante da TV, informação que só aparece explicitamente no texto após a descrição do jogo e das habilidades do garoto. Ao localizar e selecionar a informação requisitada, o aluno organiza a resposta com cópia de um fragmento do texto: *“O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto”*. Desse modo, a atividade de extração está aliada à compreensão do que se leu (MENEGASSI, 2010a), não simplesmente ao mero pareamento, como ocorre nas perguntas e respostas das questões 6) e 7).

O conhecimento do conceito estruturalista de leitura ainda tem espaço garantido nas discussões pedagógicas de ensino de leitura. 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. No entanto, os resultados desses exames² evidenciam que um grande número dos estudantes brasileiros ainda não apresenta as habilidades desenvolvidas, pois os alunos decodificam, mas não sabem contar o que leram, a mostrar que falta à escola um trabalho de orientação mediada voltado à localização, seleção e organização de informações contidas no texto. Essas habilidades, após terem sido desenvolvidas no leitor, propiciam condições de atingir níveis mais elevados de leitura, como a avaliação crítica de um texto, a reflexão sobre a leitura e o estabelecimento de relações

² 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 jan. 2021.

entre o texto e a experiência individual, conhecimentos e ideias próprios. As habilidades descritas são princípios elementares para o desenvolvimento de condutas e práticas de leitura mais adequadas ao leitor, sem se restringir apenas ao seu trabalho efetivo em sala de aula.

CONCEITO COGNITIVISTA DE LEITURA

Enquanto as teorias estruturalistas sustentam que o acesso ao significado se dá por meio do processo de síntese, isto é, da construção de unidades hierarquicamente mais altas, a partir de unidades menores, as teorias cognitivistas defendem que o significado é construído pelo processo de análise, a partir do todo para chegar às suas unidades constitutivas. Neste caso, o leitor processa o texto de modo “descendente” (“top-down”, em inglês) (KATO, 1986), visto que os significados seguem do leitor para o texto, numa visão inversa à estruturalista.

As teorias da cognição levam em conta “a captação dos dados da experiência para a construção da significação referente ao nosso universo cultural” (MARTELOTTA; PALOMANES, 2008, p. 181), a centralizar, portanto, o papel do sujeito na constituição do significado, não mais do texto. Sobre a leitura, Goodman (1980) e Smith (1999) procuram explicitar os processos cognitivos implicados na compreensão do texto, ao levantarem o que acontece dentro da mente do leitor ao se encontrar empenhado na atividade leitora.

Goodman (1980) apresenta sua visão do processo de leitura refutando a ideia de que a leitura é um processo preciso que envolve apenas a percepção sequencial e a identificação de letras, palavras etc. No processo de leitura, estão envolvidas contínuas interações entre o pensamento e a linguagem, a partir das quais o leitor busca fazer previsões e inferências para a construção do significado a partir das características do texto escrito, como estruturas sintáticas, semânticas, recursos coesivos etc. Assim,

A leitura eficiente não resulta de uma percepção precisa e da identificação de todos os elementos, mas de uma habilidade em selecionar a menor quantidade de e as mais produtivas pistas necessárias para produzir hipóteses corretas desde o primeiro momento. A capacidade de antecipar o que não foi visto, naturalmente, é vital à leitura, assim como a capacidade para antecipar o que ainda não foi ouvido é vital na escuta (GOODMAN, 1980, p. 498).

Os estudos de Goodman (1987) são apresentados como referência a orientações ao trabalho com leitura nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), documento oficial anterior à BNCC (BRASIL, 2018), apontando quatro estratégias fundamentais para a realização da compreensão, isto é, operações mentais utilizadas para abordar o texto, a serem desenvolvidas nos alunos: seleção, antecipação, inferência e verificação. Na BNCC (BRASIL, 2018), essas estratégias são retomadas, ampliadas e indicadas como dimensões para o tratamento das práticas leitoras. Desse modo, a estratégia de seleção (GOODMAN, 1987; BRASIL, 1998) compreende na BNCC “buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos” e “identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão [...]” (BRASIL, 2018, p. 74). A estratégia de antecipação (GOODMAN, 1987; BRASIL, 1998) envolve “estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), a apoiar-se em seus conhecimentos prévios [...] bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra” (BRASIL, 2018, p. 74). A estratégia de inferência é explicitada na BNCC como “inferir ou deduzir informações implícitas; inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas” (BRASIL, 2018, p. 74). A estratégia de verificação aparece juntamente à estratégia de “estabelecer expectativas [...] confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante

a leitura de textos” (BRASIL, 2018, p. 74), o que demonstra que são processos a serem trabalhados de uma maneira organizada e sistematizada na escola.

Para melhor explicitar as estratégias, busca-se apoio nas palavras de Goodman (1987). De acordo com o autor, ao ler o texto, o leitor seleciona alguns dados, chamados de “relevantes”, e despreza outros que são desnecessários para a consecução do objetivo a ser atingido, pois “se os leitores utilizassem todos os índices disponíveis, o aparelho perceptivo ficaria sobrecarregado com informação desnecessária, inútil ou irrelevante” (GOODMAN, 1987, p. 17), o que certamente dificultaria a compreensão. Assim, ao ler o primeiro parágrafo da crônica “A bola” (VERÍSSIMO, 2001), é provável que o leitor guarde em sua memória qual foi o objeto que o filho ganhou de presente do pai, bem como as características desse objeto: *“O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola”*; os demais dados certamente são ignorados, pelo menos nessa fase do processamento da leitura. Na continuidade, o leitor se atém às reações do filho diante do presente: *“O garoto agradeceu, desembrulhou a bola e disse “Legal!”. Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando não gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa. - Como é que liga? – perguntou. - Como, como é que liga? Não se liga. O garoto procurou dentro do papel de embrulho. - Não tem manual de instrução?, a fazer a seleção definida por Goodman (1987).*

Ainda, na visão de Goodman (1987, p. 17), durante o processamento da compreensão do texto, é preciso que o leitor realize inferências, isto é, “complemente a informação disponível utilizando o conhecimento conceptual e lingüístico e os esquemas que já possui”. Dessa forma, ao tomar a crônica de Veríssimo (2001) e ler os dois primeiros parágrafos, imediatamente o leitor aporta ao texto outras informações que fazem parte do seu repertório de conhecimentos prévios, por exemplo: a) o pai

esperava que o filho ficasse contente com o presente; b) o presente que o pai deu ao filho veio envolto em um papel de embrulho; c) o pai recordou o período de sua infância ao se lembrar de um presente semelhante que seu pai lhe deu; d) o filho ainda não possuía uma bola. Portanto, ao inferir, o leitor avança mais fácil e rapidamente na leitura e permite que o texto se torne mais conciso, a manifestar uma característica pertinente ao leitor habilidoso que a escola busca formar.

Também, a partir do conhecimento prévio de alguns aspectos do texto – superestrutura, título, subtítulo, referência, cabeçalho e ilustrações – o leitor é capaz de antecipar o que virá no texto (GOODMAN, 1987). Ao acessar a fonte do texto tomado aqui como exemplo, e deparar-se com o nome do autor Luis Fernando Veríssimo e o título do livro *Comédias para se ler na escola*, o leitor espera encontrar uma história humorística que verse sobre o cotidiano escolar e as relações humanas. Com a leitura do título e do primeiro período - “O pai deu uma bola de presente ao filho”, prevê-se que, na história, haverá uma bola; antecipa-se, também, que o texto apresenta as características desse objeto e as reações do filho ao ganhá-lo. Esse conjunto de expectativas realizadas pelo leitor permite-lhe avançar mais fácil e rapidamente na leitura, o que levou Goodman (1967) a caracterizar a leitura como “um jogo psicolinguístico de adivinhações” (GOODMAN, 1987, p. 11), no próprio título do artigo original “Reading: A psycholinguistic guessing game”, de 1967, há uma expressão que ficou muito conhecida na literatura sobre leitura, por sugerir que a leitura seja um jogo de adivinhações pelo leitor. Essa definição obteve uma conotação pejorativa no Brasil por conta do uso da palavra “adivinhação” que, no contexto cultural do país, está associada a significados sem base científica, a designar: a) uma dedução intuitiva feita a partir de pistas de pouco reconhecimento, sendo “adivinhos” aqueles que realizam essas práticas; b) descoberta de coisas passadas e presentes por meios sobrenaturais; c) jogo da sorte, movido pelo acaso e aceitação de risco; d) brincadeiras chamadas de adivinhas, em que há a

provocação para um deciframento de enigmas baseado em pistas aleatórias (PEREIRA, 2011).

De modo a eliminar a acepção negativa propiciada pela palavra adivinhação e a destacar a relevância da estratégia para os processos cognitivos de compreensão, a literatura científica e os documentos oficiais de ensino preferem os termos previsão, predição, antecipação ou estabelecimento de expectativas (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018; MENEGASSI, 2010d; PEREIRA, 2011; SOLÉ, 1998), sem desconsiderar os constructos teóricos de Goodman (1987), a evitar possíveis conotações inadequadas.

O ato de produzir inferências, selecionar e antecipar exige do leitor o uso de duas outras estratégias: confirmação e autocorreção (GOODMAN, 1987). Caso confirme suas hipóteses, o leitor avança sem problemas na leitura; caso não confirme, é necessário que repense as inferências e as hipóteses anteriormente construídas, formule outras e retome as partes anteriores do texto para fazer os devidos ajustes. Essas estratégias demandam práticas escolares que ensinem o aluno a retomar os textos e a redimensionar a leitura, isto é, a reler os textos, a saber aprender, a interrogar-se sobre sua própria compreensão e a tirar proveito da leitura.

Também, pela perspectiva cognitivista, Smith (1999, p. 38) aponta que “a leitura depende mais daquilo que está por trás dos olhos – da informação não visual – do que da informação que está diante deles”, a entender-se por informação não-visual os conhecimentos prévios, isto é, os saberes ou as informações que o leitor tem armazenados em sua mente, que são acionados ao se realizar previsões, inferências e construção de significados (KLEIMAN, 2008). Segundo Kleiman (2008), os conhecimentos prévios compreendem: a) o conhecimento linguístico – relativo à articulação dos vários componentes da língua e a relação entre os sons (fonologia), a estruturação de palavras (morfologia), a organização das palavras em frases (sintaxe), o significado das palavras (semântica); b) o conhecimento textual – que diz respeito às noções e aos conceitos sobre o texto; c) o conhecimento de mundo – adquirido no cotidiano por meio das vivências sociais e

na escola, por acesso à instrução formal. O uso desses diferentes conhecimentos demanda um processamento que não é de extração, é de atribuição de sentido (LEFFA, 1999).

Os conhecimentos prévios encontram-se organizados na forma de esquemas (RUMELHART, 1980), a formar uma “rede de conhecimentos” armazenados de maneira extremamente organizada na memória do leitor e acionados ao processar o texto. À medida que amplia ou se altera o conhecimento do leitor, os esquemas se auto modificam. Por exemplo, a criança tem em sua memória um esquema de ‘bola’. Nele estão conhecimentos como: as bolas possuem o formato esférico; apresentam-se em diversas cores; podem ser duras ou macias; são usadas para lazer em várias brincadeiras. Ao ler a crônica “A bola”, é possível que o aluno amplie seu esquema sobre ‘bola’, uma vez que o texto apresenta uma série de descrições sobre o objeto, por exemplo: existem bolas com tento oficial de couro; as bolas são classificadas com numeração; há jogos de videogame em que personagens disputam a posse de uma bola; é possível fazer embaixadas com a bola. Assim, o esquema armazenado na memória modifica-se, amplia-se, a possibilitar ao leitor produzir novos significados ao objeto a partir da leitura da crônica.

Os esquemas são de grande relevância para o processo de leitura, visto que o conhecimento organizado facilita a localização e a seleção das informações, favorece as antecipações, possibilita o uso de inferências, permite a ativação de informações armazenadas na memória e a atribuição de significados ao texto. Cabe ao professor ensinar o aluno a ativar os esquemas de conhecimento pertinentes a um texto concreto, a analisar e comparar o conhecimento prévio com as informações trazidas pelo texto, a integrar novas informações aos seus esquemas conceituais a dar origem a novos esquemas conceituais.

Um dos caminhos para esse ensino é apontado por Solé, em seu livro *Estratégias de Leitura* (1998), amplamente divulgado no Brasil. Nessa obra, Solé (1998) define a leitura como um processo que

envolve ativamente o leitor, visto que a compreensão que realiza não advém meramente da recitação do conteúdo em questão:

Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos - conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. - que permitam abordar a tarefa com garantias de êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido ao longo da leitura (SOLÉ, 1998, p. 44).

A autora destaca que, para dotar o aluno dos recursos necessários para aprender a encontrar sentido e interesse na leitura, ser ativo ante um texto e interrogar-se sobre a própria compreensão, é necessário ensiná-lo a fazer uso das estratégias de leitura, ajudando-o a definir um objetivo da leitura, a atualizar os conhecimentos prévios, a estabelecer previsões e inferência, antes, durante e após a leitura.

Tome-se novamente a crônica de Luís Fernando Veríssimo para exemplificar algumas atividades que suscitam no aluno-leitor o uso das estratégias descritas de modo a lhe permitir interpretar e compreender os textos de maneira autônoma, a ampliar os seus esquemas mentais, seus conhecimentos de mundo:

Antes da leitura

1) *Você ganha presentes com frequência?*

1.1) *Em que momentos do ano você recebe presentes?*

1.2) *Como você reage ao ganhar um presente?*

1.3) *Qual presente não lhe agrada receber?*

1.4) *Qual presente lhe agrada receber?*

2) *Você vai ler uma crônica retirada do livro **Comédias para se ler na escola**, de Luís Fernando Veríssimo. Ao se pensar no gênero escolhido (a crônica), o título do livro e o autor do texto, estabeleça um objetivo para a leitura.*

3) *O que você espera que aconteça, na história, a partir da leitura do título da crônica? Leia o texto e verifique se suas hipóteses foram confirmadas.*

Durante a leitura

4) *Leia o primeiro parágrafo e responda:*

4.1) *Qual foi a reação do filho ao receber o presente?*

4.2) *Ele gostou do presente?*

4.3) *Continue a leitura até o parágrafo “- Controla, chuta...” e verifique se suas hipóteses foram confirmadas.*

5) *Leia o parágrafo seguinte e reflita: ao ver o filho na frente da TV, quais seriam as possíveis reações do pai?*

5.1) *Leia o restante do texto e avalie as antecipações levantadas.*

Após a leitura

6) *Qual é a sua impressão sobre a atitude do filho em relação ao presente do pai?*

7) *Como você acha que o filho deveria ter reagido?*

8) *Como você reagiria ao ganhar uma bola de seu pai?*

9) *Como você reagiria se estivesse no lugar do pai?*

Nota-se que as questões se pautam no conceito cognitivista de leitura, visto que a orientação para o aluno obter os significados não corresponde a procedimentos lineares, palavra por palavra, porém se enfatiza a contribuição do leitor, dos conhecimentos armazenados em sua memória, a “[...] dar significado à impressão ao invés de esperar receber significado dela” (SMITH, 1999, p. 67). Assim, no momento antes da leitura, as questões procuram ativar os conhecimentos prévios do aluno para que possa seguir com confiança e interesse a atividade de leitura: questões 1), 1.1) a 1.4); provocar a necessidade de ler, a motivar o aluno a perceber as diversas utilidades da leitura: questão 2); favorecer a produção de previsões sobre o texto a ser lido: questão 3).

Em durante a leitura, as propostas incentivam o aluno a produzir novas previsões, a expandir o processo iniciado anteriormente à leitura do texto, bem como a controlar a compreensão, buscar respostas para a confirmação ou não das previsões realizadas: questões 4), 4.1) a 4.3), 5) e 5.1).

Em após a leitura, requisita-se que o aluno reflita sobre o conteúdo lido, a partir de seu ponto de vista, de suas opiniões e impressões: questões 6) a 9).

O conceito cognitivista tem sido alvo de muitas críticas, principalmente pelo fato de descartar os aspectos sociais, confiar exageradamente nas adivinhações e predições do leitor e por considerar, nas propostas de ensino, qualquer interpretação de texto realizada pelo aluno como sendo válida. Tais aspectos se tornam problemas, pois, muitas vezes, o aluno-leitor aciona um esquema impertinente sobre o conteúdo do texto lido, construindo uma compreensão inadequada à leitura. Dessa forma, é importante que o professor tenha conhecimento sobre os aspectos basilares do conceito cognitivista, para que saiba selecionar e trabalhar aqueles que são mais apropriados para a situação de ensino em que se encontra.

Segundo Leffa (1999), ao destacar mais o processo do que o produto, o conceito cognitivista representa uma evolução sobre o conceito estruturalista com ênfase no texto. Por sua vez, para o pesquisador, “Na medida, porém, em que ignora os aspectos da injunção [imposição, exigência] social da leitura, consegue ver apenas parte do próprio processo que tenta descrever” (LEFFA, 1999, p. 28), a produzir, então, uma visão parcial da leitura.

Na mesma perspectiva crítica, Kato (1990) ressalva que o leitor se caracteriza pela rapidez com que processa o texto – já que não lê a mensagem na íntegra, pela facilidade de apreender as ideias gerais do texto, pela pouca importância que dá às palavras desconhecidas – uma vez que podem ser ignoradas ou deduzidas pelo contexto. Também, é o leitor que tira conclusões apressadas, que faz excessos de adivinhações (GOODMAN, 1987) sem procurar verificá-las, que deixa de processar informações secundárias importantes para a compreensão global do texto.

Outro ponto a destacar é a visão de que o professor é o facilitador da aprendizagem, cabendo-lhe propiciar os momentos e o material. Diante da convicção de que é preciso valorizar a leitura do aluno, toda e qualquer interpretação passa a ser

considerada como legítima. Se a interpretação do aluno não corresponde à do professor, prevalece a interpretação do aluno, já que é ele o leitor em foco, em privilégio. Por exemplo, se diante de uma pergunta como *“O filho gostou do presente?”*, o aluno responde *“O filho não gostou do presente porque não tinha manual de instrução”*, o professor acaba por aceitar a resposta, mesmo que haja indícios no texto que apontem para o fato de o filho não ter gostado porque não se tratava de um jogo ou brinquedo eletrônico: *“Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa. - Como é que liga? – perguntou”*; *“o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame”*.

O conceito cognitivista de leitura, centrado primordialmente no leitor, assim como o conceito estruturalista de leitura, centrado no texto, são conceitos comuns no ensino, com os quais o professor e os alunos se deparam constantemente. Ambos apresentam pontos positivos e negativos ao trabalho com leitura, tudo depende de como o professor vai trabalhar o seu ensino junto aos alunos.

CONCEITO INTERACIONISTA DE LEITURA

O conceito interacionista perpassa e agrega, de certa forma, diferentes linhas teóricas, como Linguística Cognitiva, Estruturalismo, Psicolinguística, Pragmática, Linguística Textual, Dialogismo, dentre outras a propiciar o estudo dos vários elementos e aspectos que compõem a leitura, sem excluir os conceitos anteriores, pelo contrário, deles se apropria para produzir um conceito mais amplo e mais completo ao processo da leitura em situação de ensino. Por agregar diferentes tendências linguísticas, o conceito interacionista abrange, também, vários conceitos de interação, que se diferenciam em alguns aspectos, ainda que de maneira às vezes tênue. Assim, nesta seção, realiza-se uma revisão desses conceitos para mostrar uma perspectiva própria de leitura, que se distingue dos demais conceitos abordados no capítulo.

Uma dessas linhas, de base psicolinguística, afirma que os leitores não dependem exclusivamente de um ou outro processamento – ascendente e descendente, conforme defendem os conceitos estruturalista e cognitivista, ao contrário, necessitam de ambos simultaneamente (KATO, 1990; LEFFA, 1999) para que a leitura se processe. O ato de ler é visto como um processo interativo, um processo que integra tanto as informações que o leitor carrega para o texto quanto 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. Nessa perspectiva, o significado torna-se acessível mediante o processo de interação entre leitor e texto, a produzir não mais um produto de leitura que se centra em um só dos elementos: o texto ou o leitor. Nesse sentido, segundo Kato (1990) e Leffa (1999), o leitor ideal é aquele que é capaz de usar os dois processamentos de forma complementar, a integrar a informação nova ao seu conhecimento prévio e à informação já dada pelo texto.

Também sob a perspectiva psicolinguística, Rumelhart (1977) postula que o leitor lê linha por linha e cria hipóteses sobre o possível conteúdo do texto e o avalia junto das sentenças que está lendo. Se o leitor encontra informações que confirmem suas hipóteses, ele as mantém. Se encontra informações que não confirmem suas hipóteses, então as elimina e cria novas hipóteses a partir dos estímulos visuais. Para o autor, a compreensão é gerada pelo leitor sob controle dos estímulos textuais. Ao levar em conta os dados da experiência do leitor para a construção da significação (MARTELOTTA; PALOMANES, 2008), o conceito interacionista aproveita, portanto, as contribuições teóricas da linguística cognitivista.

Na abordagem que ficou conhecida como “interativa-compensatória”, Stanovich (1980, p. 36) amplia a ideia de interação, ao acrescentar que, durante o ato de ler, “[...] um processo em qualquer nível pode compensar deficiências em algum outro nível”. Caso o leitor apresente uma deficiência no nível de conhecimento sobre o assunto, por exemplo, tentará

compensá-la, com apoio em um outro nível, como na identificação de palavras, o que lhe permitirá dar continuidade à leitura.

Para ilustrar o conceito interacionista, tomemos novamente um fragmento da crônica “A bola” (VERÍSSIMO, 2001): “O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto”. Caso o leitor apresente deficiência na compreensão da palavra ‘embaixada’, terá a seu dispor as demais informações para construir, por meio do acionamento das informações que possui na sua memória sobre as palavras que compõem o enunciado, a manifestar um significado possível ao termo. Assim, ao perceber que o personagem pai relaciona a bola ao mundo do futebol e ler ‘conseguiu equilibrar a bola no peito do pé’, o leitor, por meio de seu processamento cognitivo, organiza as informações e produz um novo significado: ‘o pai pegou a bola e fez a brincadeira de controlá-la somente com os pés, sem uso das mãos, de modo a não deixar tocar o chão’, o que lhe dá condições de processar um significado à palavra ‘embaixada’, dentro do contexto textual examinado, como exercício do futebol em que o jogador realiza toques com os pés de modo a manter a bola no ar. Portanto, com o trabalho de compensação, o leitor entende que o enunciado oferecido para leitura se refere a uma demonstração das habilidades do pai no trato com a bola.

Se o leitor sabe pouco sobre um determinado conteúdo, utiliza mais o material textual para compensar a realização de predições a respeito do assunto. Suponhamos, a partir de um fragmento da crônica: “Algo chamado *Monster Ball*, em que times de monstrinhos disputavam a posse de uma bola em forma de blip eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente” (VERÍSSIMO, 2001), que o leitor não tem conhecimento de jogos de videogame. Nesse caso, aproveita-se do material linguístico oferecido no texto para construir significado do que seja *Monster Ball*. Com a análise das palavras *Monster* = monstro e *Ball* = bola, percebe que o jogo envolve monstros e bola; com a explicação na sequência da expressão “em que times de monstrinhos disputavam a posse de uma bola”,

compreende que *Monster Ball* se refere a um jogo em que monstros competem para ter a posse de uma bola. Em seguida, dá continuidade à leitura, sempre a buscar a compensação de sua deficiência de compreensão no material textual.

Meurer (1988, p. 265) pondera que “a interdependência equilibrada entre a informação contida no texto e os conhecimentos prévios do leitor é a condição essencial para a compreensão”, ou seja, os leitores não devem se apoiar em um dos níveis de informação unicamente em detrimento de outro. Se o leitor se prende em demasia na superfície textual, não perceberá a mensagem em seu aspecto global e fará pouca leitura em processos inferenciais; se, pelo contrário, ignora os dados do texto e acredita exageradamente em suas hipóteses, previsões e inferências, sem procurar confirmá-las no texto, realizará interpretação tendenciosa.

Um dos elementos essenciais da concepção interacionista é a inferência. Para Marcuschi (2008, p. 249), “as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica”, ou seja, a produção de um dado que não está disponível no texto, mas é possível de se produzir a partir das relações entre os conhecimentos do leitor, o contexto e as informações explícitas na materialidade textual.

Abarca e Rico (2003) apontam dois tipos de inferências: a) inferências de ligação textual, conhecidas como inferências textuais e b) inferências extratextuais. No primeiro caso, a partir de um referente textual, apoiado em uma ou mais informações textuais, cria-se a relação entre elas, a configurar-se uma nova informação semântica. Na crônica “A bola”, ao ler os dois primeiros períodos do último parágrafo, o leitor relaciona a tentativa do pai de “*recapturar mentalmente o cheiro de couro*” com os dados do primeiro parágrafo: “*O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro*”, a produzir uma

inferência textual: o pai recaptura mentalmente o cheiro do couro da primeira bola que ganhara do seu pai.

Por sua vez, a inferência extratextual vai além das informações explícitas do texto, a acionar uma bagagem de conhecimentos prévios pelo leitor, que, “mediante essas inferências, estabelecem-se relações de caráter global entre as ideias do texto, sendo isso possível porque o leitor compreende com maior profundidade a situação descrita” (ABARCA; RICO, 2003, p. 146). Por exemplo, faz parte do conhecimento do leitor que um brinquedo eletrônico apresente um dispositivo ou botão que o faz ligar, desempenhar as funções que lhe cabem. Esse conhecimento permite ao leitor entender que, na crônica, o filho, ao perguntar “- *Como é que liga?*”, refere-se ao dispositivo que faz um brinquedo eletrônico se movimentar, a entender que conhecia pouco o brinquedo tradicional e esperava ganhar um jogo ou brinquedo que pudesse ligar com um botão, por exemplo.

Em outra vertente do conceito interacionista, Kleiman (2008), ao adicionar elementos da Pragmática, enfatiza a relação entre o leitor e o autor, a destacar que “o autor deve deixar suficientes pistas em seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu” (KLEIMAN, 2008, p. 66). Assim, marcas formais, como operadores e conectivos lógicos, expressões modalizadoras (talvez, evidentemente...), adjetivações, nominalizações, atuam como pistas necessárias para que o leitor negocie os sentidos com o autor pelo texto, por meio de interpretação e atribuição de valores intencionais. Na crônica “A bola”, em “*Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando não gostam do presente ou não querem magoar o velho*”, o leitor compreende que a palavra “velho” é usada pelo autor com um possível sentido pejorativo, a designar uma pessoa desatualizada, de opiniões irrelevantes, a ser ignorada.

Na perspectiva interacionista, ler é construir sentidos que se instituem no encontro a distância entre leitor e autor via texto (KLEIMAN, 2008). Ao se fazer referência à palavra sentido, torna-se importante elucidar que *sentido e significado* têm sido tomados

como termos distintos na literatura da área, porém interdependentes. O linguista Francisco Dias, no *Glossário de Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores*, produzido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE³, explica que o termo significado abrange uma concepção dicionarizada de uma palavra ou grupo de palavras para compreender a sequência construída com ela ou com o grupo; enquanto que o termo sentido abarca as relações do enunciado com as condições de produção: quem disse, para quem disse, em que circunstâncias, com que objetivo, na realidade, a compreensão do discurso ali apresentado. Assim os termos são concebidos aqui. Na crônica “A bola” (VERÍSSIMO, 2001), esses conceitos são elucidados a partir da palavra “Legal”, pronunciada pelo filho. De um ponto de vista estrito, o seu significado permite entender que o filho qualificou positivamente o presente recebido, considerou-o interessante, isto seria o significado pretendido pelo texto. Do ponto de vista mais amplo, ao buscar os sentidos da enunciação como um todo, levar em conta os diálogos entre pai e filho, as ações do filho, ao deixar o brinquedo de lado e voltar a brincar com o videogame, as tentativas frustradas do pai a chamar a atenção do filho para a bola, é possível atribuir a “Legal” valores como “não era o que eu esperava ganhar”; “um brinquedo eletrônico seria mais interessante para mim”; “eu não gostei do presente, mas não vou falar isso para não magoar meu pai”, produzindo novos sentidos.

Embora apresente um significado esperado pelo autor, o texto revela um caráter polissêmico, abre-se para muitos sentidos, a constituir-se num ‘novo texto’ a cada leitura, tendo em vista o mundo sócio-histórico do leitor, que confere coerência ao texto por meio de uma negociação com o autor, numa produção de sentidos a cada leitura. Ao participar desse jogo de negociação, o leitor adentra a etapa da interpretação no processo de leitura, que Menegassi (2010a, p. 50) define como “a etapa da utilização da

³Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sentido-significado-e-significacao>. Acesso em: 12 fev. 2021.

capacidade crítica do leitor, o momento em que analisa, reflete e julga as informações que lê”, a suscitar um novo texto, fruto da manifestação de leitura realizada por meio de informações diferentes do texto original. Nessa perspectiva, o leitor vai além das linhas, para questionar o que foi lido e compreendido, debater as visões e ideias do mundo a partir da interação com o autor, via texto, constituindo a noção de leitura réplica (ROJO, 2004; 2009; MENEGASSI, 2010a), que se constitui no bojo das interações, das enunciações dialógicas, como se discute na seção “O conceito dialógico de leitura”.

A partir dos constructos teóricos da Linguística Textual, passou-se a destacar a importância do contexto no conceito interacionista de leitura, noção que abrange não só o cotexto – a relação que as unidades linguísticas estabelecem dentro do texto, como também “[...] a situação de interação imediata (o entorno sócio-político-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais, pois engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 81). Assim, ao produzir o texto, o autor detém seu olhar nas características específicas da situação, que precisam ser relevantes para proporcionar ao leitor pistas para uma interpretação pertinente tanto do significado quanto das intenções pragmáticas de quem o produziu.

A partir das contribuições da Linguística Textual e da teoria da multimodalidade (ROJO, 2009), a BNCC (BRASIL, 2018) leva em conta a leitura em um sentido mais amplo, para além do texto escrito, a abranger também: a) imagens estáticas, como foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama; b) imagens em movimentos, como filmes, vídeos etc.; c) textos com sonoridade, por exemplo, a canção, todas perspectivas multimodais que acompanham e se ressignificam em muitos gêneros digitais. Desse modo, “o eixo leitura 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). Alinhada às perspectivas mais sociais do conceito interacionista,

a BNCC expõe que as práticas pedagógicas orientem, em todos os anos do Ensino Fundamental, a reconstrução das condições de produção e recepção de textos (BRASIL, 2018), isto é, a recuperação das características básicas do contexto interlocutivo acionadas pelos sujeitos, de forma consciente ou inconsciente, no decorrer do processo de elaboração do texto escrito. Trata-se, assim, de encaminhar atividades que propiciem ao leitor recuperar informações sobre o autor, o ano e o local de publicação do texto, além de seu veículo de circulação e seus prováveis leitores, como também a finalidade discursiva que representa, a perceber tais elementos como parte constitutiva da estrutura da significação do texto, que são identificados pela materialidade do gênero do discurso (ANGELO; MENEGASSI, 2020).

Também pela perspectiva mais social no quadro da concepção interacionista, Leffa (1999) aponta que o significado não está nem no texto, nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que se dá a leitura. É a partir do domínio das práticas sociais em que os diferentes textos estão inseridos, conhecendo-se as circunstâncias e o momento em que são produzidos, por quem e para quem são escritos, que o leitor tem condições de se apropriar do texto e construir sentidos possíveis.

Dell'Isola (1996), na mesma perspectiva social, ao investigar as condições de interação sujeito e linguagem na leitura, analisa o ato de ler sob três enfoques: a) a leitura como habilidade fundante do ser humano; b) a leitura como prática social; c) a leitura como ato de coprodução. O primeiro enfoque sugere que a leitura inaugura o indivíduo como sujeito humano, a compreender "sujeito" como ser sujeitado a algo e como sujeito agente sobre algo. De acordo com Dell'Isola (1996, p. 75), o sujeito, como agente da interação texto-leitor, "faz uma leitura textual com todo o seu ser: olhos, ouvidos, sentimentos, pensamentos e a sua bagagem sociocultural. Como paciente, como aquele que se sujeita ao processo interativo, o leitor constitui-se, representa-se, identifica-se e projeta-se no texto". Assim, a leitura é, em primeiro lugar, uma habilidade que dá ao leitor a condição de constituir-se como

ser humano. A leitura também consiste numa prática social porque o sujeito leitor e o sujeito autor revelam na leitura marcas da individualidade e do lugar social de onde provêm. Então, estabelece-se durante o ato de ler uma relação de intersubjetividade entre leitor e texto. Dell'Isola (1996) ainda aponta a leitura como ato de coprodução do texto, pois o texto nunca está acabado, a apresentar espaços lacunares que são preenchidos de acordo com as condições sociais, ideológicas, culturais, históricas e afetivas do leitor. Sendo assim, o leitor

[...] pode produzir do mesmo texto diferentes leituras, passíveis de variação de momento para momento, pois a relação leitor/mundo/contexto também é passível de mudanças (as novas experiências pessoais interferem nas impressões que se têm sobre a realidade, sobre o modo de ver, de estar e viver no mundo) (DELL'ISOLA, 1996, p. 73).

Na mesma linha de raciocínio sobre a leitura, Moita Lopes (1996) afirma que ler é se inserir numa prática social. O autor chama a atenção para o fato de que há relações de poder implícitas no uso da linguagem. Assim, ao ler o texto, o sujeito leitor adquire uma postura crítica para desvelar significados que discriminam, oprimem e sufocam aqueles situados em posição de desigualdade. Na BNCC, tal aspecto é explorado quando se orienta para os debates em torno do uso ético e qualificado das tecnologias digitais de informação e comunicação: “É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários” (BRASIL, 2018, p. 69), contribuindo para a formação de um sujeito mais atento às práticas cidadãs, justas e igualitárias.

No âmbito do conceito interacionista, porém sem que sejam marcadas como interacionistas pela Linguística, é importante citar as contribuições do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1989) para os debates acerca da leitura e de seu ensino na escola, na área de

Educação, mesmo que pareça destoar da discussão teórico-metodológica aqui proposta. Para tanto, abre-se, parênteses na coerência teórica, para retomar relevante pressuposto brasileiro e mundial ao ato de ler. Em sua abordagem político-emancipatória da leitura – influenciada pelo contexto político da época em que escreveu suas mais importantes obras, a ditadura militar – Freire (1989) inscreve o ato de ler em sua relação com a sociedade, característica que contribuiu para que sua abordagem muitas vezes seja aproximada e associada ao interacionismo. O educador defende que, por meio de relações sociais, o leitor tem uma compreensão mais clara do mundo, a incitá-lo à ação e à luta pela necessária mudança social em seu meio. Trata-se de um pensar sobre leitura edificado na percepção crítica da realidade e nos processos de emancipação pessoal e social. Para Freire e Macedo (1990, p. 31), “ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ‘escrever’ o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo”, aspecto possivelmente alcançado em uma perspectiva de leitura enquanto interação entre texto–leitor–autor–contexto social.

Para exemplificar a leitura a partir do enfoque interacionista, retoma-se a crônica “A bola”, com algumas propostas de atividades.

- 1) *Que reação o pai esperava que o filho tivesse ao ganhar a bola?*
- 2) *Leia novamente a crônica, atente ao diálogo entre o pai e filho e responda:*
 - 2.1) *Quais perguntas o filho faz ao pai ao receber o presente?*
 - 2.2) *O que essas perguntas indicam na história lida?*
 - 2.3) *Quais perguntas o pai faz ao filho no decorrer do diálogo?*
 - 2.4) *O que essas perguntas indicam na história lida?*
- 3) *No texto, a palavra “legal” aparece três vezes. O que ela expressa em cada uma das situações?*
- 4) *Com base nas atitudes dos personagens no decorrer da história, aponte quais são as características do pai e do filho.*
- 5) *A partir da leitura do texto, é possível afirmar que o pai escolheu um bom presente para dar ao filho?*

As questões apresentadas vinculam-se a um enfoque interacionista, a orientar o aluno na construção dos sentidos do texto trabalhado, por meio do diálogo entre o professor, o aluno-leitor, o texto, o autor e o contexto social, em real processo de interação. As questões 1) a 4) evidenciam a inter-relação entre as fontes de conhecimento que o leitor leva para a leitura e as informações registradas no material textual. Assim, para responder a pergunta 1), o leitor relaciona dados de seu conhecimento de mundo – como os conhecimentos de que as crianças gostam de ganhar presentes; de que os meninos, na cultura brasileira, apreciam brinquedos como bola – com os dados textuais, por exemplo, os fatos de o pai dar o presente e lembrar o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do seu próprio pai; de sentir-se desanimado com as perguntas do menino; de tentar motivar o filho a brincar com a bola (*“Filho, olha!”*) – para inferir que o pai esperava que o garoto se sentisse feliz ao desembulhar o presente e fosse brincar com ele.

A atividade 2) desdobra-se em quatro questões, também a evidenciar um trabalho focado nas relações entre texto e conhecimentos do leitor. Em 2.1), o aluno-leitor atém-se ao material linguístico e localiza no texto as perguntas que o filho realiza: *“Como é que liga?”*; *“Não tem manual de instrução?”*; *“O que é que ela faz?”*, basilares para a elaboração da resposta ao questionamento 2.2) *O que essas perguntas indicam na história lida?*. A partir da relação desses dados com seus possíveis conhecimentos prévios de que o brinquedo eletrônico apresenta um dispositivo que o liga, o aluno infere que o menino achou que o brinquedo que acabara de ganhar do pai era eletrônico. Da mesma forma, para responder à questão 2.3), o aluno necessita localizar as informações no texto: *“Como, como é que liga?”*; *“Você pensou que fosse o quê?”*. Ao aliar essas indagações do personagem com o conhecimento prévio de que os meninos gostam de ganhar brinquedos como bola, o aluno, para responder à questão 2.4), infere que as perguntas do pai revelam surpresa e um certo não entendimento quanto às reações do filho.

Por sua vez, para responder à pergunta 3), o aluno realiza diversas inferências para constatar o que a palavra “Legal” significa em cada uma das situações em que aparece na narrativa. No primeiro uso, *“O garoto agradeceu, desembalou a bola e disse ‘Legal!’. Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando não gostam do presente ou não querem magoar o velho”*, o termo associa um valor de surpresa e de desapontamento; no segundo, *“O garoto agradeceu, disse “Legal” de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame”*, a palavra indica uma não contestação às qualidades dadas à bola pelo pai, até mesmo que o garoto considerou o presente que ganhou como algo sem utilidade; no terceiro uso, *“O garoto disse ‘Legal’ mas não desviou os olhos da tela”*, evidencia um menosprezo pelos valores dados pelo pai aos brinquedos tradicionais, ou que o pai não estava a par dos interesses do filho.

Para a elaboração da resposta à pergunta 4), o aluno produz inferências, a partir do comportamento e das ações dos personagens. Por exemplo, quanto ao personagem pai, a partir da ação de ele lembrar o prazer que sentira ao ganhar a primeira bola, de pensar que os tempos são outros, de cheirar a bola tentando recapturar mentalmente o cheiro do couro, é possível a inferência de que seja saudosista, conservador; quanto ao personagem filho, suas perguntas sobre o que fazer com a bola e o desinteresse pelo brinquedo levam à inferência de que é moderno, avançado, em relação ao pai. Outras inferências possíveis são: a) para o pai: carinhoso, atencioso, ultrapassado, insistente, habilidoso (com a bola); b) para o filho: educado, habilidoso (com os jogos eletrônicos), solitário.

A questão 5) adiciona o componente social da interação leitora, a possibilitar uma interpretação das informações, conseqüentemente, a construção de novos sentidos ao texto. Assim, é necessário que o aluno leve em conta tanto os acontecimentos da narrativa como os aspectos do contexto social, por exemplo, as configurações da sociedade atual em que os pais preferem manter as crianças dentro de suas casas a permitir-lhes

que saiam nas ruas e corram riscos de sofrer alguma violência; as críticas de psicólogos, médicos e educadores ao uso excessivo de eletrônicos pelas crianças; as relações entre pais e filhos, muitas vezes distantes por conta da correria do dia a dia. Nessa perspectiva, a considerar a relação texto-leitor-contexto social, o aluno-leitor avalia que o pai deu um bom presente ao filho, uma tentativa de fazer o garoto divertir-se com coisas diferentes dos jogos eletrônicos, a praticar atividade física e interagir com outras crianças. É possível, também, que o aluno avalie que o pai não deu um bom presente ao filho, pois desconsiderou os seus interesses pessoais, as suas vivências cotidianas e as suas habilidades para os jogos de videogame, ao escolher o brinquedo. Desse modo, a interpretação construída a partir da interação texto-leitor-contexto social revela-se como idiossincrática, própria de cada leitor (MENEGASSI, 2010a), numa nítida produção de sentidos a partir dos significados do texto.

A partir desses apontamentos críticos, outra abordagem de leitura é apresentada, a dar conta dos aspectos históricos, sociais e ideológicos envolvidos no processo de produção da linguagem: o conceito discursivo de leitura.

CONCEITO DISCURSIVO DE LEITURA

O conceito discursivo de leitura sustenta-se nos pressupostos da Análise do Discurso de base materialista, inaugurada na França por Michel Pêcheux (1969; 1975) e disseminada, no Brasil, por Eni Orlandi (1988; 2000; 2001; 2010; 2012). Nos textos fundadores da proposta (PÊCHEUX, 1969), a Análise do Discurso se apresenta como uma ruptura com a tradição da Linguística Geral de investigar o produto do fenômeno linguístico, isto é, a língua no tocante a seu sistema interno, separada da historicidade e do sujeito. Pêcheux (1969) propõe uma teoria do discurso, a considerá-lo como o espaço que revela os liames entre a língua e a história, a evidenciar os processos de constituição da significação. Por conta disso, conforme Navarro (2012), os analistas de discurso preferem os termos “efeito

de sentidos” a “sentido”, “gestos de leitura” a “leitura”, para destacar que o sentido não advém do enunciado propriamente, mas, sim, das relações entre sujeitos no uso da língua, no cerne das condições sociais de produção do enunciado.

No Brasil, inicialmente, o conceito de leitura, a partir dos pressupostos da Análise do Discurso, tem como maior referência os trabalhos de Eni Orlandi. A partir das pesquisas da autora, os estudos discursivos amadureceram, avançaram, reconfiguram-se, consolidaram-se e garantiram seu lugar no domínio dos estudos da linguagem realizados pelas Ciências Humanas (FERREIRA, 2003), em especial pelos estudos linguísticos, permitindo a ampliação do conceito de leitura, como também outras proposições para o seu ensino na escola, mediante trabalhos de pesquisadores como Pfeiffer (2003) e Di Raimo (2020).

De acordo com Orlandi (2010, p. 15) “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”. Por levar em conta a movência, a exterioridade, os liames da língua com a história e os sujeitos, o discurso apresenta-se como “efeito de sentido entre locutores” (PÊCHEUX, 1969, p. 82), resultando da relação de sentidos estabelecida entre sujeitos num contexto social histórico.

Trazer para a leitura a relação sócio-histórica ou o evento discursivo implica considerar que o texto – materialização do discurso – é produzido a partir de condições de produção dadas (PÊCHEUX, 1997; ORLANDI, 2010), que correspondem não somente ao contexto imediato de produção discursiva: quem diz, para quem, quando, onde, como também ao contexto mais amplo, ideológico, em que se dá a produção discursiva, isto é, o imaginário produzido pelas instituições, sobre o já-dito. Todos esses elementos atuam na significação do texto, a instaurar os gestos de interpretação, considerados como “atos no nível do simbólico” (PÊCHEUX, 1997, p. 78), produzidos pelos leitores.

Dessa forma, o leitor, ao estabelecer gestos de leitura para a crônica “A bola”, isto é, compreender como esse objeto simbólico produz sentidos (ORLANDI, 2010), considera que os sentidos atribuídos pelo pai e pelo filho aos brinquedos, conseqüentemente, suas atitudes frente aos brinquedos, são frutos das relações desses sujeitos com os elementos sociais, culturais e históricos, em outras palavras, com aspectos discursivos que se filiam à determinada formação discursiva predominante em dado momento e/ou no ato de produção de sentidos atribuídos aos textos aos quais os sujeitos leitores têm acesso. Sobre essa condição de produção de sentidos, Pêcheux (1997) observa que as formações discursivas delimitam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura. Assim, o sujeito do discurso se reveste da forma-sujeito de uma dada formação discursiva, pela qual se dá a tomada de posição no discurso. Essa análise sustenta-se na premissa segundo a qual, no ato de produção da linguagem - no caso, a escrita da crônica e suas possíveis leituras, a formação discursiva funciona como uma espécie de projeção da ideologia no dizer, tal como afirma Orlandi (2012). Em termos de materialização do dizer, o episódio se passa entre um garoto, seu pai e a bola, não entre uma menina, sua mãe e a bola, o que dá visibilidade ao funcionamento da ideologia no discurso da crônica.

Um texto é atravessado por várias formações discursivas, como, também manifesta, em nível de textualização, um jogo de força no interior de uma mesma formação discursiva, visto que a heterogeneidade é constitutiva de todo o discurso. Nessa direção, uma dada manifestação da linguagem pode apresentar inúmeras possibilidades, conforme as várias posições-sujeito presentes na sua materialidade. Indursky (2005), retomando Pêcheux (1975), aponta modalidades da tomada de posição do sujeito em relação com a formação discursiva, com destaque para: a) a plena identificação com a formação discursiva; b) a contra-identificação com os saberes da formação discursiva; c) a desidentificação do sujeito com a formação discursiva em que está inscrito. Na crônica

“A bola” estão em jogo formações discursivas diferenciadas, o que mobiliza conflitos entre os personagens. De um lado, há a plena identificação do pai com a formação discursiva tradicional em que viveu sua infância, o que o faz lembrar com certa nostalgia daquele período: *“Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai”*; ao mesmo tempo ocorre, por parte do pai, uma sinalização para uma contra-identificação com os saberes da formação discursiva da modernidade em que ele e seu filho se inserem na atualidade, a fazê-lo tratar essa modernidade com um certo desdém e deboche: *“Talvez um manual de instrução fosse uma boa idéia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar”*. De outro lado, há uma desidentificação do garoto com a formação discursiva em que o pai se insere e quer inserir o filho, o que se nota pelas perguntas feitas pelo garoto: *“Como é que liga?”*; *“O que é que ela faz?”*; ainda uma plena identificação com a formação discursiva da modernidade tecnológica, na qual os personagens se inserem, já que despreza o presente recebido e vai em busca dos jogos no computador. Afirma-se que há, em funcionamento, um (des)encontro de imaginários sobre o que seja brincar e o que seja o brinquedo, não só envolvendo pai e filho, mas épocas e sentidos possíveis para determinadas épocas e determinados sujeitos em determinadas épocas. Esses aspectos levam cada um dos personagens a manifestar, no seu próprio discurso, posicionamentos em consonância com seu jogo de relações sociais e históricas. Nesse aspecto, o leitor se vê mergulhado em uma prática social, em uma disputa de posições-sujeito, que o permite produzir sentidos para o texto.

Pela perspectiva discursiva, o texto é “a unidade complexa de significação, consideradas as condições de sua produção” (ORLANDI, 1988, p. 17). Desse modo, no processo de análise interpretativa, é preciso questionar como determinado texto significa e não o que ele significa. Assim, a análise do discurso procura compreender os processos de significação de um objeto simbólico – “a bola”, no caso da crônica, a fim de alcançar como emergem os múltiplos sentidos ali presentes.

Imbricado nas condições de produção e nas formações discursivas está o trabalho de memória discursiva, definido como “[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito [...]” (ORLANDI, 2000, p. 31), ou seja, dizeres que se atualizam no momento da enunciação e que estão em relações interdiscursivas, e que se diferem da noção de memória de arquivo, enquanto histórico-cronológica, lembrança. Nessa perspectiva, ler, conforme destaca Indursky (2001, p. 37), “é mergulhar em uma teia discursiva invisível construída de já-ditos para desestruturar o texto e (re)construí-lo, segundo os saberes da posição-sujeito em que se inscreve o sujeito-leitor”, numa posição distinta da produção de inferência, como no conceito interacionista de leitura. A considerar que os já-ditos são constitutivos do discurso, na crônica “A bola”, a partir dos conflitos entre o passado, a tradição versus o presente, a modernidade, que se mostram nos diálogos do pai e do filho, é possível trazer à tona os sentidos presentes no imaginário social, em determinadas épocas, por dados sujeitos em dadas condições de produção, que retornam, se imbricam e se estranham na relação discursiva entre os sujeitos do discurso, o que envolve: a) o imaginário social sobre a importância de brinquedos tradicionais para o desenvolvimento da criança; b) o imaginário social sobre a influência dos jogos eletrônicos e das tecnologias nas novas gerações; c) o imaginário social sobre brinquedos adequados a meninos e meninas; d) o imaginário social sobre o Brasil como o país do futebol; e) o imaginário social sobre o valor que a língua inglesa assume na cultura brasileira. Toda essa rede de memórias torna possível compreender as tensões inscritas na produção discursiva. Assim, o pai, em sua posição-sujeito de pai, orientado pelos já-ditos da sua geração, tenta convencer o filho a interessar-se pelo brinquedo, que, na sua visão, é mais atraente e útil; o filho, por sua vez, em consonância com a sua geração e com as próprias condições sociais, orienta-se pelos já-ditos que consideram os valores do pai não articulados com os tempos modernos, o que se confirma pelo próprio uso da

palavra “*velho*”, que permite o efeito de sentido de atrasado, fora do tempo, ultrapassado.

A partir dos parâmetros da Análise do Discurso de orientação francesa, o conceito discursivo de leitura tem como princípio o fato de que o ato de ler pressupõe gesto de interpretação, o que significa pensá-lo no domínio do discurso para entender como se dá a compreensão realizada na leitura, nos termos de Orlandi (2001), a constituição dos processos de significação. Para tanto, problematiza-se a relação texto e produção de sentidos no interior de um espaço sócio-histórico, a levar à tona questões sociais, culturais e ideológicas, sem perder de vista a materialidade da língua, manifesta no texto.

Navarro (2012) chama a atenção para o fato de que o conceito discursivo de leitura articulado à leitura em situação de sala de aula requer dos sujeitos envolvidos, professor e alunos, que

1) desconfiem da linguagem, tendo em vista que ela não é transparente; 2) levem em conta que não há uma verdade oculta atrás do texto, mas há gestos de interpretação que constituem o texto e o analista deve compreender; 3) considerem que o sentido não se aloja exclusivamente no texto, não está preso às intenções do autor nem depende do gesto individual do leitor, mas que ele se constitui no espaço em que a língua e a história se encontram, espaço esse que é o discurso; 4) tomem como princípio o fato de que o discurso não é somente lugar de alianças, mas também de confrontos e de sobreposição de vozes, por intermédio do qual o poder se exerce e, portanto, o saber se constitui e é legitimado (NAVARRO, 2012, p. 69).

Trata-se de uma abordagem de leitura que ocorre no encontro entre sujeitos, no caso: autor e leitor, língua e história, a compreender como um objeto simbólico, crônica, notícia, pintura, música, produz sentidos e como se articula com a história e a sociedade que o produziu.

A partir dessas considerações, surge a discussão sobre como viabilizar, em situação de ensino, os gestos de leitura para o texto

“A bola”, a partir de uma perspectiva discursiva de leitura. Aqui são apresentadas algumas atividades possíveis a essa abordagem de trabalho.

1) A crônica “A bola” foi publicada em um livro com o título “Comédias para se ler na escola”.

1.1) Quais efeitos esse título produz no leitor?

1.2) Se a crônica fosse publicada em um site de entretenimento, o leitor olharia da mesma forma para o texto?

2) Quais textos, dizeres, lembranças, conflitos, interesses o leitor evoca ao ler esse texto?

3) Qual é o sentido de o pai dar uma bola de presente ao filho?

4) Por que um manual de instrução em inglês despertaria o interesse da criança pelo brinquedo oferecido pelo pai?

5) Como se apresenta, na narrativa, a relação do pai com o presente que dá ao filho? Por que essa relação se apresenta dessa maneira?

6) Como se mostra, na narrativa, a relação do filho com o presente que recebera do pai? Por que essa relação se mostra dessa maneira?

A questão 1), em seus desdobramentos 1.1) e 1.2), evidencia ao aluno que, na leitura, o exterior é determinante do interior: o lugar em que o texto foi publicado - um livro de crônicas - e o título, com as expressões “comédia” e “para ler na escola”, compõem junto com o texto os efeitos de sentido para o leitor, a denotar efeitos de ensinamentos ou lição escolar, com uma dose de humor e descontração. Em outras condições de produção, por exemplo, em uma publicação em site de entretenimento, outros sentidos poderiam ser mobilizados ou os mesmos sentidos funcionariam de forma diferente, levando a outros efeitos.

Na questão 2), problematizam-se os conflitos que atravessam o discurso, a propiciar ao aluno constatar que todo dizer nasce em outros dizeres socialmente estabelecidos. Desse modo, questões bastante discutidas em sociedade, como disputa de ideias entre gerações, conflitos entre passado e presente, vantagens e desvantagens dos brinquedos tradicionais e brinquedos eletrônicos, influência da língua inglesa no cotidiano, são

rememoradas para formar uma rede interdiscursiva e construir novos efeitos de sentidos. Como desdobramento da questão 2), a pergunta 3) também proporciona reflexões em torno dos discursos sociais que apregoam os brinquedos mais adequados para crianças, como também dos sentidos atribuídos pela sociedade brasileira à profissão de jogador de futebol; e a pergunta 4) favorece debates em torno dos sentidos atribuídos pela sociedade à língua e às culturas de língua inglesa.

As perguntas 5) e 6) são os fios condutores da leitura discursiva, a demonstrar como o texto produz sentidos (ORLANDI, 2001). Em 5), o aluno-leitor é instigado a refletir como se dá a relação do pai com o brinquedo que dera ao filho e por que essa relação ocorre dessa maneira. É possível aventar que o pai demonstra uma relação de afeto para com a bola, possivelmente porque, em sua infância, não dispunha de brinquedos em grande quantidade, diversificados, tecnológicos; então ganhar uma bola do pai significava receber um carinho paterno, a ser agraciado com uma oportunidade de diversão, que pode ser compartilhada com os amigos. Da mesma forma, a partir da pergunta 6), o aluno é provocado a refletir como se dá a relação do filho com o brinquedo que ganhara do pai, e por que essa relação ocorre dessa maneira. O filho mostra um desapego, uma indiferença quanto ao brinquedo recebido. Nessa situação, é preciso levar em conta que o filho pertence a uma geração diferente daquela do pai, pois dispõe de brinquedos e jogos eletrônicos, relaciona-se de modo diferente com os amigos e a família.

A partir dessas questões, é possível refletir a tensão entre pai e filho, a marcar um conflito de geração: o pai, saudosista, lembra o prazer que sentira quando ganhou a sua primeira bola e busca fazer com que o filho se interesse pelo brinquedo; o filho agradece, diz "*Legal!*", meramente para corresponder à educação que recebera de berço, porém deixa a bola nova do lado para jogar videogame, não dá atenção ao pai quando este exhibe suas embaixadas, a marcar, assim, a não submissão aos apelos e ao saudosismo do pai. Dessa feita, por meio desses conflitos, é possível perceber que pai e filho são de universos diferentes, filiam-se a formações discursivas

diferentes, por isso, relacionam-se de formas diferentes com o mundo e com a rotina, com o objeto “a bola”.

Dessa forma, a partir da perspectiva da Análise do Discurso, a leitura não é um trabalho de recepção, é compreensão de um processo de produção de sentidos e de seus efeitos, o que implica em considerar, nas aulas de leitura, as formações discursivas, a posição-sujeito, os embates e as tensões do discurso e as memórias, o interdiscurso que remetem ao funcionamento material da língua, da história e da ideologia.

O CONCEITO DIALÓGICO DE LEITURA

A partir da perspectiva da teoria dialógica de língua/linguagem, pressuposta e desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, a leitura é considerada como uma atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados. Trata-se de um conceito orientado axiologicamente (MENEGASSI et al., 2020), visto que se assenta no fato de que diante do texto – considerado como concretização de vozes e relações sociais estabelecidas – o leitor sempre mobiliza uma apreciação valorativa, isto é, concorda, rejeita, contesta, amplia, analisa, a produzir sentidos ao discurso apresentado pelo autor e pelo próprio leitor, em uma relação dialética e dialógica. Assim, a leitura “[...] é resposta a um ato de linguagem social definido” (MENEGASSI et al., 2020, p. 193).

O escopo teórico que respalda o conceito emerge dos princípios da concepção dialógica de linguagem, da teoria do Dialogismo, propostos pelos teóricos do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]; 2019[1926]; 2013; BAKHTIN, 2003 [1979]; 2010[1975]; MEDVIÉDEV, 2019 [1928])⁴, e

⁴ O Círculo de Bakhtin é constituído por um grupo de intelectuais, cujos principais membros são M. Bakhtin, V. N. Volochinov e P. N. Medviédev, que tinham em comum a paixão pela filosofia, pela linguagem e pelo debate de ideias. Destaca-se o período de 1920 e 1930, na Rússia, como de grande produção intelectual do grupo (FARACO, 2003).

reenunciados, ampliados e expandidos, no Brasil, por pesquisadores como Sobral (2009), Faraco (2017), Fiorin (2006), Brait (2005), dentre outros.

Para o Círculo de Bakhtin, o modo de funcionamento real da linguagem, a sua gênese constitutiva, é o dialogismo, a ter como pressuposto olhar a unidade do texto não como dado unicamente por sua forma externa, pelas relações lógicas vistas nas frases, mas como enunciado vivo “[...] por suas condições concretas de vida, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e valorativas” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 378). As relações dialógicas são constituintes dos enunciados, visto que, como unidades e enunciados da comunicação discursiva, respondem a outros anteriores, portanto, emaranham-se em posicionamentos, apreciações, objeções, conjecturas sócio valorativas manifestadas nos discursos, via gêneros discursivos. Por essa razão, ao se ler um enunciado, não consideramos apenas as significações, as acepções que os signos linguísticos historicamente assumem, em virtude de seus usos reiterados. Vai-se além disso, pois se considera o sentido da enunciação completa, o seu tema (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]), a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação, advinda do espaço da dialogicidade, da dinâmica relacional com outros enunciados.

Desse modo, ao tomarmos a crônica “A bola” (VERÍSSIMO, 2001), constatamos que a produção discursiva está entretecida de relações dialógicas que replicam enunciados anteriores, como aqueles que: a) debatem a influência dos brinquedos e dos jogos eletrônicos no desenvolvimento afetivo e cognitivo de crianças e adolescentes; b) apontam as vantagens das brincadeiras tradicionais para potencializar a criatividade e a socialização das crianças; c) abordam os conflitos entre gerações, entre o tradicional e a modernidade; d) reavivam estereótipos culturais que separaram brinquedos e brincadeiras adequados aos meninos e às meninas; e) relembram aspectos da cultura brasileira relacionados ao futebol. De uma forma humorística – marca das produções discursivas de Veríssimo, a crônica revela e reenuncia um novo conflito entre

gerações, a ocorrer em torno das valorações dadas pelos personagens a um presente oferecido ao filho, pelo pai. No decorrer da narrativa, as falas e as atitudes do pai – aqui concebida como a posição do enunciador, do autor do texto, na voz da personagem – evidenciam valorações que buscam enaltecer os atributos da bola oferecida de presente: *“Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai”*; *“Você é que faz coisas com ela”*; *“O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas”*, a deixar à mostra seu desejo de que o filho também a apreciasse, assim como fizera quando ganhou a sua primeira bola.

Por sua vez, nas falas e nas atitudes do filho – assinaladas predominante pelas dúvidas do que fazer com o brinquedo, pela falta de entusiasmo ao agradecer o presente, pela surpresa ao constatar que o presente é uma bola, pela atitude de deixar a bola de lado e não desgrudar os olhos do videogame – inscrevem-se valores comuns hoje à sua faixa etária e não harmônicos com aqueles esperados pelo pai, a propiciar que reconheça *“que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros”*, uma vez que se alteraram definitivamente.

As relações dialógicas entre enunciados implicam em relações sociais, pois é só na corrente concreta e viva da comunicação discursiva que os enunciados são mobilizados. Tais relações permitem que os sujeitos constituam suas identidades em contato com outras pessoas e alterem-na ao longo do tempo de acordo com as interações ali estabelecidas, mesmo a não se tornar outras pessoas, outros sujeitos (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016). Nesse sentido, na crônica de Veríssimo, é possível conjecturar que o pai constituiu e persiste a constituir sua identidade em contato com seu mundo social, familiar e do trabalho, a caracterizar uma identidade mais próxima aos valores do passado, mas possível de se alterar nos entrecosques com vozes sociais da modernidade. Da mesma forma, o filho constrói sua identidade nas relações não apenas com seus entes familiares, como, também, com seus amigos, colegas de classe, professores, com o mundo virtual, com

os autores lidos na escola e fora dela, a sobrepujar a formação de uma identidade condizente com as vozes sociais da atualidade.

Os embates entre linguagens, entre consciências sociais, tornam-se na ótica do Dialogismo o lugar privilegiado de construção e constituição da subjetividade do indivíduo. Por isso, o sujeito é social, dialógico, inconcluso, faz-se ininterruptamente pelas interações discursivas, nas relações sociais. Também o sujeito-leitor é um sujeito social na medida em que entra em diálogo com as palavras próprias e com as palavras do(s) outro(s) – a exterioridade, em uma condição sócio-histórica-valorativa específica, a mobilizar às palavras uma réplica, uma nova formulação, sempre marcada em termos valorativos (MENEGASSI et al., 2020).

O conceito dialógico assevera que o leitor, durante o processo de leitura, leva em conta o contexto extraverbal da enunciação, o solo real que alimenta o enunciado e as relações dialógicas constituídas (VOLOCHÍNOV, 2019[1926]). Esse contexto extraverbal diz respeito a toda a realidade que envolve a interação discursiva, ao entorno espacial, temporal, pragmático, ideológico e cultural conhecido, compartilhado, apreciado e valorado pelos interlocutores, de maneira indissociável do material verbal. Para Menegassi e Cavalcanti (2020, p. 103), “o extraverbal está integrado ao enunciado, favorecendo a interação comunicativa entre os interlocutores”. É justamente essa relação indissociável entre a matéria linguística e o extraverbal valorativo que se constitui o diferencial da perspectiva dialógica entre os demais conceitos de leitura.

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 intentado ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? (ROJO, 2004, p. 6).

Assim, a abordagem da crônica “A bola”, em situação de ensino, propicia ao aluno ponderar quem é o autor Luís Fernando Veríssimo, sua posição social de escritor e cronista, a destacar, com doses de humor, o cotidiano, as conversas entre quatro paredes, as lembranças de infâncias e adolescências (MACHADO, 2001). Proporciona, também, perceber que o texto foi publicado em um livro intitulado “Comédias para se ler na escola”, a oferecer-se para um momento de descontração em um ambiente muitas vezes valorado pelo caráter sério e enfadonho. Além disso, permite-lhe constatar o momento histórico em que o texto foi produzido e circula – início do século XXI, de ascensão dos brinquedos e jogos eletrônicos no espaço social brasileiro, a desencadear embates entre os que criticam e os que defendem o manuseio desses atrativos pelas crianças e adolescentes. Ressalte-se que o momento histórico de leitura é deslocado temporalmente do momento histórico de produção, a produzir sentidos diferenciados para um mesmo texto e para um mesmo leitor, por ser único e irrepetível.

Assim, a crônica “A bola”, lida por um leitor em um determinado momento social, adquire sentidos diferentes daqueles produzidos pelo mesmo leitor envolto no contexto da Pandemia, causada pelo COVID-19, nos anos de 2020 e 2021, por exemplo, em que se incentivou o isolamento social das crianças e dos adolescentes, o uso de recursos tecnológicos dentro das próprias casas para lazer e estudos, como forma de protegê-los dos riscos provenientes do Coronavírus.

A situação imediata da leitura, a enunciação nova em sala de aula, integra o processo de produção de sentidos, pois a vida mescla-se com as palavras lidas, de modo a renová-las, a constituir e produzir sentidos para o texto e para o leitor. Afirma Bakhtin

(2003[1979], p. 410) que “[...] nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no 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, fruto do diálogo”, das intersecções com o extraverbal, nas relações dialógicas das interações discursivas.

Nesse aspecto, o texto carrega consigo o extraverbal do enunciado, em outros termos, está unido aos episódios valorativos da vida de forma que se torna inseparável dela, em seus momentos de produção e recepção, característica inerente ao conceito dialógico de leitura. Conforme ensina Volóchinov (2019[1926]), o elo que une a parte verbal da expressão ao extraverbal é a entonação, que não se trata de mera emissão vocal sonora, mas do tom valorativo que marca a avaliação do locutor, o posicionamento ativo, conforme discutem Menegassi e Cavalcanti (2020).

Para Bezerra (2020, p. 58), nos estudos do Círculo, ao se tomar “[...] a entonação como elemento que realça a palavra, trazendo à tona traços de historicidade, reafirma-se que é pela entonação que a avaliação social se manifesta, isto é, cunha-se o atributo de evidenciar essa avaliação social”. Dessa maneira, na narrativa da crônica “A bola”, quando o filho “*agradeceu, desembrulhou a bola e disse “Legal!”*”. Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando não gostam do presente ou não querem magoar o velho”, é nítido que a entonação que acompanha a expressão “*Legal*” é a de desapontamento a revelar que o pai não acertou na escolha do brinquedo e a reenunciar os conflitos de geração, entre o passado – marcado pelas vozes que afirmam que antigamente as crianças e os adolescentes contentavam-se com brinquedos como a bola, brincavam e interagiam ao ar livre – e o moderno – assinalado pelas novas formas de brincar, de interagir, de se relacionar com o mundo, via equipamentos eletrônicos. A entonação valorativa assim manifestada na crônica tem grande relevância na relação da palavra dita com o extraverbal, “a levar a palavra para fora dos seus limites verbais” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 123). Na situação da leitura, cabe ao leitor penetrar nesse “[...] universo

vocal/acústico em que o uso da voz exprime a avaliação social” (DAHLET, 2005, p. 252), de modo a estabelecer uma ligação entre a palavra, o discurso e a exterioridade.

A BNCC, ao fundamentar-se “na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 65), apresenta nuances do conceito dialógico de leitura, a assumir o texto como unidade de trabalho, e encaminhar orientações que consideram a unidade a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes campos sociais de uso da linguagem. Assim, na apresentação das dimensões essenciais para o tratamento das práticas de leitura, o documento cita: “Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana”; “Dialogia e relação entre textos”; “Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações” (BRASIL, 2018, p. 72-73). Tais orientações, ao problematizarem não apenas as relações entre texto e leitor, como também as condições de produção dos discursos, as determinações sócio-históricas do dizer, os vários sentidos possíveis de construção pelo leitor, em dados contextos, e as réplicas aos enunciados e aos sujeitos, remetem ao conceito dialógico da leitura, sustentado pelos pressupostos do Dialogismo (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]; BAKHTIN, 2003[1979]; MEDVIÉDEV, 2019 [1928]).

Para exemplificar em abordagem de prospecção as atividades de leitura focadas em um conceito dialógico, reportamos à crônica de Luís Fernando Veríssimo. Indicamos que, em sala de aula, o trabalho seja iniciado pelo estudo das condições de produção. Essa etapa envolve levar informações complementares ao aluno sobre o autor do texto, sobre o que escreve, sobre seus posicionamentos sociais, sobre a finalidade e os interlocutores pretendidos em seus escritos. Também envolve apresentar a obra em que o texto foi publicado, o seu portador social original, seja de forma material com o próprio livro ou em imagem correspondente, juntamente com a ilustração que acompanha a

crônica, a refletir a respeito do título “Comédias para se ler na escola”, de modo a apreender valorações possíveis dadas pelo autor à escola, à leitura e à crônica publicada.

Após a discussão das condições de produção, sugerem-se perguntas que possam propiciar ao aluno perceber as valorações que atravessam o enunciado e a construir, como leitor, suas próprias valorações, 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.

1) *É possível perceber no decorrer da história lida que tanto o pai quanto o filho atribuem determinadas valorações ou sentidos para a bola, como opiniões e avaliações.*

1.1) *Quais valorações são dadas pelo pai à bola presenteada ao filho?*

1.2) *Como o pai construiu essas valorações?*

1.3) *A considerar as valorações, releia em voz alta os excertos a seguir, de modo a dar uma entonação oral adequada à fala do personagem pai:*

“- O que é que ela faz?

- Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.

- O quê?

- Controla, chuta...”

1.4) *Quais valorações são dadas pelo filho à bola que ganhou?*

1.5) *Como o filho construiu essas valorações?*

1.6) *A considerar as valorações, releia em voz alta os excertos a seguir, de modo a dar uma entonação oral adequada à fala do personagem filho:*

“- O que é que ela faz?

- Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.

- O quê?

- Controla, chuta...”

2) *Quais valorações você, como leitor, atribui para a bola?*

2.1) *De onde se originam essas valorações que você construiu? Considere, por exemplo, em suas brincadeiras de infância, na escola, na casa, na rua quais valores esse brinquedo ocupava.*

3) *Em determinada passagem do texto, expõe-se que o pai conclui: “Que os tempos são decididamente outros.”.*

- 3.1) *Certamente, você já ouviu a expressão “os tempos agora são outros”. Qual é o sentido dessa expressão? Em que situações ela é empregada?*
- 3.2) *Quais sentidos a expressão “os tempos são decididamente outros” expressa na crônica lida?*

A primeira atividade engloba diversas questões relacionadas às valorações, aos seus sentidos atribuídos pelos personagens à bola. Elas requisitam a identificação das valorações, em 1.1) e 1.4), como também a reflexão sobre como as valorações são construídas pelos personagens em 1.2) e 1.5), aspectos que são levantados a partir do desenrolar da narrativa. Assim, a apreciação saudosista, de deleite, de passatempo, atribuída pelo pai ao brinquedo, está entrelaçada às suas experiências vivenciais de infância, já que relembra *“o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai”*, refaz as brincadeiras de conseguir *“equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente”*, tenta *“recapturar mentalmente o cheiro de couro”*. Da mesma forma, a posição do garoto que valora o presente como algo ultrapassado, sem serventia, pouco desafiador, advém de suas vivências com jogos eletrônicos, a exigir do jogador habilidades diferentes, a considerar as perguntas realizadas ao ganhar o presente: *“Como é que liga? Não tem manual de instrução? O que é que ela faz? O quê?”* até concluir que *“Ah, então é uma bola”*, simplesmente.

A partir das apreciações valorativas levantadas, solicita-se, ainda na primeira atividade, a leitura em voz alta de alguns excertos, em 1.3) e 1.6), a atribuir uma entonação oral adequada às falas dos personagens, que envolve não apenas a voz, como também os gestos, as trocas de olhares e as atitudes corporais. Costa-Hübes e Menegassi (2021) ressaltam, com base nos pressupostos do Dialogismo, que esses aspectos são elementos que marcam a intenção do autor do texto, bem como seus sentimentos, seus posicionamentos e suas avaliações. Desse modo, para 1.3), é possível que o aluno leia as frases com entusiasmo e euforia, com voz alta, ritmo rápido, com gesticulação, olhos firmes, a demonstrar a atitude do pai em tentar convencer o filho a interessar-se pela bola. Em contrapartida, para 1.6), é provável

que o aluno leia as frases a demonstrar a atitude de um garoto que oscila de atitude ativa e curiosa, *“Como é que liga? - Não tem manual de instrução? - O que é que ela faz?”*, para uma postura corporal cabisbaixa, a pronunciar a frase *“Ah, então é uma bola”*, sem muita empolgação, em voz suave, em elocução lenta, sem alongamento de vogais – aspectos que são reproduzidos na leitura em voz alta – e também na leitura silenciosa pelo leitor, de forma pessoal, como uma possibilidade de construção de significado do valor de desinteresse, deboche, indiferença atribuído pelo filho ao presente dado pelo pai.

As reflexões propiciadas pelas questões 1.1) a 1.6) desencadeiam, no leitor, suas próprias apreciações valorativas, avaliadas na atividade 2), a favorecer a produção dos sentidos ao texto. Assim, propicia-se ao aluno condições para que paulatinamente perceba que as opiniões, as avaliações, os juízos de valor imputados pelas pessoas aos fatos e acontecimentos do mundo são produtos da vida social; são constituídos nas relações sociais, sempre determinadas pelas condições sociais, históricas, culturais e políticas em que os interlocutores se encontram inseridos.

Por sua vez, a questão 3) retoma a frase popular *“Os tempos são outros”*, que diz respeito a uma aceitação ou conformação quanto à mudança de atitudes e comportamentos das pessoas, principalmente dos jovens na sociedade, em diferentes gerações. Na crônica, o pai dá uma bola de presente ao filho, na tentativa de tirá-lo do mundo tecnológico, ou de demonstrar como brincava na infância; ou porque não compreende o filho e seus interesses; portanto se mostra a princípio saudosista ou não convencido de que os tempos são outros. Diante da tentativa frustrada, já que o filho abandona o presente e volta à tela da TV, o pai conclui, *“Que os tempos são decididamente outros”*, sem dúvidas. O termo *“decididamente”* assume um valor de desistência, de conformação à situação por parte do pai, que, definitivamente, compreende que os jovens têm outros interesses, outras formas de ver o mundo. Outro valor possível seria o de negação a outras visões manifestadas pelos

jovens, como se, na visão do pai, apenas os valores do passado fossem dignos de validade e de reconhecimento.

A partir das atividades elencadas, evidencia-se o conceito dialógico de leitura, que requer um posicionamento axiológico por parte do sujeito, na forma de atitude responsiva, réplica e contrapalavra ao lido, como elementos intrínsecos da prática discursiva da produção de sentidos.

SÍNTESE DOS CONCEITOS DE LEITURA NO ENSINO

A partir das discussões realizadas no capítulo, marca-se a existência de vários conceitos que são discutidos e praticados no ensino de leitura nas escolas brasileiras. Não se pode negar suas existências, deve-se saber que existem, que coexistem e são aproveitados para a formação e o desenvolvimento de leitores. Assim, apresenta-se, no Quadro 1, as características principais de cada conceito.

Quadro 1: Síntese dos conceitos de leitura no ensino

Conceito	Teoria linguística sustentadora	Características da leitura	Características do texto	Papel do leitor
Estruturalista	Estruturalismo	Ler é decodificar. Ler é localizar informações no texto.	Material concreto que permite a quem escreve partilhar com quem lê seus conhecimentos, informações, ideias, intenções, crenças e ideologias, aspectos a serem decodificados e captados pelo leitor.	Decodificar, localizar, identificar, reconhecer informações do texto, para organizá-las.
Cognitivista	Linguística Cognitiva	Ler é atribuir significados ao texto.	Componente da leitura que fornece elementos para o leitor atribuir significados ao texto.	Atribuir significados ao texto.
Interacionista	Linguística Cognitiva, Estruturalismo, Psicolinguística,	A leitura é um processo de interação entre texto e leitor. A leitura é uma	Elemento que permite a constituição da interação leitor-texto-	Construir e produzir sentidos a partir da interação com o texto e seu autor.

	Pragmática, Linguística Textual; Dialogismo	atividade de produção de sentidos.	autor.	
Discursivo	Análise do Discurso de orientação francesa	Processo discursivo em que se inserem autor e leitor, sócio- historicamente determinados e ideologicamente constituídos.	Lugar de jogo de sentidos, de funcionamento da discursividade.	Produzir sentidos, a considerar a materialidade do texto, os sujeitos e a história, a partir de condições de produção, formações discursivas, memórias discursivas.
Dialógico	Dialogismo	Atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados.	Materialização de vozes e relações sociais estabelecidas.	Produzir sentidos valorativos ao enunciado.

Fonte: Os autores (2022).

Embora as pesquisas e os teóricos apontem vários conceitos de leitura em voga nas salas de aula brasileiras, é possível que muitos estabeleçam contatos em suas características, por exemplo, tanto o conceito discursivo quanto o conceito dialógico levam em conta as condições de produção, que permitem o aproveitamento daquelas que sejam pertinentes à situação de ensino desejada. Assim, é certo que o professor se visualiza num ou noutro conceito, contudo, a prática de sala de aula demonstra que a abordagem mais adequada de trabalho com a leitura com os alunos ainda é o ecletismo teórico-conceitual, isto é, o aproveitamento das características de conceitos de leitura que sejam úteis à situação de interação discursiva em que professor e alunos estão interagindo, para produzirem-se sentidos, em função das leituras estabelecidas para o texto trabalhado.

Nessa perspectiva, se o professor observa, em sua turma, que grande parte dos alunos apresenta dificuldades de decodificação, localização, seleção e organização de informações contidas no texto, é viável que seja desenvolvido um trabalho levando em conta os elementos do conceito estruturalista de leitura. Também pelo contrário se os alunos se detêm exclusivamente no material textual, a demonstrar dificuldades de perceber a mensagem em sua totalidade, as atividades de leitura mais adequadas são aquelas condizentes com os conceitos cognitivista e interacionista de leitura. Ainda, se faltam aos alunos atitudes de diálogo, reflexão, réplica e criticidade, os aspectos do conceito dialógico e discursivo suprem as lacunas. Na realidade, é fundamental ao professor saber quais os conceitos de leitura existentes e que perpassam o sistema educacional brasileiro para o ensino de língua, a identificar e saber orientar o aluno de maneira adequada à construção da leitura e de seu desenvolvimento como leitor.

REFERÊNCIAS

- ABARCA, E. V.; RICO, G. M. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In: TEBEROSKY; A.; OLLER; C (org.). *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p.139-154.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. O ensino da leitura na Base Nacional Comum Curricular. In: SOUZA, S.; RUTIQUEWISKI, A. (org.). *Ensino de língua portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios (BNCC – ensino fundamental II)*. Campina, SP: Mercado de Letras, 2020, p. 93-112.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, IEL, v. 19, p. 25-42, 1990.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. Rio Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BELTRÃO, S.; GORDILHO, T. *Diálogo: Língua Portuguesa, 6º ano do Ensino Fundamental*. São Paulo: FTD, 2009.
- BEZERRA, J. C. dos S. *A entonação valorativa em livros didáticos de Português dos anos finais do Ensino Fundamental*. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2020.
- BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.
- BRAIT, B.; PISTORI, M.H.C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5531>>. Acesso em: 3 de abr. 2021.
- BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Escalas de proficiência do SAEB*. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Matrizes de referência, tópicos e descritores da Prova Brasil*. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 de jan. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. *Relatório Brasil no Pisa 2018: versão preliminar*. 2019. https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

CAZARIN, E. A. A leitura: uma prática discursiva. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, mai./ago. 2006.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA-HÜBES, T. da C. (org.). *Atividades de Leitura e de Análise Linguística: 5º ano*. Caderno Pedagógico 01. Cascavel-PR: ASSOESTE, 2015.

COSTA-HÜBES; MENEGASSI, R. J. Oralidade e entonação valorativa na formação docente inicial. In: MAGALHÃES, T. B.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (org.). *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*. São Paulo: Pontes, 2021, p. 173-197.

DAHLET, V. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2. ed. rev. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2005. p. 249-264.

- 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.
- DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Tradução: Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DI RAIMO, L. C. F. D. Uma proposta discursiva de leitura nas condições do ProfLetras: no jogo entre paráfrase e polissemia. *Pensares em Revista* [S.l.], n. 17, jan. 2020.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Tradução: Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as idéias do Círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FARACO, C. A. Bakhtin e filosofias. *Bakhtiniana: Rev. Estud. Discurso*. São Paulo, v. 12, n. 2, p. 45-56, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732017000200045&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 abr. 2021.
- FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras: Espaços de Circulação da linguagem*, Santa Maria, n. 27, p. 39-46, dez. 2003.
- FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à Linguística*. I. Objetos teóricos. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FIORIN, J. L. (org.). *Introdução à Linguística*. II. Princípios de análise. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- FLORES, V. do N.; TEIXEIRA, M. *Introdução à Linguística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

- GOODMAN, K. S. Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, v. 6, n.4, p. 126-135, 1967.
- GOODMAN, K. S. Behind: a psycholinguistic guessing game. In: SINGER H. & RUDDLELL, R. B. (org.). *Theoretical models and processes of reading*. 2.ed. Newark, Delaware: IRA, 1980, p. 497-508.
- GOODMAN, K. S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (org.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p.11-22.
- GOUGH, P. B. One second of reading. In: SINGER, H. & RUDDLELL, R. B. (org.). *Theoretical models and processes of reading*. 2. ed. Newark, Delaware: IRA, 1980, p. 509-535.
- GUIMARÃES, E. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas (SP): Pontes, 1995.
- GUIMARÃES, E. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.
- HALLIDAY, M. A. K.; McINTOSH, A.; STREVENS, P. A. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Tradução: Myriam Freire Morau. Petrópolis: Vozes, 1974.
- ILARI, R. Semântica e pragmática: duas formas de descrever e explicar os fenômenos da significação. *Revista de Estudos da Linguagem*, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 91-108, 2000.
- INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S.B. (org.). *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001. p. 27-42.
- INDURSKY, F. Remontando de Pêcheux a Foucault: uma leitura em contraponto. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (org.). *Michel Pêcheux e a análise de discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 183-194.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

- KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2015.
- KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- 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.13-37.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de lingüística*. São Paulo: Contexto, 2008.
- MARTELOTTA, M. E.; PALOMANES, R. Lingüística cognitiva. In: MARTELOTTA, M. E. (org.). *Manual de lingüística*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 177-192.
- MARTELOTTA, M. E.; AREAS, E. K. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; RIOS DE OLIVEIRA, M.; MARTELOTTA, M. E. (org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Faperj/DP&A, 2003. p. 17-28.
- MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Fonética. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1, p. 105-146.
- MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução: Ekaterina

Vólvoka Américo; Sheila Camargo Crillo. São Paulo: Contexto, 2019 [1928].

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.; CAVALCANTE, R. da S. de M. Conceitos axiológicos do dialogismo em propaganda impressa. In: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (org.). *Interação e escrita no ensino de língua*. Campinas-SP: Pontes Editora, 2020, p. 99-118.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P.; MENDES-POLATO, A. D.; GASPAROTTO, D. M. A leitura dialógica de fábulas. In: FRANCO, N.; Rodrigo ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas-SP: Pontes Editora, 2020, p. 187-212.

MEURER J. L. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (org.). *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988, p. 258-269.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MORTATTI, M. R. L. *História dos métodos de Alfabetização no Brasil*. Brasília: Ministério da Educação (MEC), online, 2006. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf> Acesso em: 10 jan. 2021.

MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à Lingüística: Domínios e Fronteiras*. Volumes 1 e 2. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

NAUJORKS, J. da C. *Leitura e enunciação: princípios para uma análise do sentido na linguagem*. 2011. 153f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

NAVARRO, P. Discurso, texto e leitura: espaço de (des)encontros do leitor com o autor. *Leitura: teoria e prática*. v. 30, n. 58, 2012, 67-76. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/issue/view/2/showToc>. Acesso em 10 abr. 2021.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1988.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2000.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). *Discurso e textualidade*. Campinas, SP: Pontes, 2010, p. 11-31.

ORLANDI, E. P. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.

PAREAR. In:Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.

Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/parear>. Acesso em: 8 abr. 2021.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi [et.al.]. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania S. Mariani [et al.]. 3.ed. Campinas: UNICAMP, 1990, p.61-105.

PEREIRA, V. W. Predição, compreensão e situação de compreensão. *Revista Desenredo*, v. 7, n. 1, p. 91-103, 2011.

- PFEIFFER, C. R. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. P. (org.). *A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 87-104.
- 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. Acesso em: 10 abr. 2021.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. In: DORNIC, S. (org.). *Attention and performance VI*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977, p. 575-603.
- RUMELHART, D. E. Schemata: the building blocks of cognition. In: SPIRO, R. J.; BRUCE, B. C.; BREWER, W. F. (org.). *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1980, p. 33-49.
- SCLIAR-CABRAL, L. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. *Letras de hoje*. Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 7-20, 1986.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Introdução à Psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1991.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. Tradução: Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SOARES, M. *Alfabetização: uma questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, M. *Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Linguagem*, v. 10, p. 1076-1094, 2016.
- SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STANOVICH, K. C. Toward and interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, n.16, p. 32-71, 1980.

VERÍSSIMO, L. F. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Organização, tradução e notas: João Wanderley Geraldi. Edição e supervisão da tradução: Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo; Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929/1930].

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].

ZAPPONE, M. H. Y. *Práticas de leitura na escola*. 2001. 260p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270155>>. Acesso em: 31 dez. 2018.

ZOZZOLI, R. M. D. Leitura e produção de textos: teorias e práticas na sala de aula. *Leitura: Sala de Aula de Língua*, n. 21. p. 193-215, jan./jun. 1998.

2.

A COMPREENSÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Renilson José Menegassi

DA COMPREENSÃO COMO TEMA

O trabalho com a escrita na sala de aula do Ensino Fundamental Anos Iniciais, conforme estudos de Menegassi (2016a), do 1.º ao 5.º ano, envolve o ensino e a aprendizagem da compreensão leitora, um de seus maiores objetivos ao se tratar especificamente sobre a habilidade de leitura de textos. Diante disso, faz-se necessário o entendimento do que é compreensão textual, como se processa e como se efetiva o ensino e a aprendizagem em atividades de leitura nos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016) eleitos para o ensino de língua portuguesa.

Para tanto, este capítulo reflete sobre a compreensão no processo de leitura, sua caracterização teórico-metodológica, suas formas de abordagens junto aos leitores em formação, com vistas a determinar aspectos necessários ao ensino de leitura na escola. As reflexões são realizadas a partir de propostas de atividades de compreensão para o texto do gênero discursivo poema narrativo, também conhecido como conto rimado, “Orquestra”, de Nye Ribeiro (2004), como mostra perspectiva do trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

DO PROCESSO DE LEITURA

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017, p. 65) determina o “texto como a unidade de trabalho”, uma

afirmação relevante ao abordar a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando o aluno é ensinado a desenvolver habilidades relacionadas ao trato da compreensão textual, que lhe dará subsídios para o desenvolvimento de habilidades da leitura crítica (MENEGASSI, 2010a), com o trabalho planejado, orientado, sistematizado e efetivado em sala de aula. Para isso, “as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2017, p. 73), como no exemplo do poema narrativo aqui empregado para a compreensão textual em sala de aula. Para se conhecer o trabalho com o texto, é preciso que se entenda o processo de leitura, em que a compreensão se faz presente como uma de suas etapas essenciais, pois ela permite, de acordo com a BNCC, “comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferências” (BRASIL, 2017, p. 73), aspectos relevantes ao desenvolvimento de leitores que necessitam ser ensinados por abordagens sistematizadas e orientadas.

A partir da perspectiva da Psicolinguística e dos estudos da Linguística Aplicada desenvolvidos no Brasil, o processo de leitura é entendido como composto por quatro etapas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção (SCLIAR-CABRAL, 1986; MENEGASSI, 2010a), que, por muitas das vezes, são concomitantes e recursivas. A decodificação, primeira das etapas, trata do “reconhecimento do código escrito e sua ligação com o significado pretendido no texto” (MENEGASSI, 2010a, p. 44), como define a BNCC, são “processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização)” (BRASIL, 2017, p. 74), aspectos inerentes ao desenvolvimento da leitura e à construção da compreensão textual. Assim, falhas na decodificação implicam nas etapas seguintes do processo, que possivelmente não se realizam a contento.

Menegassi (2010a) ensina que há dois tipos de decodificação: fonológica e relacionada à compreensão. Na primeira, “o leitor apenas consegue pronunciar, por intermédio da voz ou da leitura

silenciosa, a palavra que está lendo” (MENEGASSI, 2010a, p. 44), contudo, nem sempre entende o seu significado, o que causa transtornos à compreensão do texto. Por exemplo, na expressão “Vai chamar a centopeia”¹, a palavra “centopeia”, se não estiver no paradigma de memória do leitor, será apenas decodificada fonologicamente, isto é, o leitor a pronuncia pela voz ou produz mentalmente sua imagem acústica, no discurso interior. Em ambos os casos, a falta de conhecimento do que é “centopeia” implica numa lacuna ao leitor, que pode ser sanada pelo contexto em que a palavra se encontra, como “Dona Aranha aborrecida, vai chamar a centopeia” (RIBEIRO, 2004), em que o leitor, por processos já inferenciais – por isso as etapas do processo de leitura são concomitantes e recursivas – busca, em seu conhecimento prévio, que dona Aranha é um animal, portanto, centopeia é um animal conhecido a quem pede ajuda. Mesmo que sua compreensão não consiga apresentar uma imagem exata do animal centopeia, define-se o que seja pelo contexto textual, daí a importância do trabalho com identificação, reconhecimento e organização proposto pela BNCC ao tratar com os processos de recuperação de informação, aqui denominados de decodificação, etapa fundamental ao leitor no Ensino Fundamental.

A decodificação relacionada à compreensão, por sua vez, manifesta possibilidades de entendimento mais global do texto, em que o leitor executa os processos de leitura de forma mais automática, a considerar seu desenvolvimento realizado de forma planejada, sistematizada e orientada pelos princípios da interação (DELL’ISOLA, 1996; KOCH, ELIAS, 2006). A continuar a exemplificação, em “Já montamos toda a orquestra. É noite de lua cheia, não vê que estamos em festa?” (RIBEIRO, 2004), o termo “orquestra”, ao ser de entendimento do leitor, leva à decodificação

¹ Os exemplos ilustrativos apresentados são fragmentos do poema narrativo “Orquestra” (RIBEIRO, 2004), exposto e analisado como prospecção de atividades de trabalho para a compreensão textual na seção “Das atividades práticas de compreensão leitora”.

mais adequada, com relacionamentos à compreensão textual. A partir dessa etapa, iniciam-se os trabalhos com atividades de compreensão leitora. Assim, é fato que, sem a decodificação produzida eficientemente, a compreensão sofre inadequações.

A segunda etapa do processo de leitura é a compreensão. De maneira bem pontual: “Compreender um texto é captar sua temática: é resumi-lo” (MENEGASSI, 2010a, p. 45). Para tanto, após a decodificação bem sucedida – pelo armazenamento de palavras na memória de trabalho, isto é, mecanismo cognitivo em que há o armazenamento temporário ou permanente de informações lexicais, sintáticas, textuais e discursivas, ou pelo contexto de emprego do termo, o leitor: a) reconhece informações e tópicos principais do texto; b) domina as regras sintáticas e semânticas da língua; c) conhece as regras de organização composicional do gênero discursivo (BAKHTIN, 2016) que está a trabalhar; d) depreende a significação apresentada no texto, para dar continuidade aos processos de reflexão sobre as informações, que leva à interpretação.

Assim como a decodificação, a compreensão se caracteriza de modos distintos: compreensão literal, inferencial textual e inferencial extratextual. Na primeira, “o leitor capta as informações principais de maneira explícita” no texto (MENEGASSI, 2010a, p. 46), por exemplo, na expressão “Os sapos cantam até tarde”, o leitor apreende a informação de que os personagens sapos estão a cantar até tarde “da noite”, de maneira a realizar o estabelecimento de relações literais. Por outro lado, há, também, a compreensão inferencial, em que se “permite 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” (MENEGASSI, 2010a, p. 47), como em “Já montamos toda a orquestra. É noite de lua cheia, não vê que estamos em festa?” (RIBEIRO, 2004), em que o leitor consegue captar o significado de que os sapos estão felizes. Já, no momento em que se entende que os sapos são os músicos da orquestra, há o trabalho com a compreensão inferencial extratextual, pois “o leitor

articula informações do texto com informações de seus conhecimentos prévios a respeito do tema tratado, dando origem a uma informação que não está explícita no texto” (MENEGASSI, 2010a, p. 48), como a de que a orquestra foi montada pelos sapos, que são seus músicos.

A interpretação é a terceira etapa, em que se desencadeia a capacidade de “reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas)” (BRASIL, 2017, p. 73), em que o leitor analisa, reflete e julga as informações levantadas na compreensão. Assim, nessa reflexão sobre o lido, “novos sentidos são produzidos a partir dessa relação, permitindo ao leitor a produção de um novo texto” (MENEGASSI, 2010a, p. 50), seja na forma mental ou textual escrita, ou mesmo por desenhos e ilustrações. Dessa maneira, em “Já montamos toda a orquestra. É noite de lua cheia, não vê que estamos em festa? Dona Aranha, aborrecida, vai chamar a centopeia” (RIBEIRO, 2004), permite a reflexão de que a personagem dona Aranha se incomoda com a orquestra, com a festa, com a alegria dos músicos, procurando ajuda com outro animal próximo, no caso, a centopeia, para tentar solucionar o conflito. Possivelmente, trata-se de alguém do meio social de dona Aranha que apresenta possibilidades para resolver o problema. Essa interpretação é oriunda de análise, reflexão e julgamento das informações apresentadas pelo texto, a expandi-los em suas informações iniciais.

A retenção de informações na memória do leitor é a etapa posterior, oriunda da compreensão ou da interpretação. Ao ser advinda da compreensão, a retenção se manifesta com algumas informações armazenadas na memória de trabalho do indivíduo, mais precisamente aquelas expostas no texto, seja de forma literal, inferencial ou inferencial extratextual. Por sua vez, ao ser procedente da interpretação, a retenção

é sempre maior do que a da compreensão, uma vez que são alterados os conhecimentos prévios do leitor, não somente com o

acrécimo de informações textuais novas, mas, sim, com o acréscimo 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).

Assim, há diferenças marcantes entre a retenção de informações de um texto quando advindas da compreensão ou da interpretação.

Como a compreensão leitora é o aspecto relevante de reflexão neste capítulo, a ela se destacam as próximas seções.

DA COMPREENSÃO TEXTUAL

A literatura sobre os estudos de leitura é ampla e abarca várias perspectivas teóricas diferenciadas. Para se ter uma noção das possibilidades de acepções da compreensão leitora, o Quadro 1 apresenta algumas escolhidas, entre muitas, que demonstram como se concebe o conceito aqui explorado, ciente de que toda escolha é um risco em deixar de citar referências distintas e importantes também.

Quadro 1: Definições de compreensão textual

Autor	Definição
COLOMER (2002)	“A compreensão é a finalidade natural de qualquer ato habitual de leitura...” (p. 47)
SNOW (2002)	Definimos compreensão de leitura como o processo de extração e construção simultânea de significado por meio de interação e envolvimento com a linguagem escrita.” (p. 11)
VIDAL ABARCA (2003)	“Para compreender adequadamente um texto, temos de captar as ideias explícitas nele, ao mesmo tempo em que nos vêm à mente outras ideias relacionadas com as anteriores que temos em nossa memória.” (p. 140)
SIM-SIM (2007)	“Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto.” (p. 7)
	“Por compreensão de leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases,

	<p>ou de um texto. Tal como na compreensão oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão de interação do leitor com o texto. É por isso que, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos.” (p. 7)</p>
<p>MARCUSCHI (2008)</p>	<p>“... compreender não é extrair conteúdos de textos. Por isso mesmo, nem tudo é visto por todos do mesmo modo e há divergências na compreensão de textos por parte de diferentes leitores.” (p. 229)</p> <p>“Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.” (p. 230)</p> <p>“... a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural.” (p. 231)</p> <p>“Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido.” (p. 233)</p> <p>“Aspectos da compreensão:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Ler e compreender são equivalentes. 2) A compreensão de texto é um processo cognitivo. 3) No processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais. 4) Os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande ao compreendermos um texto. 5) Compreender um texto não equivale a decodificar mensagens.” (p. 239)

PERFETTI; LANDI; OAKHILL (2013)	“A compreensão ocorre à medida que o leitor constrói uma representação mental de uma mensagem textual.” (p. 246)
NATION (2013)	“A compreensão é o objetivo final da leitura. Todos concordam que a compreensão da leitura não é uma simples questão de reconhecer palavras individuais ou mesmo de entender cada palavra individual à medida que nossos olhos passam sobre ela. Todos os modelos da compreensão reconhecem a necessidade de que os leitores construam uma representação mental do texto, um processo que exige integração entre uma variedade de fontes de informação, desde características lexicais ao conhecimento relacionado com os acontecimentos do mundo.” (p. 266)
FAYOL (2014)	<p>“Em geral, a compreensão constitui o objetivo da atividade de leitura, qualquer que seja a motivação posterior: distrair-se, informar-se etc.” (p. 14)</p> <p>“Compreender um texto consiste em estabelecer uma representação coerente (= que não comporte contradição) e integrada (= que leve em conta todas as informações) da situação descrita ou dos eventos relatados ou dos argumentos apresentados.” (p. 18)</p> <p>“Compreender um discurso ou um texto é construir uma representação analógica integrada e quase perceptiva das entidades evocadas, uma espécie de filme interior (= um modelo mental ou um modelo de situação) da situação descrita e de sua evolução, por exemplo, a compreensão das intervenções das personagens no desenrolar de um acontecimento, ou ainda a elaboração a partir de um texto de uma montagem a realizar.” (p. 74)</p>

Fonte: O autor (2022).

Alguns aspectos são relevantes a serem destacados dentre as definições, a demonstrar como a compreensão é entendida e caracterizada pela literatura científica. Assim, a compreensão leitora apresenta-se como: a) apreensão de significado do texto; b) extração e construção de significado do texto; c) captação de ideias explícitas do texto; d) interação do leitor com o texto; e) estabelecimento de representação coerente e integrada do texto; f)

representação mental da mensagem do texto; g) manifestação de diferentes entendimentos para o mesmo texto; h) atividade colaborativa de produção de sentidos; i) exercício de convivência sociocultural; j) objetivo final da atividade de leitura. Por essas características, nota-se a relação marcada do leitor com o texto e com o seu autor, numa demonstração de uma concepção interacionista de leitura (DELL'ISOLA, 1996; COLOMER, CAMPS, 2002; SNOW, 2002; KOCH, ELIAS, 2006; MARCUSCHI, 2008; MENEGASSI, 2010a; ANGELO, MENEGASSI, 2020; FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2020). Nesse sentido,

[...] nos modelos interativos o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto ao interpretá-lo de acordo com seus próprios esquemas conceituais e a partir de seu conhecimento do mundo. A relação entre o texto e o leitor durante a leitura pode ser qualificada como dialética: o leitor baseia-se em seus conhecimentos para interpretar o texto, para extrair um significado, e esse novo significado, por sua vez, permite-lhe criar, modificar, elaborar e incorporar novos conhecimentos em seus esquemas mentais (COLOMER, CAMPS, 2002, p. 31).

Oakhill, Cain, Elbro (2017) ensinam que o leitor, para entender o texto em sentido global, necessita decodificar e compreender palavras e frases que o formam, a integrar o significado oferecido aos sentidos construídos a partir desse material linguístico. Dessa forma, os autores concebem a compreensão de leitura como “uma tarefa complexa, que requer a orquestração de muitas competências e capacidades cognitivas distintas” (OAKHILL, CAIN, ELBRO, 2017, p. 7). Sobre essa orquestração, Kintsch, Rawson (2013) destacam que a compreensão textual envolve processamentos em diferentes níveis: a) no nível linguístico ou processamento de palavras e frases específicas contidas no texto; b) na análise semântica, a determinar o significado do texto; c) na base textual, a representar o significado do texto. Nos níveis estabelecidos, o leitor trabalha

desde a palavra até o texto, sempre permeado pela orientação do significado apresentado na superfície textual, de início, para compor os possíveis significados que a compreensão permite, a produzir os sentidos próprios para cada leitor. Assim, faz-se necessário um trabalho com o leitor sobre o tratamento com a palavra, a frase, o texto e a análise semântica do enunciado em processo de leitura. Essas discussões são bem desenvolvidas por Marcuschi (2008), Kintsch, Rawson (2013), Perfetti, Landi, Oakhill (2013), Fayol (2014), Oakhill, Cain, Elbro (2017).

Fayol (2014), ao discutir os processos de aquisição da escrita em crianças, ressalta o trabalho com o ensino do processamento da compreensão leitora e corrobora os achados de pesquisas, a comentar que

O leitor se apoia nos dados extraídos do texto já lido e nos conhecimentos anteriores que lhe permitem preencher as lacunas do texto. A dinâmica da compreensão exige também processar as informações novas interpretando-as localmente e procurando, ao mesmo tempo, o mais depressa e melhor possível, conectá-las de maneira significativa à representação elaborada precedentemente (FAYOL, 2014, p. 18).

Para o autor, a compreensão é um processamento que se consubstancia a partir do material textual, não de um sentido previamente definido pelo leitor, pois justamente esse material leva à elaboração mental do todo global ali representado. Depois de esse trabalho processual ser efetivado é que o sentido a ser produzido toma vertentes distintas para cada leitor, a permitir a sua extrapolação, em função dos conhecimentos prévios de cada um dos leitores, a construir a interpretação textual. Essa mesma concepção é considerada por Vidal Abarca, Martínez Rico (2003), Sim-Sim (2007), Marcuschi (2008), Angelo, Menegassi (2020).

No processamento da compreensão textual, há o trabalho efetivo das inferências, que levam à constituição do significado do texto, assim como à produção de sentidos pelo leitor. Inferência é

entendida como “a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto” (RICKHEIT; SCHNOTZ, STROHNER, 1985), isto é, a criação de informação não disponível na materialidade textual a partir da interação do leitor com o texto. Nas palavras de Vidal Abarca, Martínez Rico (2003, p. 140), “Para compreender adequadamente um texto, temos de captar as ideias explícitas nele, ao mesmo tempo em que nos vêm à mente outras ideias relacionadas com as anteriores que temos em nossa memória”, o que causa o efeito de produção de sentidos ao texto, uma vez que as informações são expandidas dentro da temática ali exarada, o que é também discutido por Kintsch, Rawson (2013, p. 237), que caracterizam a inferência como “preenchimento de lacunas”, a edificar-se no conhecimento do leitor e no próprio texto.

Vidal Abarca, Martínez Rico (2003) classificam as inferências em: a) inferências de ligação textual, conhecidas como inferências textuais e b) inferências extratextuais. No primeiro caso, a partir de um referente textual, apoiado em uma ou mais informações textuais, cria-se a relação entre elas, a configurar-se uma nova informação semântica. Por sua vez, a inferência extratextual vai além das informações explícitas do texto, a acionar uma bagagem de conhecimentos prévios pelo leitor que, “mediante essas inferências, estabelecem-se relações de caráter global entre as ideias do texto, sendo isso possível porque o leitor compreende com maior profundidade a situação descrita” (VIDAL ABARCA, MARTÍNEZ RICO, 2003, p. 146). Assim, o processamento da compreensão exige complexidades cognitivas e discursivas que vão além da materialidade textual.

DAS ABORDAGENS DE COMPREENSÃO TEXTUAL

O ensino da compreensão leitora é um requisito imprescindível no trabalho com o aluno no Ensino Fundamental Anos Iniciais, para que possa aprender a como lidar com os diversos gêneros discursivos, conseqüentemente, com os seus

textos, de forma adequada, a levar as habilidades de leitura constituídas para o seu corpo social e as relações textuais que lá encontra. Dessa forma, Sim-Sim (2007) comenta que

Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar *explicitamente* a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes (SIM-SIM, 2007, p. 5-6, destaque da autora).

Esta afirmação é relevante a demonstrar a necessidade do ensino da compreensão leitora, não apenas a simples apresentação de atividades ao aluno, em busca de completar uma proposta de trabalho docente, sem ter a compreensão como objetivo delineado ao ensino de língua materna. Para isso, faz-se necessária a apresentação dos mais variados gêneros discursivos da sociedade, a considerar a idade do aluno e o ano escolar envolvido, a familiarizá-lo com os variados tipos de textos que compõem os gêneros eleitos, assim como as possíveis estratégias e abordagens de trabalho, como monitorar a leitura, prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação apresentada no texto e obtida pelo processamento da compreensão (SOLÉ, 1998; COLOMER, CAMPS, 2002; SIM-SIM, 2007; BRASIL, 2017). Menegassi (2010b), a partir da sistematização de pesquisas sobre leitura na perspectiva cognitiva, demonstra que há quatro estratégias fundamentais ao leitor no processo de compreensão textual: seleção, antecipação, inferência e verificação. Nessa mesma perspectiva teórico-metodológica, anteriormente, Colomer, Camps (2002) propõem que os leitores que são ensinados a trabalhar com a compreensão leitora, a partir de estratégias e abordagens planejadas, sistematizadas e orientadas, ao entender o texto

Resumem o texto de forma hierarquizada (destacam as ideias mais importantes e distinguem as relações que há entre as informações do texto). [...] Sintetizam a informação (sabem utilizar palavras ou construir frases que as englobem e fazem abstrações a partir de

expressões e conceitos mais detalhados e concretos do texto). [...] Seleccionam a informação segundo sua importância no texto e entendem como valorizaram o emissor (*relevância textual* segundo Van Dijk), embora a eles mesmos possa interessar uma seleção distinta (COLOMER, CAMPS, p. 78, destaques das autoras).

Assim, resumir, sintetizar e selecionar tornam-se estratégias constantes no trato com a compreensão do texto, a serem ensinadas aos alunos e também exercitadas na constância do trabalho de leitura, por sua vez, nas produções textuais oral e escrita. Essas estratégias de trabalho aparecem de formas diferenciadas nas atividades de leitura, uma vez que “pode-se avaliar o nível de compreensão da criança de maneiras diferentes (formatos de resposta diferentes), sempre apresentando vantagens e desvantagens. Por exemplo: perguntas abertas, respostas verdadeiro/falso, respostas de múltipla escolha e tarefa de completar” (OAKHILL, CAIN, ELBRO, 2017, p. 49). Essas atividades são empregadas em momentos definidos de trabalho com a leitura do texto: antes, durante e depois (SOLÉ, 1998; SIM-SIM, 2007; MENEGASSI, 2010b).

A estratégia de trabalho com o texto antes da leitura se manifesta com variadas finalidades, como: a) explicitar o objetivo da leitura do texto; b) motivar o aluno para a tarefa de leitura; c) ativar o conhecimento prévio sobre o tema; d) antecipar conteúdos com base em elementos textuais, gráficos e notacionais; e) filtrar o texto para encontrar chaves contextuais específicas, a partir de recursos gráficos e notacionais; f) realizar previsões sobre o texto, a partir de perguntas antecipadoras (SIM-SIM, 2007; MENEGASSI, 2010b). Esses pressupostos de trabalho estão exarados na habilidade EF15LP02, da BNCC de 1.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental:

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o

suporte e o 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, checando a adequação das hipóteses realizadas (BRASIL, 2017, p. 93).

O trabalho com as estratégias durante a leitura, por sua vez, permite ao leitor: a) fazer uma leitura seletiva; b) formular previsões a partir de perguntas orientadoras; c) criar imagem ou mapa mental do que foi lido; d) sintetizar e resumir informações, à medida que se avança na leitura do texto; e) adivinhar o significado de palavras não conhecidas, a partir do contexto; f) checar e avaliar as previsões e hipóteses do caminho percorrido no entendimento do texto; g) relacionar nova informação adquirida do texto ao conhecimento prévio armazenado; h) usar materiais complementares de referência, como dicionários e enciclopédias; i) parafrasear partes do texto; j) sublinhar e tomar notas durante a leitura (SIM-SIM, 2007; MENEGASSI, 2010b).

Na sequência, a estratégia de trabalho após a leitura busca: a) formular questões sobre o texto lido a tentar respondê-las pelo próprio leitor; b) confrontar as previsões feitas antes da leitura com o conteúdo do texto; c) identificar e relatar a(s) ideia(s) principal(is) do texto; d) resumir o texto lido; e) discutir com outro leitor sobre o texto lido; f) reler para sanar dúvidas (SIM-SIM, 2007; MENEGASSI, 2010b).

A BNCC (BRASIL, 2017) apresenta uma série de habilidades necessárias ao desenvolvimento do leitor no Ensino Fundamental Anos Iniciais, aqui expostas de maneira ordenada a dirigir o trabalho planejado, sistematizado e orientado para o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento da compreensão textual junto ao aluno. O ordenamento apresentado, que não é o mesmo exposto na BNCC, segue uma sequência possível de trabalho com a exploração do texto:

Quadro 2: Habilidades relacionadas à compreensão textual na BNCC

- (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos. (p. 93)
- (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. (p. 111)
- (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. (p. 111)
- (EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto. (p. 111)
- (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. (p. 111)
- (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos. (p. 95)
- (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. (p. 93)
- (EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido. (p. 131)
- (EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encadeamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. (p. 95)
- (EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto. (p. 131)
- (EF15LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (p. 131)

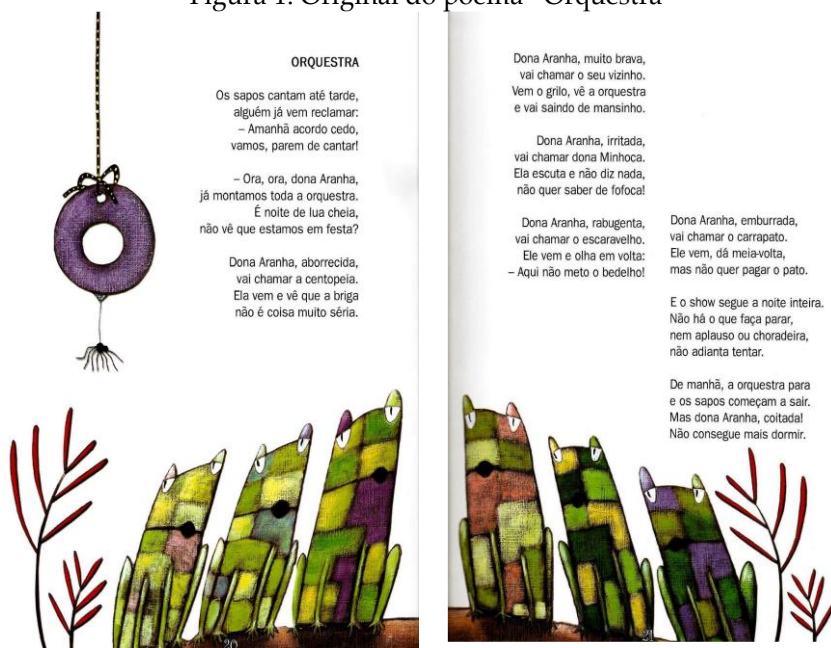
Fonte: BRASIL (2017).

A exploração do texto no nível da compreensão seria a partir da identificação de informação, inferência, recuperação de parte do texto, identificação de ideia central, relacionamento de ilustração com o texto, apreciação e reconhecimento do texto literário, percepção de elemento do texto narrativo, como diálogos, a chegar à compreensão do texto literário, como no caso do escolhido para este capítulo, como exemplificação de trabalho com a compreensão textual, o poema narrativo “Orquestra” (RIBEIRO, 2004).

DO GÊNERO DISCURSIVO E DAS ATIVIDADES PRÁTICAS DE COMPREENSÃO TEXTUAL

O gênero discursivo a ser explorado como exemplo de trabalho com a compreensão textual é o poema narrativo “Orquestra”, também conhecido como conto rimado. O poema é de autoria de Nye Ribeiro, encontra-se no livro *Roda de letrinhas* (2004, p. 20-21). No livro original, o texto assim se encontra, junto à sua ilustração:

Figura 1: Original do poema “Orquestra”



Fonte: RIBEIRO, Nye. *Roda de letrinhas*. Campinas: Roda e Cia, 2004, p. 20-21.

Esse mesmo texto é apresentado no livro didático *Ápis língua portuguesa 3º ano*, das autoras Ana Trinconi, Terezinha Bertin e Vera Marchezi (2017, p. 32), com a seguinte disposição gráfica de texto e ilustração:

Figura 2: Poema “Orquestra” no livro didático de Português

Leitura: história em versos

Orquestra

Os sapos cantam até tarde,
alguém já vem reclamar:
— Amanhã acordo cedo,
vamos, parem de cantar!

— Ora, ora, dona Aranha,
já montamos toda a orquestra.
É noite de lua cheia,
não vê que estamos em festa?

Dona Aranha, aborrecida,
vai chamar a centopeia.
Ela vem e vê que a briga
não é coisa muito séria.

Dona Aranha, muito brava,
vai chamar o seu vizinho.
Vem o grilo, vê a orquestra
e vai saindo de mansinho.

Dona Aranha, irritada,
vai chamar dona Minhoca.
Ela escuta e não diz nada,
não quer saber de fofoca!

Dona Aranha, emburrada,
vai chamar o carrapato.
Ele vem, dá meia-volta,
mas não quer pagar o pato.

E o show segue a noite inteira.
Não há o que faça parar,
nem aplauso ou choradeira,
não adianta tentar.

De manhã, a orquestra para
e os sapos começam a sair.
Mas dona Aranha, coitada!
Não consegue mais dormir.

Nye Ribeiro. **Roda de letrinhas.**
Campinas: Roda e Cia., 2004. p. 20-21.



Fonte: TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Ápis língua portuguesa 3º ano*. São Paulo: Ática, 3. ed., 2017, Unidade 2.

DA DELIMITAÇÃO INICIAL DAS INFORMAÇÕES TEXTUAIS

Antes de iniciar o trabalho de prospecção com atividades de compreensão para o texto, é necessário que o professor faça alguns levantamentos de informações preliminares, para que as estratégias de leitura sejam adequadamente produzidas. Para tanto, é preciso:

1º) identificar as condições de produção do gênero discursivo: nome do gênero, circulação social, portador textual, interlocutor social, finalidade;

2º) levantar os elementos da narrativa: personagens, espaço, tempo, conflito e resolução;

3º) levantar as partes organizacionais da narrativa: situação inicial, quebra de expectativa, conflito, tentativa de solucionar o conflito, resolução, situação final;

4º) delimitar o tema do texto.

A partir dessa delimitação inicial de informações, as atividades de compreensão textual são produzidas.

1º) Identificação das condições de produção do gênero discursivo:

-Nome do gênero discursivo: poema narrativo ou conto rimado, no livro didático aparece como história em versos;

-Circulação social: biblioteca da escola e do município; a sala de aula;

-Portador textual: livro de literatura infantil *Roda de letrinhas*, de Nye Ribeiro. No livro didático, aparece a referência da obra original ao final do poema;

-Interlocutor social: público infantil no geral, em casa, a criança; na escola, o aluno e o professor;

-Finalidade da narrativa: narrar a história de uma aranha que se incomoda com o barulho da orquestra de sapos e não consegue dormir. Assim busca auxílio com outros animais para resolver o problema, todavia, somente consegue ao final da noite, quando a orquestra de sapos para de tocar.

2º) Levantamento dos elementos da narrativa:

-Personagens: Protagonista: os sapos; antagonista: Dona Aranha; figurantes: centopeia, grilo, dona Minhoca, carrapato;

-Espaço: “É noite de lua cheia” (lugar aberto), “É o show”;

-Tempo: “até tarde” (tarde da noite), “Amanhã acordo cedo” (tarde da noite), “É noite de lua cheia”, “a noite inteira”, “De manhã”, “Não consegue mais dormir”;

-Conflito: “vamos, parem de cantar!”;

-Resolução: “De manhã, a orquestra para/ E os sapos começam a sair”.

3º) Levantamento das partes organizacionais da narrativa:

-Situação inicial: “Os sapos cantam até tarde”;

-Quebra de expectativa: “alguém já vem reclamar.”;

-Conflito: “- Amanhã acordo cedo, vamos, parem de cantar!”;

-Tentativa de solucionar o conflito:

Orquestra	Tentativas de resolução
- Ora, ora, dona Aranha, Já montamos toda a orquestra. É noite de lua cheia, Não vê que estamos em festa?	Argumentação do personagem principal.
Dona Aranha, aborrecida, vai chamar a centopeia. Ela vem e vê que a briga não é coisa muito séria.	Busca ajuda com a centopeia. Ação da personagem figurante: A centopeia percebe que a conflito não é sério.
Dona Aranha, muito brava, vai chamar o seu vizinho. Vem o grilo, vê a orquestra e vai saindo de mansinho.	Busca ajuda com o grilo. Ação da personagem figurante: O grilo sai discretamente.
Dona Aranha, irritada, Vai chamar dona Minhoca. Ela escuta e não diz nada, Não quer saber de fofoca!	Busca ajuda com a minhoca. Ação da personagem figurante: A Minhoca não quer saber de fofoca.
Dona Aranha, emburrada, vai chamar o carrapato. Ele vem, da meia volta, mas não quer pagar o pato.	Busca ajuda com o carrapato. Ação da personagem figurante: O carrapato não quer se relacionar com o conflito.

<p>E o show segue a noite inteira. não há o que faça parar, Nem aplauso ou choradeira, não adianta tentar.</p>	<p>Aplauso e choradeira não resolvem o conflito.</p>
---	---

-Resolução: “De manhã, a orquestra para E os sapos começam a sair”;

-Situação final: “Mas dona Aranha, coitada! Não consegue mais dormir.”.

4º) Delimitação do tema do texto é feita a partir do levantamento das ações dos personagens do texto, no caso, Dona Aranha e os sapos, músicos da orquestra. Desde a situação inicial, percebe-se que os personagens se mostram insistentes em suas ações: os sapos insistem em continuar a tocar na orquestra; a Dona Aranha insiste em resolver o problema causado pelo barulho, a buscar auxílio com outros animais. Assim, em toda a narrativa, os personagens mostram persistência, a delimitar o tema do texto.

DAS ATIVIDADES PRÁTICAS DE COMPREENSÃO TEXTUAL

A tomar como referências as informações levantadas anteriormente, é possível a produção de atividades para desenvolver a compreensão leitora, numa sequência de trabalho, a partir de escolhas planejadas e sistematizadas em função do ano escolar e da turma de alunos-leitores. As atividades contemplam as estratégias de antes, durante e após a leitura.

a) Pré-leitura a buscar na memória do leitor os personagens e o tema do texto.

Apresentação de imagem ou ilustração sobre a narrativa a ser lida, ou sobre a temática do texto, assim como a apresentação de questões sobre o tema.

Exemplos:

I. Leia a ilustração que acompanha o poema “Orquestra”, de Nye Ribeiro. O que há nela, o que será narrado na história do poema?



II. Você sabe o que é persistência? Conhece alguém que é persistente? Quando você se mostra persistente?

Em I., a leitura solicitada é a descrição em forma de relato da ilustração, com os elementos da narrativa expressos: a) tempo: noite de lua cheia; b) espaço: lagoa ou rio; c) personagens: uma aranha a olhar com reprovação aos quatro sapos que tocam instrumentos musicais sentados em plantas dentro da água; d) conflito: a aranha se incomoda com os sapos a tocar instrumentos musicais; e) resolução: não apresentada na ilustração. A partir da descrição oral, é possível construir-se um relato também oral, ou até mesmo em forma escrita.

Em II., a temática é trabalhada de forma explícita, pois a persistência é marcada nas questões apresentadas, para que, oralmente, o aluno possa discutir sobre a persistência, o conhecimento de alguém que a manifeste ou se ele próprio a demonstra. A partir desses encaminhamentos, as informações prévias necessárias foram acionadas na memória de trabalho do leitor, para que a leitura do texto se inicie e a compreensão textual se constitua adequadamente.

Outra possibilidade de trabalho é com o título do texto e a palavra “Orquestra”, que o compõe, para se desenvolver

atividades de pré-leitura. Neste caso, a compreensão é voltada a um aspecto da textualidade, não exatamente ao tema social apresentado no poema.

b) Leitura silenciosa do poema.

A leitura silenciosa pelo aluno é um recurso necessário para o contato inicial com o texto a partir dos olhos do leitor, sem empregar, neste momento, a leitura oral. A habilidade de leitura silenciosa deveria ser desenvolvida junto ao aluno, pois é uma atividade que permite maior rapidez no processo de compreensão textual, uma vez que a oralização do texto consome maior tempo à execução da entonação sonora. Para tanto, deve-se orientar o aluno sobre a direção de leitura do poema: cada estrofe, cada verso, na sequência, na direção da esquerda para a direita, de cima para baixo, no conjunto das ações da narrativa.

c) Leitura entonacional pelo professor.

A leitura entonacional pelo professor é o primeiro exemplo de como o valor da leitura em voz alta se consolida junto ao texto. Nessa leitura, o professor escolhe o tipo de entonação valorativa (VOLÓCHINOV, 2019) desejada, a dar ênfase às falas de cada personagem, assim como ao narrador, para evidenciar possíveis sentidos à narrativa, seus personagens e suas ações. Por exemplo, a entonação de Dona Aranha pode ser de um animal nervoso, irritado, ou, até mesmo, pacífico, a solicitar um favor aos sapos.

Os sapos podem ser apresentados pela entonação como desdenhadores, a não se importarem com dona Aranha, ou até mesmo complacentes, a demonstrar que são trabalhadores a cumprir suas funções. Dessa forma, a tomar a segunda estrofe como exemplos:

- Ora, ora, dona Aranha,
Já montamos toda a orquestra.
É noite de lua cheia,
Não vê que estamos em festa?

a fala do personagem do sapo seria de desdém ou de complacência em sua entonação, o que causa efeitos de sentidos diferentes. Assim, o trabalho de entonação valorativa é um recurso pertinente a ser realizado com os alunos, para o desenvolvimento da compreensão textual.

Quanto mais versões distintas de entonações valorativas são apresentadas aos alunos, mais sentidos são produzidos ao texto. A mesma perspectiva de entonação valorada é realizada aos demais personagens: dona Aranha, centopeia, grilo, dona Minhoca, carrapato, em função das ações de cada um deles na narrativa, sempre pela voz do narrador.

d) Leitura entonacional pelos alunos.

Após o trabalho apresentado pelo professor com as possibilidades de leitura entonacional, o aluno escolhe uma delas, ou até mesmo cria uma nova entonação própria, a produzir sentidos diversos ao texto, a partir da materialidade linguística exposta. Uma possibilidade de trabalho é a construção de leitura entonacional com um só aluno por vez ou com vários alunos, a partir das personagens apresentadas, assim haveria três possíveis leitores: um a representar o narrador, um os sapos, outro a dona Aranha, cada um dos leitores com sua forma de entonação própria. Acompanhados da leitura entonacional surgem os gestos (VOLÓCHINOV, 2019), os movimentos corporais a expressar as ações de cada personagem, já devidamente levantadas anteriormente.

e) Perguntas sobre as condições de produção.

São apresentadas perguntas sobre as condições de produção ao texto oferecido para o trabalho. As respostas são expressas em duas possibilidades: na modalidade oral ou na modalidade escrita, com respostas de forma completa, isto é, a retomar o tema da pergunta como sendo a parte inicial da escrita, para que o aluno entenda que a apropriação da palavra alheia e sua transformação em palavra própria (VOLÓCHINOV, 2017) é uma

habilidade constitutiva da língua, principalmente na produção de respostas escritas. Assim, são oferecidas perguntas como:

-Gênero discursivo: *Que gênero discursivo é esse? Como esse texto é conhecido?*

-Interlocutor: *Quem lê esse texto? Para quem esse texto foi produzido?*

-Circulação e portador textual: *Onde encontramos esse texto? Em que lugar esse texto pode ser encontrado? Onde esse texto aparece publicado?*

-Finalidade do texto: *Qual é a finalidade desse texto? Para que serve esse texto? Qual é o objetivo do texto ter sido produzido?*

A reunião das respostas às perguntas origina uma compreensão inicial do texto, a formar um parágrafo com informações dali oriundas, conforme orientações a respeito de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura pesquisadas e desenvolvidas por Menegassi (2010c, 2011, 2016b) e Fuza; Menegassi (2018). Assim, como exemplo, tem-se a seguinte produção:

Que gênero discursivo é esse? Esse gênero discursivo é um poema narrativo.

Quem lê esse texto? Esse texto é lido por crianças e o professor com seus alunos.

Onde encontramos esse texto? Encontramos esse texto no livro "Roda de letrinhas", de Nye Ribeiro.

Qual é a finalidade desse texto? O texto tem a finalidade de narrar a história de uma aranha que se incomoda com o barulho da orquestra de sapos e não consegue dormir. Assim busca auxílio com outros animais conhecidos para resolver o problema, todavia, somente consegue ao final da noite, quando a orquestra de sapos para de tocar.

A partir da pergunta "Do que trata o texto?", as respostas são agrupadas a formar um todo significativo, a representar a compreensão inicial do texto lido:

Do que trata o texto?

Esse gênero discursivo é um poema narrativo. Esse texto é lido por crianças e o professor com seus alunos. Encontramos esse texto no livro “Roda de letrinhas”, de Nye Ribeiro. Ele tem a finalidade de narrar a história de uma aranha que se incomoda com o barulho da orquestra de sapos e não consegue dormir, assim busca auxílio com outros animais conhecidos para resolver o problema, todavia, somente consegue ao final da noite, quando a orquestra de sapos para de tocar.

Na sequência do trabalho, o texto é lapidado para tomar formato de um parágrafo completo como sendo a resposta à questão apresentada.

f) Enunciado sobre a finalidade do texto: gênero discursivo, verbo do gênero, personagem e tema.

A finalidade de um texto sempre abarca os aspectos sociais da temática nele exposta, com elementos que a compõem, como o gênero discursivo, o verbo correspondente à expressão desse gênero e as personagens que exploram a temática marcada. Assim, têm-se como elementos:

Gênero discursivo: *poema narrativo*.

Verbo do gênero: *narrar, relatar, contar*.

Personagens: *dona Aranha e os sapos músicos*.

Tema: *a persistência da dona Aranha e dos sapos*.

O conjunto dessas informações leva à produção de enunciado sobre a finalidade, a responder à questão:

Qual é a finalidade desse poema narrativo?

A finalidade desse poema narrativo (GÊNERO DISCURSIVO) é contar (VERBO DO GÊNERO) a história da Dona Aranha e dos sapos músicos (PERSONAGENS) que são persistentes (TEMA) em suas ações.

Na realidade, esse trabalho de produção do enunciado sobre a finalidade exercita a habilidade de síntese do texto, uma atividade de compreensão leitora muito relevante, conforme descritas por Brasil (2017) - EF35LP03.

g) Apresentação do poema em forma de exposição escrita, a delimitar: gênero discursivo, título do texto, autor, título do portador textual, ano, cidade e editora da publicação – não necessariamente nesta ordem.

Gênero discursivo: *poema narrativo*;

Título do texto: *Orquestra*;

Autor: *Nye Ribeiro*;

Título do portador textual: *livro “Roda de letrinhas”*;

Ano de publicação: *2004*;

Cidade de publicação: *Campinas*;

Editora da publicação: *Roda e Cia*.

Para organizar essas informações, oferece-se a questão:

Faça a apresentação do texto em forma de exposição escrita.

O poema com o título “Orquestra”, produzido pela autora Nye Ribeiro, encontra-se no livro intitulado “Roda de letrinhas”, publicado pela Editora Roda e Cia, em Campinas, no ano de 2004.

h) Leitura compartilhada na oralidade, a discutir o texto, o gênero discursivo e o seu tema, momento em que o professor e o aluno assumem a responsabilidade e o controle da atividade leitora, a exigir-lhes “uma participação muito mais vivaz” (ANGELO; MENEGASSI, 2020, p. 40). O tema é discutido em função das ações dos personagens da narrativa, a expandi-lo para a própria vida dos alunos, para compreensão da função da leitura na vida, a auxiliar na construção de conhecimentos. Nesse sentido, a temática da persistência é explorada em forma de questões a serem respondidas na oralidade ou na escrita, a partir da leitura de cada estrofe e suas ideias. As perguntas oferecidas são todas relacionadas à compreensão textual, com nuances de inferências textuais e extratextuais:

Orquestra	Questões para a leitura compartilhada
Os sapos cantam até tarde, alguém já vem reclamar: - Amanhã acordo cedo, vamos, parem de cantar!	Qual é a profissão dos sapos? Por que alguém reclamou da cantoria dos sapos? Qual foi o pedido feito aos sapos? Por que foi solicitado que os sapos parassem de cantar?
- Ora, ora, dona Aranha, Já montamos toda a orquestra. É noite de lua cheia, Não vê que estamos em festa?	Qual foi a resposta dos sapos? Qual foi o argumento apresentado pelos sapos como resposta à dona Aranha? Qual sentimento os sapos demonstram à dona Aranha ao argumentar a seu favor?
Dona Aranha, aborrecida, vai chamar a centopeia. Ela vem e vê que a briga não é coisa muito séria.	Dona Aranha aceitou o argumento dos sapos? Qual foi a atitude de dona Aranha após receber a respostas dos sapos? Qual sentimento dona Aranha demonstrou à resposta dos sapos ao buscar ajuda com outro animal?
Dona Aranha, muito brava, vai chamar o seu vizinho. Vem o grilo, vê a orquestra e vai saindo de mansinho.	Qual foi a reação de dona Aranha à resposta da centopeia? Qual sentimento dona Aranha demonstrou à resposta dos sapos e da centopeia ao buscar nova ajuda?
Dona Aranha, irritada, Vai chamar dona Minhoca. Ela escuta e não diz nada, Não quer saber de fofoca!	Qual foi a reação de dona Aranha à resposta do grilo? Qual sentimento dona Aranha demonstrou à resposta do grilo ao buscar ajuda com a dona Minhoca?
Dona Aranha, emburrada, vai chamar o carrapato. Ele vem, da meia volta, mas não quer pagar o pato.	Qual foi a reação de dona Aranha à resposta de dona Minhoca? Qual sentimento dona Aranha demonstrou à resposta de dona Minhoca ao buscar ajuda com o carrapato?
E o show segue a noite inteira. não há o que faça parar,	Qual é o sentimento apresentado pelos sapos ao continuar o show, mesmo com as reclamações de dona Aranha?

Nem aplauso ou choradeira, não adianta tentar.	
De manhã, a orquestra para E os sapos começam a sair, Mas dona Aranha, coitada! Não consegue mais dormir.	Qual sentimento os sapos demonstram ao parar a orquestra somente de manhã? Qual foi a reação de dona Aranha, ao término da orquestra?

A partir do trabalho de produção de perguntas à leitura compartilhada, escolhem-se aquelas que são empregadas com os alunos, em função do ano escolar e do desenvolvimento da compreensão leitora.

i) Lista de informações sobre os elementos e a organização da narrativa.

O levantamento das informações sobre os elementos da narrativa e seu modo de organização permite a visualização de forma mais adequada de aspectos necessários à compreensão do texto.

-Personagens: Protagonista: os sapos; antagonista: dona Aranha; figurantes: centopeia, grilo, dona Minhoca, carrapato;

-Espaço: “É noite de lua cheia” (lugar aberto), “E o show” (lugar aberto);

-Tempo: “até tarde” (tarde da noite), “Amanhã acordo cedo” (tarde da noite), “É noite de lua cheia”, “a noite inteira”, “De manhã”, “Não consegue mais dormir”;

-Conflito: “vamos, parem de cantar!”;

-Resolução: “De manhã, a orquestra para E os sapos começam a sair”;

-Situação inicial: “Os sapos cantam até tarde”;

-Quebra de expectativa: “alguém já vem reclamar.”;

-Conflito: “- Amanhã acordo cedo, vamos, parem de cantar!”;

-Tentativa de solucionar o conflito: Busca ajuda com centopeia, grilo, dona Minhoca, carrapato.

O preenchimento da lista de informações demonstra a compreensão global do texto narrativo, com seus elementos e sua

organização, conforme orientações de Brasil (2017) - EF35LP03, EF35LP22.

j) Lista de hierarquização das ações da narrativa.

Hierarquizar as informações de um texto é sintetizar suas ações, a demonstrar a sua compreensão global.

- 1- Os sapos cantam.
- 2- Alguém reclama.
- 3- Ordena aos sapos a parar de cantar.
- 4- Os sapos já montaram a orquestra.
- 5- Os sapos estão em festa.
- 6- Dona Aranha chama a centopeia.
- 7- A centopeia percebe que o conflito não é sério.
- 8- Dona Aranha chama o grilo.
- 9- O grilo sai discretamente.
- 10- Dona Aranha chama a dona Minhoca.
- 11- Dona Minhoca não quer saber de fofoca.
- 12- Dona Aranha chama o carrapato.
- 13- O carrapato não quer se relacionar com o conflito.
- 14- O show segue a noite inteira.
- 15- Não adianta tentar parar o show.
- 16- A orquestra para de manhã.
- 17- Os sapos começam a sair.
- 18- Dona Aranha não consegue dormir.

k) Reconto da narrativa na oralidade.

A partir do levantamento dos elementos, da organização e da hierarquização das ações da narrativa, solicita-se o reconto da história lida na forma oral, a constar todos os elementos já levantados.

l) Ilustração do texto, com todos os elementos da narrativa.

A produção de ilustração com todos os elementos da narrativa, levantados anteriormente, permite ao leitor expor sua compreensão global do texto ou de algumas de suas partes.

Assim, a ilustração pode ser produzida em forma de cenas, conforme a sequência narrativa, ou delimitadas algumas cenas específicas, como os momentos do conflito e da resolução. De qualquer maneira, a ilustração deve contemplar todos os elementos possíveis, para se manifestar a compreensão do texto lido de modo mais completo.

m) Frase síntese da compreensão do texto.

A produção textual escrita de frase síntese sobre a compreensão do texto permite ao leitor manifestar os significados alcançados durante a leitura. Essa produção será diferenciada, em função das possibilidades compreensivas que o leitor manifestar. Assim, a partir dos elementos e da organização da narrativa, a frase síntese seria construída, como nos exemplos:

Numa noite de lua cheia, a dona Aranha não consegue dormir por causa do barulho que a orquestra de sapos produz, o que a leva a procurar ajuda com outros animais, mas nada acontece até o amanhecer, quando os sapos vão embora.

A orquestra de sapo toca a noite toda, enquanto a dona Aranha tenta dormir, mas não consegue e vai em busca de ajuda com outros animais, que nada fazem, esperando os sapos irem embora ao amanhecer.

Nos dois exemplos, os elementos principais se fazem presentes, contudo, cada uma das frases apresenta seu próprio modo de organização e de compreensão do texto.

n) Resumo com todos os elementos da narrativa.

A produção de um resumo com os elementos da narrativa é uma possibilidade de mensuração muito adequada sobre a compreensão do texto lido. Essa prática é uma maneira de verificação sobre os significados do texto e o modo como foram entendidos pelo leitor. A partir da lista de informações levantadas sobre os elementos e a organização da narrativa, é possível a produção do resumo.

O poema narrativo “Orquestra”, de Nye Ribeiro, conta que, numa noite de lua cheia, uma orquestra de sapos fazia um show num espaço aberto, não deixando dona Aranha dormir. Ela foi procurar ajuda com a centopeia, o grilo, a dona Minhoca e o carrapato, que nada fizeram para auxiliá-la. O barulho parou quando o show terminou de manhã cedo e os sapos foram embora, e dona Aranha, coitada, não conseguiu mais dormir.

o) Levantamento das características das personagens, em forma de lista.

O levantamento sobre a caracterização das personagens é um fator relevante para a compreensão do texto, pois demonstra como o leitor realiza seu entendimento a partir das inferências construídas ao longo da leitura. Assim, as características apresentadas para cada personagem, em função de suas ações na narrativa, se manifestam:

Orquestra	Características das personagens
Os sapos cantam até tarde, alguém já vem reclamar: - Amanhã acordo cedo, vamos, parem de cantar!	Sapos = cantores. Aranha = reclamadora, cuidadosa, determinada.
- Ora, ora, dona Aranha, Já montamos toda a orquestra. É noite de lua cheia, Não vê que estamos em festa?	Sapos = argumentadores, insistentes, seguros, indagadores.
Dona Aranha, aborrecida, vai chamar a centopeia. Ela vem e vê que a briga não é coisa muito séria.	Aranha = aborrecida, insistente, estratégica. Centopeia = atenciosa, atenta, consciente, parcial.
Dona Aranha, muito brava, vai chamar o seu vizinho. Vem o grilo, vê a orquestra e vai saindo de mansinho.	Aranha = brava, persistente, estratégica. Grilo = atencioso, atento, consciente, sorrateiro.
Dona Aranha, irritada,	Aranha = irritada, persistente, estratégia.

Vai chamar dona Minhoca. Ela escuta e não diz nada, Não quer saber de fofoca!	Minhoca = atenciosa, calada, consciente, imparcial, talvez a mais idosa = dona Minhoca.
Dona Aranha, emburrada, vai chamar o carrapato. Ele vem, da meia volta, mas não quer pagar o pato.	Aranha = emburrada, persistente, estratégica. Carrapato = atencioso, consciente, imparcial, estratégico.
E o show segue a noite inteira. não há o que faça parar, Nem aplauso ou choradeira, não adianta tentar.	Sapos = persistentes, conscientes, profissionais. Aranha = chorona.
De manhã, a orquestra para E os sapos começam a sair, Mas dona Aranha, coitada! Não consegue mais dormir.	Sapos = trabalhadores, profissionais, coerentes. Aranha = coitada, cansada, sonolenta.

p) Produção de frases com as características das personagens, a resumi-las.

A atividade de produção de frases a partir das características levantadas para cada personagem permite a verificação sobre a compreensão e as inferências produzidas pelo leitor, a manifestar-se na escrita. São exemplos as frases produzidas aos personagens sapo e dona Aranha:

Sapos = cantores, argumentadores, insistentes, seguros, indagadores, persistentes, conscientes, profissionais, trabalhadores, coerentes.

Os sapos são cantores insistentes em continuar o show na orquestra porque são conscientes e profissionais sobre o trabalho que realizam, a se mostrarem seguros e coerentes.

Aranha = reclamadora, cuidadosa, determinada, aborrecida, insistente, estratégica, brava, persistente, irritada, emburrada, chorona, coitada, cansada, sonolenta.

A dona Aranha é reclamadora e irritada com o barulho produzido pela orquestra de sapos, a buscar ajuda com insistência junto a outros animais, mostrando-se determinada, estratégica e insistente na resolução do problema que a deixa brava, emburrada, cansada e sonolenta por não conseguir dormir.

q) Questões sobre os elementos da narrativa.

Nesta atividade, são duas as possibilidades de execução do trabalho: a) oferecer questões ao leitor, para que as responda; b) solicitar a produção de perguntas de leitura ao leitor, para que manifeste sua compreensão. Aqui, apresentam-se algumas questões ao leitor, a partir dos elementos da narrativa lida, cujas respostas podem ser efetivadas pela oralidade ou pela escrita. São expostas questões diversas para demonstração de como podem ser produzidas, a serem escolhidas e oferecidas ao leitor, em função do ano escolar a ser trabalhado.

Tempo

- *Quando aconteceu a história?*
- *Quando aconteceu a festa dos sapos?*
- *Quanto tempo durou a festa dos sapos?*
- *Quando terminou a festa dos sapos?*
- *Quando a dona Aranha teve sossego?*
- *Qual é o significado da expressão “Os sapos cantam até tarde”?*
- *Para qual personagem a expressão “até tarde” tem significado?*
- *Como estava a noite em que os sapos cantavam?*
- *O que aconteceu de manhã?*
- *O que significa a expressão “De manhã”?*

Espaço

- *Onde a história pode ter acontecido?*
- *Em que lugar a festa dos sapos pode ter acontecido?*
- *Onde a dona Aranha estava na hora da festa dos sapos?*

- Para onde a dona Aranha se dirigiu ao ir buscar ajuda?
- Onde são as moradias da centopeia, do grilo, da dona Minhoca e do carrapato?
- Complete o poema com a localização do lugar em que cada personagem está na hora da festa.
- Para onde foram os sapos quando começaram a sair?

Personagem

- Quem causou o conflito da história?
- Quem procurou resolver o conflito da história?
- Quem reclamou na história?
- Quem não foi atendida na história?
- Quem se mostrou persistente e foi procurar ajuda?
- Quem incomodava a dona Aranha?
- O que incomodava a dona Aranha?
- Com quem dona Aranha procurou ajuda?
- Quem percebeu que a reclamação da dona Aranha não era séria?
- Quem não se importou com o som da orquestra?
- Quem não quis saber da fofoca da dona Aranha?
- Quem não quis se responsabilizar a parar os sapos de cantar?
- Quem resolveu o conflito da história?
- Quem solucionou o problema?
- Quem não ligou para a reclamação da dona Aranha?
- Quem se mostrou persistente e não parou o que fazia?
- Quem foi persistente na história?
- Quem não deixou de procurar ajuda?
- Quem não deixou de cantar?

Conflito e resolução

- Como se inicia a história?
- O que acontecia no início da história?
- Quem causou o conflito da história?
- O que deu origem à história?
- O que deu origem às ações da história?
- Qual foi a ação que deu origem ao conflito?
- O que fez com que a história acontecesse?
- Em que momento o conflito é resolvido?
- Como o conflito foi resolvido?

- *Quando a história foi resolvida?*
- *De que modo a história foi resolvida?*

r) Questões sobre as partes organizacionais da narrativa.

Da mesma maneira como as questões sobre os elementos da narrativa são produzidas e oferecidas, seguem as orientações para as partes organizacionais da narrativa.

- *Quais versos demonstram a parte da situação inicial da narrativa?*
- *Quais versos manifestam o conflito da narrativa?*
- *Em quais estrofes há as tentativas de resolução do conflito da narrativa?*
- *Quantas são as tentativas de resolução do conflito da narrativa?*
- *Quais versos manifestam a resolução ao conflito da narrativa?*
- *Quais versos demonstram a parte da situação final da narrativa?*

s) Questões sobre inferência.

As questões que envolvem a inferência textual e a inferência extratextual também podem ser respondidas pela oralidade ou pela escrita, a ter seu modo escolhido na situação de ensino trabalhada. São exemplos de questões a explorar inferências:

- *A quem se refere o termo “alguém”, na primeira estrofe?*
- *Qual é o sentido de “parem de cantar”?*
- *O que significa a expressão “parem de cantar”?*
- *Qual foi a primeira ação da dona Aranha?*
- *O que a dona Aranha fez depois dessa primeira ação?*
- *O que significa “Ora, ora”?*
- *Qual tipo de linguagem emprega “Ora ora”?*
- *O que demonstra a resposta do sapo?*
- *O que significa “estamos em festa”?*
- *O que os sapos demonstram ao responder à dona Aranha?*
- *Quais as características da dona Aranha?*
- *O que demonstram as características da dona Aranha?*
- *Por que a dona Aranha procurou ajuda?*
- *O que a dona Aranha demonstra ao não desistir de pedir ajuda?*
- *Por que dona Aranha insistiu em pedir ajuda?*

- Por que dona Aranha não desistiu de pedir ajuda?
- Por que dona Aranha não desistiu ao ter ajuda negada?
- O que a centopeia pensou sobre a briga?
- O que significa para a centopeia a briga não ser “coisa muito séria”?
- Onde morava o grilo?
- Qual foi a atitude do grilo ao pedido de ajuda da dona Aranha?
- Por que o grilo saiu de mansinho?
- O que significa sair de mansinho?
- Qual foi a atitude da dona Minhoca?
- Qual foi a reação da dona Minhoca ao pedido da dona Aranha?
- O que significa a dona Minhoca “não quer saber de fofoca”?
- Quem se mostrou fofoqueiro?
- Quem fazia fofoca?
- Qual foi a reação do carrapato ao pedido da dona Aranha?
- Por que o carrapato não queria “pagar o pato”?
- O que significa não querer “pagar o pato”?
- Quem fazia o show para todos?
- Quem tentou parar o show?
- Como se tentou parar o show?
- Por que não se conseguiu parar o show?
- O que significa “não adianta tentar”?
- Por que a orquestra parou apenas de manhã cedo?
- Por que os sapos começaram a sair?
- Para onde iriam os sapos após o show?
- Por que dona Aranha é uma coitada?
- Por que a dona Aranha não consegue mais dormir?
- O que impede a dona Aranha de dormir após o show?

As escolhas das questões são determinadas pela turma de alunos e os níveis de compreensão leitora que apresentam em desenvolvimento.

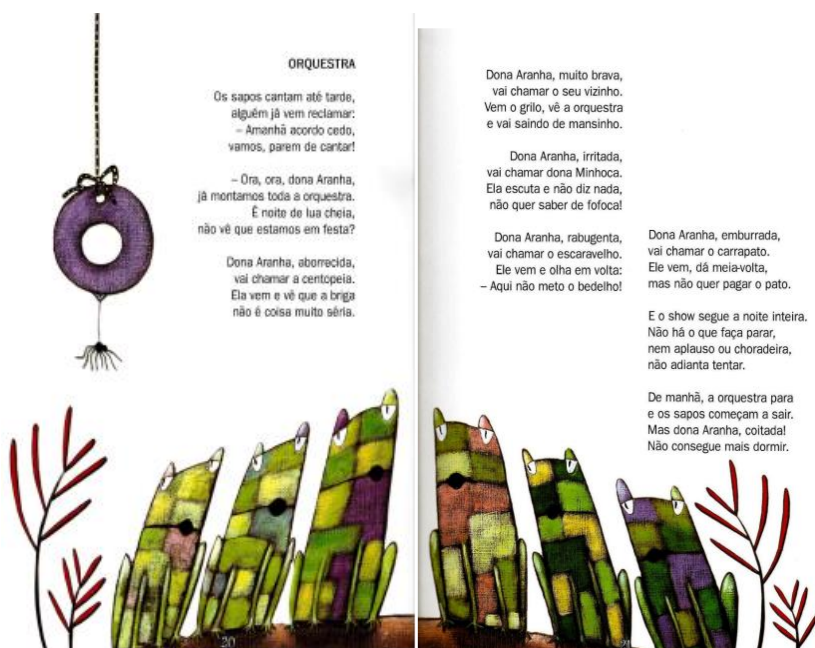
t) Produção de legenda para a ilustração, com todos os elementos da narrativa.

A legenda produzida após a construção da ilustração do texto ou das cenas escolhidas e definidas ao leitor é uma

manifestação escrita idiossincrática de compreensão de leitura, a partir do relato sobre os elementos ali exibidos pelo aluno. Assim, a produção da legenda seguiria a orientação de apresentar: tempo, espaço, personagens, conflito e resolução, em possibilidades de alteração organizacional da sintaxe textual exposta.

u) Relacionar o texto com a ilustração que o acompanha.

A multimodalidade de linguagens é uma possibilidade de exploração de compreensão no material trabalhado no desenvolvimento do leitor. Assim, relacionar o texto do poema como a ilustração que o acompanha é uma atividade a manifestar a compreensão leitora, a partir de dois textos que se complementam na leitura e no trabalho em sala de aula.



Neste caso, têm-se o poema e a ilustração apresentados no livro “Roda de letrinhas”, de Nye Ribeiro (2004), retirado como exemplo de um texto com referência direta do seu original. Nela, há as presenças de dois personagens, a dona Aranha e os sapos, e

a manifestação do espaço onde ocorre a narrativa, um elemento que não é exposto de forma explícita na materialidade do texto. Outro elemento é a quantidade de sapos que compõe a orquestra, também uma informação não constante no poema, assim como suas disposições corporais enfileirados de maneira simétrica do menor para o maior a retornar ao menor, entre outras informações que podem ser levantadas com a leitura do texto escrito e do texto imagético. Dessa forma, seriam atividades para auxiliar na compreensão questões:

- *Em que posição dona Aranha está em relação à orquestra de sapos?*
- *Em que lugar está a orquestra dos sapos?*
- *Quantos sapos compõem a orquestra?*
- *Como estão dispostos os sapos da orquestra?*
- *Qual é a marca de tempo determinado a partir da imagem dos sapos?*
- *Para onde todos os sapos olham?*

Essas questões levam o leitor à produção de sentidos a conjugar o texto escrito com o texto da imagem, a permitir que o leitor relacione os dois textos que se apresentam em conjunto no livro de Ribeiro (2004).

Por outro lado, no livro didático de Português, 3.º ano do Ensino Fundamental, de Triconi, Bertin e Marchezi (2017), o mesmo texto é apresentado, mas com uma ilustração diferente do original do livro de Ribeiro (2004), o que permite também outra exploração de relacionamento entre texto escrito e texto imagético.

Leitura: história em versos

Orquestra

Os sapos cantam até tarde,
alguém já vem reclamar:
— Amanhã acordo cedo,
vamos, parem de cantar!

— Ora, ora, dona Aranha,
já montamos toda a orquestra.
É noite de lua cheia,
não vê que estamos em festa?

Dona Aranha, aborrecida,
vai chamar a centopeia.
Ela vem e vê que a briga
não é coisa muito séria.

Dona Aranha, muito brava,
vai chamar o seu vizinho.
Vem o grilo, vê a orquestra
e vai saindo de mansinho.

Dona Aranha, irritada,
vai chamar dona Minhoca.
Ela escuta e não diz nada,
não quer saber de fofoca!

Dona Aranha, emburrada,
vai chamar o carrapato.
Ele vem, dá meia-volta,
mas não quer pagar o pato.

E o show segue a noite inteira.
Não há o que faça parar,
nem aplauso ou choradeira,
não adianta tentar.

De manhã, a orquestra para
e os sapos começam a sair.
Mas dona Aranha, coitada!
Não consegue mais dormir.

Nye Ribeiro. *Roda de Ietrinhas*.
Campinas: Roda e Cia., 2004. p. 20-21.



O texto do poema apresenta apenas uma disposição gráfica diferente entre as colunas, nesta versão do livro didático, por sua vez, a ilustração é muito distinta, pois os significados possíveis de entendimento são mais visíveis do que na ilustração do livro original. Desta maneira, são significados apresentados na ilustração:

- Tempo: noite de lua cheia com céu estrelado;
- Espaço: lago ou rio com águas claras, com folhagens em suas bordas e nas águas;
- Dona Aranha: olhos caídos, como a se mostrar incomodada;
- Sapos: são quatro sapos, sendo três com instrumentos musicais – violoncelo, flauta, trompete, a demonstrar alegria e disposição para tocar na orquestra.

A partir desse levantamento de informações, executam-se atividades para a compreensão da relação do texto do poema com a ilustração que o acompanha:

- *Quais são os elementos que comprovam o período em que aconteceu o show dos sapos?*
- *Como se manifesta o humor de dona Aranha?*
- *Qual é a marca que demonstra o sentimento de dona Aranha frente ao show dos sapos?*
- *Quais são os instrumentos que os sapos tocam no show da orquestra?*
- *Como está o sentimento dos sapos na apresentação de sua orquestra?*
- *Como os sapos reagem ao sentimento de dona Aranha?*

É relevante que os dois textos sejam relacionados em suas compreensões, para que o leitor possa entender que o exercício de leitura ocorre em modalidades de linguagens diferentes.

Além desses aspectos, as duas imagens apresentam informações sobre o que se entende por orquestra em duas perspectivas de compreensão diferenciadas. Na primeira, referente ao livro de Ribeiro (2004), não há instrumentos musicais, apenas os sapos a coachar, a formar uma orquestra de vozes, o que seria o natural, em se tratando desse animal. Na segunda, três dos sapos tocam instrumentos musicais, a permitir a compreensão de que a orquestra é composta não só pelo coachar, como também por instrumentos de corda e de sopro, numa metáfora ilustrativa de relação com a orquestra de homens. São duas formas diversas de se compreender o que seria uma orquestra, no caso, não só de sapos, que podem ser exploradas pela leitura compartilhada ou por questões de leitura.

v) Produção de relato escrito a partir da ilustração e do texto do poema.

A partir da ilustração que acompanha o texto do poema, produz-se um relato escrito, com os elementos exarados, a completar com outras informações que o leitor achar relevante, para que seu texto manifeste a compreensão do poema trabalhado.

Todas as atividades apresentadas são possibilidades de trabalho com a compreensão textual junto a alunos de 3.º ao 5.º

ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Ressalta-se que as escolhas das atividades a empregar em sala de aula é responsabilidade do professor, em função do perfil de seus alunos e dos objetivos de trabalho pretendidos.

x) Exploração de estrofes, versos, rimas.

A exploração das partes textuais composicionais do poema, como estrofes, versos e rimas, é definida por Brasil (2017, p. 131) na habilidade “(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.”, a orientar, também, o trabalho com a compressão leitora.

A atividade se inicia com a solicitação de enumeração das estrofes e versos, a partir do acréscimo de números ordinais para estrofes (1.^a, 2.^a, 3.^a) e para os versos (1.^o, 2.^o, 3.^o, 4.^o 32.^o). Para isso, é relevante que se entregue o poema com as marcações de chaves para cada estrofe e linhas anteriores a cada verso, conforme o exemplo:

Orquestra

{ { { Os sapos cantam até tarde, { alguém já vem reclamar: { - Amanhã acordo cedo, { vamos, parem de cantar!	{ { Dona Aranha, irritada, { Vai chamar dona Minhoca. { Ela escuta e não diz nada, { Não quer saber de fofoca!
{ { - Ora, ora, dona Aranha, { Já montamos toda a orquestra. { É noite de lua cheia, { Não vê que estamos em festa?	{ { Dona Aranha, emburrada, { vai chamar o carrapato. { Ele vem, da meia volta, { mas não quer pagar o pato.
{ { Dona Aranha, aborrecida, { vai chamar a centopeia. { Ela vem e vê que a briga { não é coisa muito séria.	{ { E o show segue a noite inteira. { não há o que faça parar, { Nem aplauso ou choradeira, { não adianta tentar.
{ { Dona Aranha, muito brava, { vai chamar o seu vizinho. { Vem o grilo, vê a orquestra { e vai saindo de mansinho.	{ { De manhã, a orquestra para { E os sapos começam a sair, { Mas dona Aranha, coitada! { Não consegue mais dormir.

Nessa atividade, o aluno também exercita a compreensão e o emprego de números ordinais feminino (1.^a estrofe) e masculino (1.^o, 2.^o, 3.^o versos), que podem ser em formato arábico (1.^o, 2.^o) ou por extenso (primeiro, segundo). Dessa maneira, o texto do poema assim fica em suas enumerações:

Orquestra

- | | | | |
|-----------------|--|-----------------|--|
| 1. ^a | <ul style="list-style-type: none"> 1.^o Os sapos cantam até tarde, 2.^o alguém já vem reclamar: 3.^o - Amanhã acordo cedo, 4.^o vamos, parem de cantar! | 5. ^a | <ul style="list-style-type: none"> 17.^o Dona Aranha, irritada, 18.^o Vai chamar dona Minhoca. 19.^o Ela escuta e não diz nada, 20.^o Não quer saber de fofoca! |
| 2. ^a | <ul style="list-style-type: none"> 5.^o - Ora, ora, dona Aranha, 6.^o Já montamos toda a orquestra. 7.^o É noite de lua cheia, 8.^o Não vê que estamos em festa? | 6. ^a | <ul style="list-style-type: none"> 21.^o Dona Aranha, emburrada, 22.^o vai chamar o carrapato. 23.^o Ele vem, da meia volta, 24.^o mas não quer pagar o pato. |
| 3. ^a | <ul style="list-style-type: none"> 9.^o Dona Aranha, aborrecida, 10.^o vai chamar a centopeia. 11.^o Ela vem e vê que a briga 12.^o não é coisa muito séria. | 7. ^a | <ul style="list-style-type: none"> 25.^o E o show segue a noite inteira. 26.^o não há o que faça parar, 27.^o Nem aplauso ou choradeira, 28.^o não adianta tentar. |
| 4. ^a | <ul style="list-style-type: none"> 13.^o Dona Aranha, muito brava, 14.^o vai chamar o seu vizinho. 15.^o Vem o grilo, vê a orquestra 16.^o e vai saindo de mansinho. | 8. ^a | <ul style="list-style-type: none"> 29.^o De manhã, a orquestra para 30.^o E os sapos começam a sair, 31.^o Mas dona Aranha, coitada! 32.^o Não consegue mais dormir. |

Para completar, solicita-se o colorido das rimas nas estrofes, a empregar cores semelhantes a cada par de rimas. Na primeira estrofe, são coloridas as palavras “reclamar” e “cantar” em uma única cor; na segunda estrofe, as palavras “orquestra” e “festa” também recebem coloridos iguais; assim por diante com as demais rimas.

As enumerações e os coloridos são explorados para o trabalho com a compreensão textual por meio de atividades específicas, como alguns dos exemplos a seguir.

- Qual estrofe marca o conflito da história?
- Em qual estrofe e quais versos está a resposta dos sapos à dona Aranha?
- Qual verso da 2.^a estrofe apresenta a marca de tempo da narrativa?

- *Em qual estrofe e verso está o primeiro animal a que dona Aranha buscou auxílio?*
- *Em quais versos se marcam o estado emocional da dona Aranha?*
- *Em qual verso e em que posição está o que a dona Minhoca não deseja saber?*
- *Qual é a última informação sobre a dona Aranha marcada no último verso do poema?*
- *Na 7.^a estrofe, onde estão e quais são os pares de rimas apresentados?*
- *Onde se localizam as rimas na 6.^a e 8.^a estrofes?*
- *As rimas “Minhoca” e “fofoca” estão em qual estrofe e quais versos?*
- *Em qual estrofe e em quais versos está a resolução do conflito da narrativa?*

As respostas às questões apresentadas permitem o trabalho de compreensão do texto a partir da enumeração e localização de estrofes, versos e rimas, para a produção dos efeitos de sentidos ao poema, conforme orienta a habilidade EF35LP23 de Brasil (2017).

DA CONCLUSÃO

A compreensão textual efetivada em leitura é o tema abarcado ao longo deste capítulo, com o objetivo de refletir sobre sua caracterização teórico-metodológica, suas formas de abordagens junto aos leitores em formação e desenvolvimento, para realizar a apresentação de prospecção metodológica de trabalho a partir do gênero discursivo poema narrativo, com foco nos anos escolares do Ensino Fundamental Anos Iniciais. Para tanto, foram realizadas reflexões sobre o processo de leitura, a destacar a posição ocupada pela compreensão; o conceito, as características e as abordagens propostas pela literatura científica sobre compreensão textual; as possibilidades de trabalho com atividades de compreensão a partir de um exemplo de texto.

As prospecções de atividades aqui apresentadas representam, dentre muitas possibilidades com variadas vertentes teórico-

metodológicas distintas, uma com escolha específica, que se propôs como trabalho ao desenvolvimento do leitor no Ensino Básico.

REFERÊNCIAS

ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. A leitura compartilhada em sala de apoio. In: FUZA, Â. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (org.). *Interação e escrita no ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2020, p. 33-63.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 2017.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

FAYOL, M. *Aquisição da escrita*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura no gênero poema. In: BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. *Propostas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa*. Campinas-SP: Pontes, 2018, p. 17-42.

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. (orgs.). *Interação e escrita no ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2020, p. 11-32.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. A. Compreensão. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (org.). *A ciência da leitura*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 227-244.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

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

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

MENEGASSI, R. J. Estratégias de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). *Leitura e ensino*. Maringá-PR: Eduem, 2010b, p. 41-63.

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

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

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, 2016b, p. 41-60.

NATION, K. Dificuldades de compreensão da leitura em crianças. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (orgs.). *A ciência da leitura*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 266-283.

OAKHILL, J.; CAIN, K.; ELBRO, C. *Compreensão de leitura: leitura e prática*. Tradução Adail Sobral. São Paulo: Hogrefe, 2017.

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (orgs.). *A ciência da leitura*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 245-265.

RIBEIRO, N. *Roda de letrinhas*. Campinas: Roda e Cia, 2004, p. 20-21.

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.

SCLIAR-CABRAL, L. Processos psicolinguísticos de leitura e a criança. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, RS, 19(1): 07-20, 1996.

SIM-SIM, I. *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

SNOW, C. E. *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica: RAND, 2002.

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

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Ápis língua portuguesa 3º ano*. São Paulo: Ática, 3. ed., 2017, Unidade 2.

VIDAL ABARCA, E.; MARTÍNEZ RICO, G. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In: TEBEROSKY, A. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 139-153.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

3.

LEITURA DE TEXTOS POÉTICOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mirian Hisae Yaegashi Zappone

LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E LEITURA DE LITERATURA NA ESCOLA

Sempre que participo de eventos com professores ou alunos de cursos de licenciatura da área de Linguística e Literatura, é raro que não haja perguntas sobre o como promover a leitura como prática que os alunos apreciem ou como ensinar os alunos a lerem criticamente os textos literários; ou ainda, como fazer com que os alunos gostem de literatura, pressupondo que ela não seja apreciada pelos estudantes. Creio que todas essas são questões fundamentais para professores de língua e de literatura, mas não só para eles, mas para a sociedade em geral, pois a formação de leitores constitui um passo *sine qua non* para aquilo que temos chamado de construção humanista dos indivíduos, sobretudo nos dias de hoje, quando a violência neoliberal tem produzido todos os tipos de preconceitos, xenofobias, ódio, destruição e outras formas de agressão e opressão. Essa necessidade da leitura de ficção, por conseguinte, da literatura em nosso mundo contemporâneo, se justifica pelos efeitos por ela produzidos nos leitores: ao ler um texto ficcional (aquele que imita a vida, sem que seja ela própria, ou seja, um texto autorreferencial), o sujeito leitor é capaz, em função da semelhança entre o real e o ficcional, de colocar-se numa posição distanciada da situação ficcional apresentada no texto literário, podendo vivê-la em perspectiva de fora, ou seja, há um distanciamento entre o eu que lê e a

situação/fato/sentimento/acontecimento apresentado no texto ficcional, podendo dela fazer uma apreciação crítica e reflexiva. Desse modo, a experiência da leitura de ficção, diferentemente das leituras pragmáticas, tem como um de seus desdobramentos, a produção da racionalização do lido, permitindo aquilo que geralmente se chama de conhecimento crítico da realidade, tal como explicita Hansen:

[...] por ser gratuita, não-pragmática, ou interessadamente desinteressada, a leitura de ficção deverá levar o leitor escolar a objetivar sua experiência individual, pondo-se a si mesmo entre parênteses como sujeito social de hábitos perceptivos quando faz a experiência da liberdade imaginária dos possíveis da ficção. Nos programas [escolares], essa experiência de auto-distanciamento, e relativização do vivido imediato é, como disse, descrita genericamente como “atitude crítica”, “reflexão”, “auto-conhecimento”, “conhecimento da realidade do país”, etc. Conforme essas orientações, a leitura literária teria a função de desautomatização de hábitos, formação crítica do imaginário, esclarecimento democrático, aculturação e socialização do estudante. Contrastando tecnicamente com a leitura pragmática e a leitura científica, seria antes de tudo crítica, opondo-se politicamente à ideologia (HANSEN, 2005, p. 42).

É exatamente por patrocinar esse movimento de construção do sujeito que a leitura de textos ficcionais nunca deixou de ser um importante conteúdo dentro do componente curricular de Língua Portuguesa, pois, de sua prática, pode decorrer aquilo que chamamos de formação crítica. No entanto, para que o leitor possa experimentar o autodistanciamento e a desautomatização dos hábitos mencionados por Hansen, há um longo caminho que o estudante não pode trilhar sozinho, pois a leitura de textos de ficção, entre eles, a leitura da literatura não é uma prática “natural” ou automática. Isso significa que, além de ser capaz de decodificar, ou seja, além de realizar as atividades cognitivas referentes ao desvendamento das estruturas linguísticas e

textuais, o leitor precisa receber uma formação específica para ler textos literários, sobretudo no contexto escolar que é o espaço onde mais especificamente tais textos são lidos.

Antes de falar sobre a leitura literária na escola, é importante fazer algumas considerações sobre a leitura enquanto prática social de uso da escrita, abordagem dada à leitura sobretudo pelos estudos de letramento. Na perspectiva dos Novos Estudos de Letramento (NSL), ancoradas sobretudo em Street (2014), Kleiman (2004) e Hamilton (1999), o letramento, e portanto, a leitura, que é uma das práticas que o constitui, é situada historicamente, podendo, portanto, haver diferentes formas de ler ao longo do tempo; a leitura está relacionada aos diferentes domínios da vida e, principalmente, a leitura é padronizada ou influenciada pelas instituições sociais e pelas relações de poder, ao mesmo tempo em que as práticas de leitura mudam e novas práticas vão sendo adquiridas a partir de processos informais e formais de aprendizagem.

Essas premissas sobre a leitura, compreendidas a partir dos estudos de letramento, são corroboradas pelas formulações de Chartier (1999) que também compreende a leitura como uma prática social, ou seja, um fazer, uma ação dos indivíduos que está, também, sujeita a variações temporais, a variações em função dos grupos que dela fazem uso, a mudanças em relação aos modos como é praticada: “Deve-se levar em conta, também, que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos” (CHARTIER, 1999, p.13). Nesse sentido, o autor entende a leitura como uma prática heterogênea, mutável, criativa e que está sujeita às determinações sociais, culturais e identitárias de seus leitores. Compreendendo a leitura como prática sujeita a variações no tempo e em função de seus leitores, o autor conclui que os sentidos dos textos são móveis, uma vez que diferentes comunidades de leitores podem se valer de diferentes tradições ou gestos de leitura para produzir interpretações de um determinado texto:

Deve-se levar em conta, também, que a leitura é sempre uma prática encarnada em gesto, em espaços, em hábitos. Distante de uma fenomenologia que apaga qualquer modalidade concreta do ato de ler e o caracteriza por seus efeitos, postulados como universais (...), uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura (CHARTIER, 1999, p.13)

Ao estudar momentos específicos da história da leitura na França, Chartier (1999, p. 13-15) conclui que as práticas de leitura dos leitores são influenciadas por dois fatores: i) pelos códigos ou convenções que regem as práticas de uma comunidade de dependência; ii) pelas formas materiais (tipos de letra, divisão em partes, formato do livro, etc.) e pelas formas discursivas dos textos lidos (romance, um poema, uma epopeia etc.).

Esses apontamentos sobre leitura são aqui apresentados porque nos mostram que a escola se constitui como uma comunidade de leitores particular que pratica gestos e tradições de leitura característicos desse espaço, assim como outros espaços sociais também possuem seus letramentos particulares, como são exemplos as igrejas, os clubes de leitura, as empresas e outros. As particularidades da leitura na escola podem ser observadas nos modos como as diferentes disciplinas (Matemática, História, Filosofia etc.) se relacionam com o escrito, o que vale, também e especialmente, para o modo como nela são praticadas as leituras de textos literários. Retornando à fala de Chartier mencionada anteriormente, a leitura possui, na escola, gestos e hábitos específicos, pois é realizada em um espaço particular. É importante destacar que a leitura na escola é apenas uma das tantas possibilidades de leitura de textos literários, uma vez que a leitura da literatura, assim como de outros textos, pode ser feita de muitas outras maneiras (sempre moldadas pelas identidades, pelo espaço, pelas culturas dos leitores, pelas próprias relações de poder), fato já bastante descrito pelos estudos de letramento que entendem que todas essas formas de apropriação dos textos

constituem os diversos letramentos e que todos eles são igualmente válidos, muito embora a sociedade faça deles distinções de valorações e hierarquizações. Sendo assim, as leituras dos indivíduos mais letrados (professores, magistrados, doutores, religiosos etc.) são mais valorizadas do que a leitura dos leigos (os indivíduos com menor nível de instrução).

A partir dessa compreensão da leitura da literatura como uma prática social de uso de textos literários e por a escola possuir suas especificidades e seus gestos e tradições particulares, por ser uma prática específica de um espaço, passamos à discussão sobre alguns aspectos que delineiam ou modelam a leitura de literatura escolar.

LEITURA LITERÁRIA E SUAS ESPECIFICIDADES NO ESPAÇO ESCOLAR

A partir dos novos estudos de letramento e das proposições de Chartier (1999), ambos referentes à leitura e, por extensão, à leitura de textos literários, podemos concluir que as práticas de leitura de textos literários, quando realizadas na escola, são influenciadas pelas relações de poder que acabam por influenciar fortemente a comunidade de leitores formada por professores e alunos. No contexto escolar, esses modos de ler, influenciados pelos objetivos e funções do ensino de literatura na escola brasileira, a saber, patrocinar a formação humana dos estudantes, no sentido assinalado por Hansen (2005), tal como exposto anteriormente, fez com que fossem eleitos como parâmetro para a leitura escolar da literatura os modos de ler da cultura letrada, na qual os leitores mais autorizados da literatura são os críticos literários, para os quais interessa, fundamentalmente, os aspectos artísticos da escrita ficcional. Assim, a leitura mais adequada ou pertinente dos textos literários a ser feita, na escola, seria aquela capaz de evidenciar o estatuto artístico e ficcional dos textos, tal como o faz a crítica literária. Para essa comunidade de leitores (os críticos literários, historiadores, professores universitários), os

protocolos de leitura baseiam-se, fortemente, no que Chartier (1999, p. 12) chamou de “formas discursivas dos textos”.

Sendo assim, a leitura dos textos literários feita na escola não se constitui em prática ‘natural’, ou seja, não basta ao estudante saber ler (no sentido de decodificar) para que possa produzir uma leitura pertinente de textos literários. Na escola, é preciso aprender a ler literatura segundo um modelo de leitura que valoriza as formas discursivas e estéticas dos textos. Em outras palavras, a leitura do texto literário precisa ser aprendida pelo estudante e deve, portanto, ser ensinada e mediada por um leitor mais experiente, o professor.

Tal leitura possui, portanto, especificidades que podem ser observadas a partir da fala de alguns críticos. Segundo Hansen (2005), o texto literário constitui-se em um ato de fingimento, sendo um ato de fingir o possível, ou seja, constitui-se em um ato pseudorreferencial e, ainda, autorreferencial, pois se trata de uma referência a ela mesma, já que os objetos, os seres e as ações nela propostas não encontram um correspondente no mundo real: os elementos, ideias, acontecimentos, pessoas, fatos nela representados são, em verdade, inexistentes. Por isso, pode-se dizer que a ficção é sempre autorreferencial. Sendo ficção e criando-se por meio de mecanismos textuais e linguísticos que produzem especificidades relacionadas aos modelos de textos existentes para a criação ficcional, bem como os diversos estilos artísticos, para que a leitura de um texto ficcional possa ser adequada, em sua leitura, o leitor deve levar em conta os “procedimentos técnicos do ato de fingir”:

[...] no caso da ficção literária definida como produto do ato de fingir, e aqui retorna a questão da leitura, não há evidentemente uma interpretação correta no sentido de interpretação verdadeira e outras falsas, pois a ficção é metáfora. Mas há evidentemente, [...] interpretações adequadas que refazem os procedimentos técnicos do ato de fingir – e serão melhores quanto mais forem exaustivas dele ou adequadas a ele. (HANSEN, 2005, p. 18).

Para Hansen, o leitor precisa refazer os procedimentos técnicos do ato de fingir utilizados nos textos literários, que são demarcados pelos diferentes estilos artísticos e pelos diversos gêneros. Como bem estabeleceu a teoria literária, cada gênero literário apresenta uma maneira de fingir, sendo, portanto, os gêneros e estilos de construção estética dos diversos períodos elementos fundamentais para leitura, uma vez que eles funcionam como reguladores sociais da recepção. Segundo Hansen (2005), é a compreensão desses mecanismos que permitirá a realização da leitura literária, ainda que esta seja sempre incompleta e parcial:

Para que uma leitura se especifique como leitura literária, é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica do destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento. Idealmente, o leitor deve coincidir com o destinatário para receber a informação de modo adequado. Essa coincidência é prescrita pelos modelos dos gêneros e pelos estilos que funcionam como reguladores sociais da recepção, compondo destinatários específicos dotados de competências diversificadas: mas a coincidência é apenas teórica, quando observamos o intervalo temporal e semântico existente entre destinatário e leitor. Assim, a leitura literária é uma poética parcial ou uma produção assimétrica de sentido (HANSEN, 2005, p. 19-20).

Levando em consideração essas proposições de Hansen (2005), a leitura literária ideal nunca seria praticada efetivamente, ou seja, ela não existiria, pois não haveria um leitor ideal, uma vez que nunca haverá uma coincidência exata entre momento de produção do texto e o de leitura. Sendo a escola um espaço no qual os modos de ler da cultura letrada se impõem, torna-se função do professor buscar mecanismos que favoreçam o conhecimento por parte dos estudantes desses elementos reguladores da recepção e que lhes permitam uma recepção adequada do texto. Ao conhecer tais elementos (o modo de funcionamento dos gêneros e os diversos estilos de composição), há possibilidade de se diminuir a distância temporal, espacial,

social, linguística entre texto e leitor, permitindo que este possa reconstruir os preceitos que, no tempo, definem a estrutura fictícia do texto, de maneira que, ao fim da leitura, o leitor seja capaz, inclusive, de ressignificar o tempo e espaço no qual habita (em seu presente de leitor real), tal como afirma Hansen (2005).

Outro crítico que pode ilustrar que a leitura de textos literários implica especificidades é Flávio Aguiar (2000). Para ele, a obra de arte, no caso, a literária) “[...] se constitui num objeto único, diferente de todos os demais, que pode espelhar o mundo em volta, mas dele se distingue radicalmente. Merece, portanto, um tratamento específico, um preparo especial para ser apreciado” (AGUIAR, 2000, p. 20). Como se nota, para o autor, a leitura de textos literários possui um estatuto particular, ou seja, possui especificidades que se referem à compreensão por parte do leitor do *decoro* particular de cada obra. Para o autor, os textos literários são regidos por modelos de ficcionalização que são característicos, de modo que, num romance, pode-se esperar a presença de personagens; que a história vivida por esses personagens seja contada por um narrador que pode ou não participar dos acontecimentos narrados; que, num romance, há a criação de uma expectativa quando do desenrolar dos acontecimentos, formando um enredo coerente e organizado numa sequência temporal, ainda que esta não seja a mesma apresentada durante a narração. Do mesmo modo, esse *decoro* pode ser observado em outros gêneros, como em uma poesia, na qual se espera ouvir a voz de um falante (eu lírico) cuja fala se caracteriza pela subjetividade construída pela proximidade entre o falante e o mundo, pelo uso de recursos sonoros como rimas, aliterações, ritmo e outros devido à sua relação com a música. Enfim, para Aguiar (2000), o *decoro* do texto literário diz respeito às mesmas questões apresentadas por Hansen, ao associar os gêneros e os estilos como reguladores de uma recepção mais pertinente ou adequada dos textos literários:

Há um comportamento, portanto, que é próprio desse mundo, e que só a ele pertence. A esse conjunto de expectativas geradas e de gestos que com elas estejam de acordo, chamamos decoro. Um conceito fundamental para entender o valor de uma obra literária, até porque muitos efeitos surpreendentes derivam de quebras pertinentes do decoro, que geram ironia e despertam a reflexão (AGUIAR, 2000, p. 21).

Há, portanto, na fala desses dois críticos, uma ênfase ao fato de que a leitura de textos literários, pensados como textos ficcionais de caráter artístico, deve observar os modos de ficcionalização que, por sua vez, estão diretamente relacionados aos diversos gêneros e estilos artísticos de escrita. Nesse sentido, a leitura de textos literários deve colocar entre parênteses a emoção, o sentimento, a história contada e focalizar o(s) modo(s) de composição do texto, já que a literatura, entendida como arte da palavra por esses leitores autorizados, vale por seu poder de expressão, como afirma Candido, na introdução de sua *Formação da Literatura Brasileira*:

Uma obra é uma realidade autônoma, cujo valor está na fórmula que obteve para plasmar elementos não-literários: impressões, paixões, ideias, fatos acontecimentos, que são a matéria-prima do ato criador. A sua importância quase nunca é devida à circunstância de exprimir um aspecto da realidade, social ou individual, *mas à maneira por que o faz* (CANDIDO, 1981, p. 34, grifou-se).

(...)

É que sendo obras literárias, não documentos biográficos, a emoção neles é elemento essencial apenas como ponto de partida, o ponto de chegada é a reação do leitor, e esta, tratando-se de *leitor culto*, só é movida pela *eficácia da expressão* (CANDIDO, 1981, p. 35, grifou-se).

Em ambas as citações, o crítico reforça o aspecto artístico como elemento principal a ser observado pelo *leitor culto* que, diferentemente de leitores outros, que podem se interessar mais pelas emoções ou pelos acontecimentos representados no texto,

deve atentar-se aos artifícios de construção literária. Entretanto, a compreensão de tais elementos não se configura como o objetivo final da leitura, já que são apenas aspectos auxiliares no objetivo maior do leitor culto que tem como meta compreender a visão geral que a obra apresenta sobre o mundo.

Evidentemente, a leitura dos leitores cultos (críticos literários, professores universitários e outros) é aqui apresentada como uma leitura que se coloca ou tem se colocado, na escola, como uma leitura modelar. Uma vez que textos literários se constituem em objetos de estudo na escola, as leituras mais autorizadas da literatura acabam por se constituir em modelos de leitura, ou seja, a escola procura desenvolver práticas de leitura que se alinhem às práticas já constituídas em torno da crítica literária. Isso não significa que a escola realize ou deva realizar uma leitura tal qual a dos críticos, mas que, ao menos, propicie uma leitura que considere os aspectos estéticos e composicionais como elementos fundamentais para que se estabeleça uma comunicação entre leitor e texto de modo que, partindo dos elementos constituintes da ficção (forma dos gêneros e dos modelos estéticos), faça seus leitores chegarem à visão de mundo nela expressa por seu autor.

Nesse sentido, para alcançar o objetivo do ensino de literatura em seu sentido formador dos leitores, ou seja, como forma de “aprimoramento da sensibilidade, formação moral do caráter, conscientização de problemas sociais, reflexão, resistência, desautomatização do hábito, crítica da sociedade administrada, politização”, como bem apontou Hansen (2005, p. 19-20), é preciso ofertar aos estudantes os conhecimentos mínimos relativos às formas literárias e aos estilos artísticos. Enfim, é preciso que eles conheçam o decoro particular dos textos literários e saibam, ainda, como explorar essas formas de expressão de modo a compreender a visão geral de mundo ou a interpretação do mundo que elas expressam, objetivo também expresso na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), apontado na habilidade EF69LP44, indicada para ser desenvolvida nos 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos finais do Ensino Fundamental:

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. 157).

Como se pode notar, o objetivo da leitura da literatura na escola não é formar escritores e, muito menos, críticos literários, mas permitir um contato com o texto literário de modo a produzir uma leitura que leve em consideração os aspectos estéticos (formas de produção conjugadas com formas de expressão específicas, ou seja, os gêneros e os estilos de composição), mas não como objetos de ensino por eles mesmos, mas como caminho para que o leitor possa chegar a uma compreensão da vida, do mundo, da sociedade em que vive, do outro, de si. Se a literatura fala da vida, como um discurso rico e reflexivo sobre ela, pode, certamente, confluir para a formação de seu leitor, como veremos, como exemplo de tudo que até aqui se tratou, a partir da leitura de um texto poético.

LEITURA DE TEXTO POÉTICO EM SALA DE AULA

O Ensino Fundamental, em seus anos finais, constitui um período da vida escolar em que o estudante, já plenamente familiarizado com a linguagem escrita, pode desenvolver seu gosto pela leitura e aventurar-se na leitura de textos de maior complexidade, inclusive, com uma compreensão mais ampla dos textos, podendo fazer relações entre o lido e sua própria experiência de mundo. É por essa razão que o estudante pode, então, “inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2018, p. 157) nos textos que lê, seja na escola ou fora dela.

Como procurei mostrar, na leitura literária, ou seja, na leitura que se alinha aos preceitos da crítica literária e que foi paulatinamente adotada pela escola, é preciso considerar os

modos de fingimento ou a ficcionalidade do texto. Para tanto, um aspecto a se pensar sobre a leitura de textos poéticos são as marcas do gênero lírico ao qual pertencem todas as formas métricas de menor extensão (a epopeia é forma métrica, mas de grande extensão). Sendo assim, é importante que a escola, ao longo dos anos escolares, consiga explicitar para seus alunos as características dos gêneros. De modo bastante simplificado, pode-se dizer que, historicamente, a teoria literária, desde os gregos, dividiu os textos literários em gêneros de acordo com a figura do locutor. Sendo assim, na lírica, o locutor fala em primeira pessoa; na épica, ele fala em sua própria voz, mas permite a fala de outros personagens; e no drama, não há locutor, pois só as personagens falam. Se pensarmos do ponto de vista da relação do locutor do texto com seus interlocutores ou público, Culler (1999) sugere que, na lírica, “o poeta, ao cantar ou entoar, dá as costas aos ouvintes, por assim dizer e finge estar falando consigo mesmo, ou com outra pessoa: um espírito da natureza, uma Musa, um amigo pessoal, um amante, um deus, uma abstração personificada ou um objeto natural” (CULLER, 1999, p. 75). Portanto, ao ensinar poesia, os professores devem deixar claro para seus alunos que a situação criada nas poesias é exatamente essa: há um eu, fictício, que fala a alguém, que pode estar nominado no texto, ou não mencionado, mas pressuposto.

Além da situação ficcional característica da lírica (poesias), é preciso que se pense, também, nas marcas particulares desse gênero, comentadas por Cunha (1979), a saber: i) trata-se de um gênero que possui uma relação muito próxima com a música, por isso há recorrência de elementos musicais na poesia, como a metrificação dos versos, o uso de rimas, a presença de ritmo nos versos; uso de figuras sonoras; ii) presença de “Eu” central que exprime seu estado de alma com relação a si mesmo, ao mundo, a fatos ou aos outros; iii) expressão de afetividade e emotividade, sempre ligadas ao íntimo e ao sentimento, o que torna fluida e inconsistente a relação entre o sujeito e o objeto, levando sempre a uma forma subjetiva de falar; iv) não-distanciamento, ou seja,

fusão do sujeito falante e dos objetos dos quais fala, pois o estado anímico do eu envolve tudo (mundo interior e mundo exterior, passado, presente e futuro); v) predomínio da função emotiva da linguagem. Tão importante quanto os aspectos relacionados à forma composicional do texto literário, os estilos de escrita, ou seja, os estilos artísticos aos quais os textos se alinham também são importantes no processo de leitura. Contudo, por se tratar de leituras ainda do ensino fundamental no qual estas relações ainda são muito complexas e no qual o repertório de textos a serem lidos ainda é bastante próximo temporalmente do estudante, os estilos de época não serão aqui enfocados.

Pensando, pois, especificamente sobre o como ler um texto poético, Culler (1999) propõe que um poema seja entendido sob duas diferentes perspectivas: a) como uma estrutura feita de palavras, como um texto, enfim, como uma construção verbal; b) como um evento, ou seja, como um ato do poeta que escreve, ou como uma ação do leitor – a de ler, ou mesmo, como um evento da história literária. Se se destaca a primeira perspectiva, o poema pode ser investigado ou lido em sua estrutura de composição, verificando-se de que forma a organização entre as palavras, as escolhas lexicais, semânticas ou sintáticas atuam para produzir certos sentidos. Enquanto uma forma de construção verbal específica, interessa ao leitor saber como os traços semânticos e os não-semânticos da linguagem, tais como sons, ritmo, forma gráfica do texto e outros, produzem significação ou geram certos efeitos de sentido. Logo, ao observar o poema desse modo, torna-se fundamental atentar para os aspectos linguísticos do texto e para o modo como eles se articulam, já que uma característica fundamental da literatura é a integração da linguagem.

Por outro lado, se se entende o poema como um evento – no caso como um ato de um poeta – Culler (1999) propõe que se evidencie a distinção entre o AUTOR que *escreve* o poema e o FALANTE ou VOZ que *fala* no poema. Tal distinção é significativa, pois estabelece a relação de ficcionalidade instaurada pela criação poética. De fato, não se pode confundir o

autor textual com o falante ou com o “eu” criado no poema e cuja voz nele se caracteriza. A elocução ou voz que emerge em um poema possui um status ou uma condição determinada: ela é criada pelo autor e configura/projeta um “eu” cujos sentimentos, emoções ou visão de mundo estão caracterizados no texto e são ficcionais, criados, inventados. Assim, é importante destacar para os estudantes que o autor do poema é sempre um ser real, que existe ou existiu, trata-se do poeta (Carlos Drummond de Andrade, Ferreira Gullar e outros). O ser que fala no texto (o falante, o locutor textual) não pode ser confundido como autor, pois ele é uma criação sua, um ser de papel que, nos estudos de teoria literária, é nomeado como “eu lírico”.

Ao compreender que o eu que fala em um poema se refere a um eu criado, torna-se fundamental para a leitura do texto poético a caracterização dos seguintes aspectos:

1) a identidade desse falante, interessando descobrir quem ele é;

2) de que ou de quem ele fala;

3) como o falante ou locutor constrói seu discurso textual;

4) como ele se coloca em relação ao que falar ou como se posiciona em relação ao objeto de sua fala, tal como propõe Culler: “Interpretar o poema, portanto, é uma questão de deslindar, a partir das indicações do texto e de nosso conhecimento geral sobre os falantes e situações comuns, a natureza das atitudes do falante.” (CULLER, 1999, p. 77).

Como se pode inferir pela indicação do autor, para *deslindar* o poema, portanto, é preciso acionar conhecimentos de ordem textual (conhecimentos linguísticos, conhecimento sobre os textos), mas, também, e, fundamentalmente, o conhecimento que o leitor possui sobre a vida, sobre os relacionamentos humanos, sobre os sentimentos humanos, sobre a sociedade em geral, sobre o conhecimento das relações humanas para realizar inferências sobre as falas do eu lírico. Compreendida desta forma, a leitura de um poema configura uma atividade bem mais complexa do que a simples decodificação gráfica das palavras com finalidade

recitativa ou declamatória, prática de leitura utilizada durante mais de um século na escola brasileira (RAZZINI, 2010).

Concebendo os textos poéticos a partir das observações feitas anteriormente, e compreendendo a leitura de poemas a partir das indicações de Culler (1999), selecionamos para um exercício de leitura de poesia em sala de aula do nível do Ensino Fundamental, o poema *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles (2012, p. 63). O poema foi publicado em livro homônimo, em 1964, e se constitui em obra significativa da literatura infantil e juvenil em nosso país por representar uma renovação no panorama da poesia para crianças, uma vez que rompia com os padrões doutrinários da poesia produzida até então, instaurando uma poesia que privilegia a ótica infantil sem minorizar seu leitor.

Ou isto ou aquilo

- 1 Ou se tem chuva e não se tem sol,
Ou se tem sol e não se tem chuva!
- 2 Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!
- 3 Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.
- 4 É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!
- 5 Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.
- 6 Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!
- 7 Não sei se brinco, não sei se estudo,
Se saio correndo ou fico tranquilo.
- 8 Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

(MEIRELES, C. *Ou isto ou aquilo*. São Paulo: Global Editora, 2012, p. 63.)

As sugestões aqui apresentadas dirigem-se ao professor que poderá trabalhar a leitura desse poema observando etapas da

leitura como se propõe a seguir. Lembro que as atividades sugeridas se relacionam à leitura do poema de forma exclusiva, podendo ser expandida para outras atividades que relacionem a temática do texto a propostas interdisciplinares ou associadas a outros conteúdos, prática estimulada nas leis governamentais que tratam do Ensino Básico brasileiro.

Etapa 1: Leitura inicial

Finalidade: Realizar contato inicial do aluno com o texto.

Atividades: Realizar leitura silenciosa e leitura oral do poema, alternando leitura de vários alunos e também do professor. Realizar oralização apropriada do poema com atenção à pontuação correta do texto e aos encadeamentos nele presentes (ligação de um verso ao outro pela organização sintática). Ex.: “É uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo nos dois lugares”. É importante que o texto seja lido mais de uma vez.

Etapa 2: Exploração dos sentidos iniciais e de impressões sobre o texto

Finalidade: Focalizar elementos constitutivos do texto a partir de sua configuração espacial e semântica.

Atividades: O professor pode realizar questões iniciais que explorem a forma do texto. Qual tipo de estrofe escolhida para a criação do texto, evidenciar que se tratam de estrofes de dois versos (dísticos), enumerar as estrofes (oito estrofes), para que todos possam se localizar facilmente no momento de discussão dos sentidos do texto. Fazer questões sobre o título. Ouvir os alunos sobre as ideias que viram no texto.

Etapa 3: Reflexão sobre o poema enquanto forma ficcional

Finalidade: Focalizar elementos constitutivos do texto a partir de sua configuração espacial e semântica.

Atividades: Neste momento, o professor deve explorar o caráter ficcional do texto, evidenciando quem o escreveu (a autora Cecília Meireles), mas destacar que quem fala no texto não é ela,

mas, sim, um eu lírico, ou seja, um falante criado por ela. Mostrar que o texto não deixa marcas de gênero (feminino x masculino), mas permite inferir que se trata de uma criança, pois faz menção ao universo infantil (brincar, estudar, comprar doce) e que não se dirige a um interlocutor específico (um amigo, um professor, a mãe). Sendo assim, seus interlocutores podem ser muitas pessoas, de forma genérica, evidenciando que se trata de uma fala geral que se dirige ao mundo, a todos que puderem lhe escutar.

Etapa 4: Exploração dos sentidos do texto: De que ou de quem fala o eu lírico?

Finalidade: Abordar o poema a fim de averiguar a pertinência das inferências feitas sobre o eu-lírico e o levantamento sobre o modo de composição do texto e seus sentidos.

Atividades: O professor passa a explorar os sentidos de cada um dos versos, a partir da pergunta: “Como o texto é feito?”. Sobre a forma de composição, o professor deve destacar que se trata de estrofes de dois versos e explorar o objeto de cada uma das estrofes. Evidenciar que cada estrofe apresenta um par de dicotomias (chuva/sol; usar luva/usar anel; ficar no chão/subir nos ares; comprar doce/guardar dinheiro; isto/aquilo; brincar/estudar, entre as quais o eu lírico precisa escolher. Evidenciar que, nas estrofes 4 e 8, não há oposições, mas reflexões do eu lírico. Na estrofe 4, há um lamento do eu lírico por não poder ser duas pessoas a fim de usufruir as das duas opções apresentadas ao longo do poema, ou seja, ele lamenta que tenha que fazer escolhas. Na estrofe 8, o eu lírico fecha o poema explicitando que, mesmo após suas reflexões sobre as difíceis escolhas de sua vida, a realidade não muda: a vida sempre implicará em escolhas e elas sempre levarão à dúvida mais profunda, pois cada escolha sempre implicará em renúncias.

Deve-se destacar, também, que as estrofes são feitas por versos de métrica irregular (algumas possuem 9, 10 ou 11 sílabas métricas), que apresentam um padrão rítmico que acentua uma sílaba ao meio

do verso e outra ao final, formando uma espécie de tempo duplo que se associa aos outros duplos presentes no poema:

ou/ se/ tem/ **chu**/va e/ não/ se/ tem/ **sol**/
ou/ se/ tem/ **sol**/ e/ não/ se/ tem/ **chu**/va

Etapa 5: Aprofundamento sobre os modos de composição do poema e de seus sentidos.

Finalidade: Explorar os aspectos composicionais menos explícitos, mas que denotam sentidos. Discussões sobre o conteúdo do texto, ou seja, aprofundar as respostas às questões: “De quem ou de que o eu lírico fala?”.

Atividades: O professor pode, a partir desse momento, focalizar aspectos da forma do poema menos explícitos e que apresentam relação direta com o sentido do poema. Algumas dessas relações são:

Relação da forma das estrofes em dísticos, isto é, dois versos, em pares, tal qual a ideia de cada verso, que é a de opor duas situações sempre (uso de luva/anel; economizar dinheiro/comprar doce). O poema faz um espelho entre seu conteúdo e sua forma gráfica – dualidade entre os objetos e as situações a serem escolhidas e a dualidade dos dois versos de cada estrofe. Outra semelhança entre sentido e forma se encontra na organização sintática de cada dístico, pois a alternância de lugares dos objetos nas orações que se alternam entre o início e fim (Ou se tem chuva e não se tem sol/ ou se tem sol e não se chuva) tornam-se uma materialização, no plano sintático de cada verso, da impossibilidade de se ter duas coisas ao mesmo tempo.

Etapa 6: Caracterização do eu lírico

Finalidade: Discutir a identidade do eu lírico a partir das indicações dadas pelo poema.

Atividades: Como propõe Culler (1999), ler um poema é deslindar os sentidos do texto, percebendo quem nele fala e do que fala. Até este momento, o trabalho de leitura se ocupou sobre

o objeto da fala do eu lírico (a dificuldade de se fazer escolhas) e sobre o modo de composição do texto. Para responder à pergunta “Quem fala no texto?”, será preciso fazer inferências a partir de tudo o que já foi visto. Sendo assim, as inferências que podem ser feitas são de que o eu lírico é, provavelmente, uma criança e que percebe, em situações cotidianas de sua vida (escolher entre o doce e o dinheiro, entre estudar e descansar), a presença do dilema como uma constante. Ou seja, ela é levada a escolher entre opções e a escolha sempre recai em um descarte de outras opções ou que toda escolha significa, também, uma renúncia. Nesse sentido, muito embora seja uma criança, observa-se que ela possui uma percepção muito aguçada dessa situação que se põe tanto para adultos quanto para crianças. Trata-se de uma situação conflituosa que, no entanto, não é abordada de modo filosófico ou pesaroso, mas, de forma lúdica, já que as situações mencionadas pelo eu lírico são cotidianas e lúdicas (usar luva ou anel; comer doce/guardar dinheiro; estudar/descansar). Ao mesmo tempo, o ritmo e a sonoridade presentes no poema se aproximam de cantigas cuja sonoridade está a serviço da ludicidade. Esses elementos todos evidenciam que o eu lírico compreende a situação de escolha como algo natural da vida, mas que ela sempre se mostra como algo conflitivo, pois não é possível se ter tudo. O professor, portanto, deve fazer perguntas que possibilitem os alunos a fazerem tais inferências.

Etapa 7: Interloquções entre leitor real (estudante) e o eu lírico

Finalidade: Explorar a temática proposta pelo eu-lírico de modo a estabelecer relações com a vivência individual dos leitores. Inserir o poema numa perspectiva de um discurso que fala da vida, dos seres, do mundo.

Atividades: O tema apresentado pelo eu lírico no poema diz respeito à situação comum na vida humana que é a das escolhas, uma vez que cada escolha implica em renúncias. Após a leitura do poema e da exploração de seu modo de composição, os alunos terão compreendido o grande dilema que as escolhas geram na

vida humana. Para que essa problemática fique ainda mais clara, um último movimento de leitura deve propiciar a expansão dessa ideia para outros contextos ou para outros exemplos. Ao mesmo tempo, é preciso que o professor procure saber como os leitores receberam as ideias e proposições do eu lírico. Sendo assim, o professor pode solicitar aos alunos que apresentem situações em que tiveram que escolher algo e que essa escolha tenha implicado em desistência de outra possibilidade. Outra importante relação a ser estabelecida a partir do poema é de que esta não se trata de um problema individual, mas que atinge a todos e que ela será constante, incluindo o futuro dos alunos. Sugestão de perguntas que contemplam esses aspectos:

i) O que você achou das ideias propostas no texto? Você acha que o eu lírico tem razão sobre a visão que ele apresenta em seu poema?

ii) Conte a seus amigos algumas situações em que você teve que fazer escolhas. O que você escolheu e o que teve que renunciar?

iii) Você acha que essa dificuldade de escolher acontece apenas com você ou também com outras pessoas?

iv) Em que situações vocês terão que fazer escolhas difíceis no futuro? Cite algumas delas.

As etapas de leitura apresentadas não são fixas e podem não servir para todas as poesias, mas, evidentemente, há aspectos que dizem respeito especificamente à leitura do gênero. Assim, o que se pretendeu não foi apresentar um “modelo” de leitura desse gênero, mas apontar certos fundamentos de leitura que devem ser observados ao se ler poesia. Entre eles: i) o aspecto ficcional marcado, nos textos líricos, pela presença de um eu lírico que vai se construindo, ao longo do poema, com uma identidade menos ou mais delineada e que pode estar se dirigindo ou não a um interlocutor específico (Quem fala no texto? Para quem o eu lírico está falando?); ii) os aspectos composicionais utilizados no discurso do eu lírico e que, quase sempre, estão interligados com

os aspectos semânticos ou aos sentidos do poema e que podem ser estudados a partir da pergunta: Como o eu lírico fala ou se expressa no poema? iii) o aspecto temático do texto, ou seja, um poema sempre abordará algum tema e o processo de leitura, por meio do levantamento das marcas linguísticas, textuais, sonoras do texto apresentarão pistas para a compreensão deste tema que poderá ser explorado a partir das questões: De que ou de quem o eu lírico está falando?; iv) finalmente, é importante que a leitura do poema, depois de chegar à resposta a essas perguntas, possa propiciar a interlocução entre o leitor real (o aluno do Ensino Fundamental Anos Finais) e o eu lírico criado pelo autor a fim de que o leitor possa estabelecer um diálogo com o texto no sentido de se posicionar perante o dito no poema e relacionar esse dito à sua própria vida. Creio que essa última etapa da leitura constitui um grande obstáculo para que os leitores vejam na leitura da literatura algo que faça sentido para eles. Por essa razão, deve-se lembrar que todo trabalho com o texto literário (no caso deste capítulo, um poema) que se limite apenas ao deciframento textual dificilmente formará (no sentido aqui discutido) seus leitores e facilmente cairá no esquecimento de uma escola que ensina conteúdos, mas pouco diz sobre efetivo viver, seja em seu âmbito individual ou coletivo, temas que a literatura sabe tão bem representar por meio do ficcional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, F. As questões da crítica literária. In: MARTINS, M. H. et al. (org.). *Outras leituras: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagens interagentes*. São Paulo: Itaú Cultural, 2000, p.19-36.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018.

CANDIDO, A. Introdução (pressupostos, o terreno e as atitudes críticas, os elementos de compreensão). In: CANDIDO, A. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo Horizonte: Itatiaia, p. 30-37, 1981[1975].

CHARTIER, R. A ordem dos livros. In: CHARTIER, R. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII*. Brasília: UnB, 1999, p. 7-31.

CULLER, J. Retórica, poética e poesia. In: CULLER, J. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução: Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999, p. 72-83.

CUNHA, H. P. Os gêneros literários. In: PORTELA, E. (org.). *Teoria literária*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1979, p. 79-107.

HAMILTON, M. Expanding new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (org.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London; New York: Routledge, 1999, p. 16-23.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. (org.). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2005, p. 13-44.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 15-61.

MEIRELES, C. *Ou isto ou aquilo*. São Paulo: Global Editora, 2012.

RAZZINI, M. de P. G. História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, SE, v. 4, p. 1-22, 2010. Recuperado de <http://www.seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2218>. Acesso em: 11 jun. 2021.

STREET, B. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

4.

PERGUNTAS DE LEITURA EM ORDENAÇÃO E SEQUENCIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ângela Francine Fuza
Renilson José Menegassi

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Por ser um dos instrumentos mais empregados no trabalho de formação e desenvolvimento do leitor, as perguntas de leitura auxiliam na promoção das competências e habilidades a serem abordadas junto aos alunos (BRASIL, 2017), a considerá-las como de fundamental importância, justamente por envolver o estudo de sua composição, produção, ordenação e sequenciação em situação de ensino de línguas, em específico, o de língua materna.

As perguntas são formas de inserir o outro, no caso, o aluno-leitor em formação, na atividade discursiva, a organizar seu pensamento (VYGOTSKY, 1988; MENEGASSI, 2010a), impulsionar a reflexão, favorecer a apropriação do discurso alheio, a assumir-se como sujeito de seu próprio discurso (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]; GERALDI, 1997). Nesse sentido, a atividade de perguntar e de construir perguntas pelo docente é possibilidade de ampliação socioideológica (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], 2018 [1929]; BAKHTIN, 1988 [1975]; BAKHTIN, 2016 [1979]), a convidar o outro, ou seja, o aluno-leitor, à interação, ao diálogo com e pelo texto e seu discurso exarado, por meio de perguntas ordenadas e sequenciadas, jamais de forma aleatória, sempre com instrução mediada e orientada.

Dessa forma, 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. As informações e as ideias levantadas pelas perguntas, manifestadas nas respostas, sistematizam-se num todo textual coerente, isto é, num pensamento completo sobre o gênero discursivo trabalhado (FUZA; MENEGASSI, 2017).

Ao abordar a leitura em situação de ensino, é fundamental considerar que diferentes gêneros discursivos acionam distintas atividades de compreensão textual, até mesmo de interpretação (MENEGASSI, 2010a). Não se lê um texto literário da mesma forma que uma notícia, logo, não é possível homogeneizar as atividades em sala de aula como se os textos fossem únicos, sempre com a mesma abordagem de trabalho com a leitura, o que impede a constituição de competências e habilidades na formação e no desenvolvimento do aluno como leitor de discursos sociais. Segundo Fuza e Menegassi (2020, p. 65), “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”.

Pesquisadores como Terzi (1995), Solé (1998), Marcuschi (2001), Menegassi (2010a; 2010b; 2010c; 2011), Fuza e Menegassi (2020; 2019; 2017), Fuza (2017), no campo da Linguística Aplicada, consideram que, em contexto de ensino, a pergunta empregada pelo professor delimita o modo como o estudante se posiciona frente ao texto, de maneira a influenciar em sua formação e em seu desenvolvimento como leitor, portanto, em sua compreensão textual, isto é, na compreensão global do texto.

Para Menegassi (2016, p. 47), “aplicar conceitos e modelos de leituras [...] ensinando o aluno a realizar atividades críticas, são obrigações do professor, para garantir melhores condições de aprendizagem aos estudantes”. Além disso, conforme orienta

Solé (1998, p. 116), apesar de ser um processo interno, a leitura seria ensinada, pois “os alunos têm de assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funcional”, como é o caso da ordenação e da sequenciação de perguntas oferecidas no processo de construção da compreensão e da interpretação textuais. Essa proposta teórico-metodológica possibilita o trabalho ordenado e sequenciado com as perguntas, partindo das perguntas textuais e inferenciais, a alcançar o nível interpretativo em leitura, de modo que o estudante compreenda textual e inferencialmente o texto, a produzir sentidos próprios para o tema, considerado uma das essências da construção dos enunciados de perguntas.

Neste capítulo, as perguntas são compreendidas como “atividades didáticas” (MATÊNCIO, 2001) ou apenas “atividades” (CERQUEIRA, 2010), diferindo-se de “tarefa” (MATÊNCIO, 2001) ou “exercício” (CERQUEIRA, 2010) da prática de linguagem de leitura. A “atividade” é um procedimento de ensino e aprendizagem complexo, pois extrapola “a visão imediatista da sala de aula, refletindo-se na formação dos sujeitos, de uma forma mais ampla” (CERQUEIRA, 2010, p. 132). Por sua vez, o “exercício” se configura como instrumento para verificar o nível de compreensão do aluno a respeito de tópicos específicos do conteúdo programático, assim, não há “[...] necessariamente, um comprometimento com a formação para além do espaço da sala de aula, mas a predominância do treinamento do que é ensinado” (CERQUEIRA, 2010, p. 132).

Na atividade, em função de sua proximidade à orientação da concepção dialógica de linguagem, segundo os estudos do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], 2018 [1929]; BAKHTIN, 1988 [1975]; BAKHTIN, 2016[1979]), remete-se ao enunciado enquanto fruto das condições da situação de interação social, a responder a outros enunciados, num processo dialógico. Desse modo, na “situação de leitura, o conceito de atividade pressupõe um leitor que atua em refração, isto é, que não se mantém apático

diante do texto, mas que participa ativamente de toda a prática interativa ao ocupar uma posição responsiva e expandir o processo comunicativo” (ANGELO; MENEGASSI, 2014, p. 669), o que é perfeitamente possível por meio das perguntas de leitura com instrução orientada e mediação adequada (VYGOTSKY, 1988). O leitor, então, realiza um processo de interação com o texto, a articulá-lo com sua vida própria, de modo a produzir sua interpretação idiossincrática. Menegassi (2008), em abordagem próxima à noção de “atividade”, afirma que as perguntas de leitura são relevantes em função de permitirem que o professor instrua e oriente o aluno no decorrer da leitura, pois “servem também para ensinar o leitor, para orientá-lo na sua aprendizagem, para auxiliá-lo na sua formação e desenvolvimento” (MENEGASSI, 2008, p. 46), a observar a atividade sendo construída em interação, pelo diálogo entre o autor, o texto e o leitor.

A realizar um diálogo entre os capítulos deste livro, Menegassi, em *A compreensão leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, aborda a compreensão textual no processo de leitura do poema narrativo *Orquestra*, de Nye Ribeiro (2004). Nessa perspectiva, aqui, neste capítulo, objetiva-se focalizar o trabalho com perguntas de leitura ordenadas e sequenciadas para o mesmo enunciado, em articulação com a ilustração que o acompanha no livro didático *Ápis*, do 3.º ano do Ensino Fundamental (TRINCONI, BERTIN, MARCHEZI, 2017), a demonstrar como a abordagem de construção de perguntas de leitura se efetiva como um trabalho docente adequado, a contribuir para a formação e o desenvolvimento do aluno-leitor, assim como para o progresso das competências e habilidades respectivas e necessárias, determinadas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). No enunciado, o verbal escrito e o visual articulam-se no livro didático, a compor o gênero discursivo poema narrativo. De modo geral, este capítulo busca explicar o “verbal e o visual casados, articulados num único enunciado [...] numa combinatória de materialidades, numa expressão material

estruturada” (BRAIT, 2013, p. 50), a compor o conjunto de abordagens para a produção de perguntas de leitura ordenadas e sequenciadas (MENEGASSI, 2011; RODRIGUES, 2013; FUZA, 2017; FUZA, MENEGASSI, 2017; 2019; 2020).

Neste texto, as atividades com perguntas de leitura são propostas à luz de algumas vertentes de estudos sobre a língua: o Interacionismo, ao considerar a concepção de leitura como interação entre autor-leitor-texto; a Psicolinguística, a partir dos processos cognitivos que envolvem o processamento da leitura; o Dialogismo, no trato das situações dos acontecimentos, suas condições de produção e relações dialógicas que constituem o enunciado.

CONCEPÇÕES E PERGUNTAS DE LEITURA

No Brasil, em 1996, Marcuschi, no artigo “Exercícios de compreensão ou cópia nos Manuais de ensino de língua?”, iniciou discussão a respeito das perguntas de compreensão de leitura presentes nos manuais de ensino de Língua Portuguesa, os conhecidos livros didáticos. Para o autor, os exercícios e as atividades são importantes na condução da reflexão crítica sobre o texto, haja vista que “a compreensão deve ser treinada, já que não é uma habilidade inata, transmitida geneticamente pela espécie humana. Além disso, a compreensão de texto é um dos aspectos básicos no domínio do uso da língua” (MARCUSCHI, 1996, p. 64).

O pesquisador analisou sete manuais de 1.^a a 7.^a séries – 1.^o ao 8.^o anos na atualidade – com um total de 1.463 perguntas, a verificar se correspondem a exercícios de compreensão, a esclarecer que a sua conclusão foi “melancólica”: “esses exercícios não passam de uma descomprometida atividade de *cópia*, neste caso, se prestam como exercícios de caligrafia, mas não estimulam a reflexão crítica” (MARCUSCHI, 1996, p. 64). Para o autor, essas atividades até seriam realizadas; a problemática reside no fato de serem concebidas como exercícios de compreensão, porém não são assim entendidos, uma vez que o trabalho com a leitura se restringe aos aspectos formais do texto

ou à identificação de informações objetivas, a fazer *copiação*. Assim, mais da metade das perguntas de exercícios de compreensão dos manuais se divide em quatro categorias: “(1) Perguntas respondíveis sem a leitura do texto; (2) Perguntas não-respondíveis mesmo lendo o texto; (3) Perguntas para as quais qualquer resposta serve; (4) Perguntas que só exigem exercício de caligrafia” (MARCUSCHI, 1996, p. 71).

Em 2001, em ampliação ao artigo de 1996, no texto “Compreensão de texto: algumas reflexões”, Marcuschi trata novamente dos exercícios de compreensão de livros didáticos e, desta vez, propõe uma “tipologia das perguntas de compreensão” (MARCUSCHI, 2001, p. 70-71) a ser retomada em sua obra *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (MARCUSCHI, 2008). Nove tipos de perguntas são identificados: A cor do cavalo branco de Napoleão, Cópias, Objetivas, Inferenciais, Globais, Subjetivas, Vale-tudo, Impossíveis e Metalinguísticas. Por exemplo, quando o foco está no texto, tem-se pergunta de “Cópia”, ou seja, atividade mecânica de transcrição de frases, a não exigir qualquer trabalho de reflexão do leitor. Ao se ter o foco no leitor, as perguntas são: “A partir da leitura do texto, a que conclusão você chega sobre a moral da história?; Explique, em poucas palavras, o tema e o título do texto” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 27), definidas como “Subjetivas” e “Vale-tudo”, pois se relacionam ao texto superficialmente, “sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade”, admitindo-se “qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocar” (MARCUSCHI, 2008, p. 271). Diante disso, observa-se um diálogo entre os tipos de perguntas e as concepções de leitura¹. Assim, neste capítulo, emprega-se a expressão “concepções de leitura”, por se relacionar às perspectivas metodológicas realizadas em sala de aula, em vez de “conceito”, que se volta às teorias sobre leitura (MENEGASSI, 2010a).

¹ Neste livro, em *Conceitos de leitura e ensino de língua*, Angelo e Menegassi discorrem sobre cada uma das concepções de leitura.

Reconhece-se o pioneirismo da proposta da tipologia das perguntas propostas por Marcuschi, assim como os estudos de outros pesquisadores sobre as perguntas de leitura, como Pearson e Johnson (1978) e Heaton (1991), no entanto, os resultados dessas pesquisas não são o norte teórico-metodológico escolhido para a realização das discussões aqui expostas, pois o foco não se restringe à definição tipológica ou categórica de perguntas e suas exemplificações. Dessa forma, pretende ir além, a propor reflexão sobre o papel da construção de perguntas de leitura à formação e ao desenvolvimento do aluno-leitor, como atividade de linguagem em interação, a amparar o papel social do professor nesse processo.

Solé (1998), a partir dos fundamentos da avaliação formativa – abordagem que foca na construção da leitura, não em seu produto – afirma que o ensino proporciona ao aluno o aumento da competência e da autonomia como leitores, por isso, haveria cautela na escolha das questões que os professores formulam. Nesse aspecto, propõe, no âmbito da leitura com foco na interação, três classificações possíveis: (1) perguntas de resposta literal; (2) perguntas para pensar e buscar; (3) perguntas de elaboração pessoal (SOLÉ, 1998). O foco dessas questões não está na identificação ou na cópia de respostas presentes prontamente no texto, mas na reflexão e na produção de sentidos a acontecer no momento da leitura, a considerar o processo de interação autor-texto-leitor.

No Brasil, pesquisas são realizadas sobre o trabalho com perguntas de leitura, centradas em teorias utilizadas pela Psicolinguística e pela Linguística Aplicada como o interacionismo e o dialogismo, como as de Menegassi (2010a; 2011; 2016), Menegassi e Angelo (2010), Rodrigues (2013), Fuza (2017), Fuza e Menegassi (2017; 2019; 2020), dentre outras, fundamentadas, principalmente, nos estudos de Solé, pautadas na concepção interacionista de linguagem e de leitura (GERALDI, 1984; 1997; 2010; KLEIMAN, 1996; DELL'ISOLA, 1996; FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, 2020 etc.). Nesse sentido, para

Menegassi (2010a), no trabalho com as perguntas de leitura, pela perspectiva da ordenação e sequenciação, alguns fatores teórico-metodológicos são considerados: “a) o conceito de leitura escolhido; b) a metodologia de trabalho com a leitura em função do conceito definido; c) o objetivo da leitura; d) o gênero textual escolhido; e) a ordenação e a sequenciação das perguntas oferecidas sobre o texto [...]” (MENEGASSI, 2010a, p. 167). Em relação às concepções de leitura, não se constituem como etapas sucedendo umas às outras, mas relacionam-se no sentido de permitir o efetivo diálogo entre autor-texto-leitor (FUZA, 2010). Coexistem, então, diferentes concepções, a destacar-se três: leitura com foco no texto, leitura com foco no leitor e leitura com foco na interação (MENEGASSI; ANGELO, 2010) entre muitas outras propostas de estudo sobre o tema que há na literatura em Linguística Aplicada.

A concepção com foco no texto considera a leitura como um processo de decodificação de letras e de sons. Segundo Menegassi (2010a), quanto mais o aluno-leitor responde às perguntas de identificação, menos produz sentidos, e, conseqüentemente, não há o seu amadurecimento crítico frente aos textos. Muitas vezes, essas perguntas são apresentadas de forma desordenada, sem considerar as outras fases do processo de leitura, a restringir a atividade somente à decodificação (MENEGASSI, 1995), na realidade, ela seria apenas a primeira etapa do processo. Ao considerar a primeira estrofe do poema narrativo *Orquestra*, foco de trabalho deste capítulo, exemplos de perguntas com foco no texto são:

Orquestra
Os sapos cantam até tarde,
alguém já vem reclamar:
- Amanhã acordo cedo,
vamos, parem de cantar!

1. Qual é o título do poema? Orquestra.
2. Quem canta até tarde? Os sapos.
3. Quem vem reclamar? Dona Aranha.

Por meio dessas perguntas, cabe ao aluno identificar as respostas prontamente no texto, a receber o significado por meio do pareamento de informações entre pergunta e texto: “2. Quem canta até tarde? = Os sapos cantam até tarde”. Muitas vezes, tais perguntas são apresentadas de forma desordenadas, sem considerar o desenvolvimento do processo de leitura no aluno-leitor, de modo a restringir a atividade somente à decodificação, na realidade, apenas à primeira etapa do processo (MENEGASSI, 2010a). Santos e Kader (2009) afirmam que a leitura com foco no texto, por meio de atividade de pareamento de acesso ao código linguístico, apresenta pontos positivos, principalmente, no início do processo de aprendizagem da leitura, no processo de alfabetização, até mesmo de reconstrução de habilidades de leitura. Desse modo, a fase de leitura centrada no texto seria considerada de acordo com a finalidade da atividade de ensino.

Na leitura com foco no leitor, ler é considerado o ato de atribuir significado ao texto, a depender das experiências prévias do leitor diante dele. Alguns exemplos de perguntas, a partir do enunciado *Orquestra*:

1. *A partir da leitura do poema Orquestra, qual é sua opinião sobre a atitude de dona Aranha?*
2. *Explique o tema e o título do poema com suas palavras.*
3. *O desfecho do poema é feliz ou triste? Explique.*

Para Leffa (1996), a qualidade da leitura é mensurada pela qualidade da reação do leitor. Embora ele ganhe um papel ativo, os aspectos sociais da leitura são descartados, sendo aceita qualquer interpretação (MENEGASSI; ANGELO, 2010).

Na leitura com foco na interação, estabelece-se o diálogo entre autor-texto-leitor, a promover o diálogo e a construção de uma compreensão e de uma resposta ativa ao texto lido, que passa a ser percebido como “espaço de interlocução no qual intervêm elementos contextuais e intertextuais, uma vez que é resultado de absorções e transformações de outros textos” (DELL’ISOLA, 1996,

p. 71). À luz desse entendimento de leitura, Menegassi (2010a, 2011, 2016) recupera as categorias de perguntas de Solé (1998), a expandi-las: perguntas de resposta literal = pergunta de resposta textual; perguntas para pensar e buscar = pergunta de resposta inferencial; perguntas de elaboração pessoal = pergunta de resposta interpretativa. Neste capítulo, o foco nas perguntas recai nessa perspectiva de trabalho, por isso, exemplos são encontrados na seção subsequente, em que se apresenta a proposta de leitura com o poema narrativo.

As perguntas de resposta textual centram-se no texto. Contudo, não são questões de cópia, de extração de informações textuais, pois cabe ao leitor buscar respostas no texto, a exigir sua compreensão, organização frasal completa e não apenas o ato de parear as informações do comando com a localização da resposta no texto (MENEGASSI, 2010a). Um exemplo de pergunta é

1. Por que os sapos prepararam a orquestra?

Na pergunta textual, tem-se, como essência, o trabalho com sinônimos em sua elaboração, para que não ocorra simplesmente o pareamento de informações entre pergunta e parte do texto correspondente. No poema, na segunda estrofe, os sapos dizem à dona Aranha: “já montamos toda a orquestra”, por sua vez, na pergunta, emprega-se “os sapos preparam a orquestra”, numa possível relação sinonímica entre “montar” e “preparar”, a considerar o significado ali apresentado. Tal alteração de palavras exige a interação do leitor direto no texto, por meio da compreensão textual, isto é, a partir da superfície textual. Assim, o leitor compreende que os sapos preparam/montam a orquestra porque era noite de lua cheia e estavam em festa. Neste exemplo, não é apenas uma substituição vocabular que ocorre, é o trabalho de interação exigido ao aluno-leitor, a reconhecer que o termo substituído “preparam” remete a “montamos” no texto, num processo de construção do significado solicitado à compreensão.

As perguntas de resposta inferencial são deduzidas a partir do texto. Embora ligadas a ele, o leitor precisa relacionar os elementos do texto, a estabelecer algum tipo de inferência. Para Marcuschi (1996), a inferência é uma atividade cognitiva que o sujeito realiza ao reunir informações conhecidas àquelas já internalizadas em suas memórias para alcançar novas informações. Ao buscar compreender um texto, o indivíduo parte de informações textuais e de informações não-textuais (ABARCA; RICO, 2003), ou seja, aquelas do conhecimento do leitor. A partir delas, são construídos sentidos, inferem-se conteúdos, a estabelecer determinada compreensão ao texto. Sendo assim, a compreensão textual resulta de um processo inferencial, em que compreender é mais do que extrair informações, pois sentidos são produzidos, é “agir sobre os textos” (MARCUSCHI, 1996, p. 74, destaque do autor). Diante do exposto, não há resposta pronta no texto, a ocorrer na relação do texto com as inferências realizadas pelo leitor, que constrói uma resposta a partir da relação “pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele” (MENEGASSI, 2010a, p. 180). A pergunta 2. é um exemplo:

2. Qual é a relação entre o fato de a dona Aranha ter que acordar cedo e os sapos não pararem de cantar?

Por meio dessa pergunta, o aluno realiza incursões no texto, a observar informações que nem sempre estão na superfície textual. Não está indicado no texto o fato de que se os sapos não parassem de cantar afetaria a vida de dona Aranha, já que não dormiria, conseqüentemente, não conseguiria acordar cedo. O texto indica ao leitor uma situação determinada, mas a explicação sobre a sua conseqüência parte dos conhecimentos que o leitor leva ao texto: “quem não dorme cedo, não acorda cedo”.

As perguntas de resposta interpretativa tomam o texto como referencial, a exigir a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor que produz uma resposta pessoal. Conforme Menegassi (2010a), não vale qualquer resposta, pois os sentidos

são produzidos a partir do diálogo entre as questões. 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), pois o leitor já está preparado para atribuir e construir sentido ao tema. Assim, “Essa estratégia demonstra como a construção, a ordenação e a sequenciação de perguntas é uma noção essencial à prática de avaliação de leitura” (MENEGASSI, 2011, p. 29). Por exemplo, nas perguntas

3. *Por que é importante ser persistente?*

4. *Em qual situação você já se mostrou persistente?*

Nas duas perguntas interpretativas, foca-se na persistência, temática do poema, em diálogo com a opinião do aluno, a possibilitar-lhe produzir sentidos próprios para o tema, a considerar as condições de produção do texto.

A partir dessas perguntas centradas na interação e na valoração do tema, nasce a proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura. Segundo Fuza (2017),

[...] deve-se considerar o modo como as perguntas são elaboradas, começando com a resposta textual, com o objetivo de o aluno aprender a trabalhar com o texto; depois, apresentar as questões de resposta inferencial, possibilitando ao aluno estabelecer relações entre o texto e seus conhecimentos prévios; por fim, as perguntas de resposta interpretativa, possibilitando ao aluno produzir sentidos próprios para o tema, considerando as condições de produção do texto (FUZA, 2017, p. 36).

Com a sequenciação das perguntas de leitura, de acordo com o nível de complexidade apresentado, o aluno-leitor é capaz de produzir sentidos, de maneira progressiva para o texto em análise. Além disso, os critérios de ordenação e sequenciação de perguntas permitem “um trabalho de desenvolvimento cognitivo mais eficaz no aluno-leitor, a partir da conscientização do professor sobre as determinações teórico-metodológicas

envolvidas nesse processo” (MENEGASSI, 2010a, p. 167). Observa-se que o princípio da organização, pela ordenação e sequenciação de perguntas, é levar o aluno a retirar informação do texto, a pensar sobre o tema do texto e a refletir sobre esse tema em sua vida (MENEGASSI, 2016), o que permite o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras de compreensão textual.

De acordo com Menegassi (2010a), após a realização das perguntas textuais, inferenciais e interpretativas, o aluno é levado a produzir outra resposta, unindo as informações das respostas anteriores, em uma única pergunta: “Do que trata o texto?” (MENEGASSI, 2010a, p. 186), a possibilitar ao aluno organizar o pensamento por meio da reunião das ideias. Na proposta de leitura com o poema *Orquestra*, é possível observar de que maneira a ordenação e a sequenciação de perguntas possibilitam a elaboração da resposta de compreensão global do texto.

Por meio dessa estrutura do gênero, é possível constatar noções de construção de parágrafo, segundo as orientações de Garcia (1992) e Serafini (1998). Postula-se a afirmação inicial, retirada do texto, que dialoga com a noção de resposta textual; depois, a explicitação sobre a afirmação, ou seja, o destaque para a resposta inferencial; chega-se à exemplificação dessa explicação, a partir de elementos da vida pessoal do leitor, por meio da resposta interpretativa.

Para Menegassi (2010a; 2011) e Rodrigues (2013), essa abordagem de organização da resposta contempla a compreensão global do texto, o resumo do tema e o julgamento realizado pelo aluno. Além disso, Menegassi (2010a) postula que esse processo de escrita, bastante pertinente para a fase entre a formação e o desenvolvimento do leitor, não seria usado por longo período de tempo, porque é possível que 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” (MENEGASSI, 2010a, p. 187).

Com o intuito de possibilitar uma organização das informações destacadas até aqui, apresentam-se, no Quadro 1, as concepções de leitura, as perguntas a elas correspondentes e suas características, com enfoque na última concepção, que reúne os pressupostos das anteriores.

Quadro 1: Concepções de leitura:
categorias de perguntas e suas características

CONCEPÇÕES DE LEITURA	CATEGORIAS DE PERGUNTAS DE LEITURA	CARACTERÍSTICAS
Texto	Perguntas de extração de informações do texto; perguntas de cópia.	<ul style="list-style-type: none"> - As perguntas levam à cópia de informações do texto. - O texto é concebido como completo, exato e único, não permitindo a atuação do leitor na construção de sentidos. - As perguntas focam, quase sempre, em indagações objetivas: O quê? Quem? Quando? Onde? Qual? Como? etc. - As perguntas focam em ordens como: copie, ligue, retire, complete, transcreva etc.
Leitor	Perguntas de atribuição de informações ao texto.	<ul style="list-style-type: none"> - As perguntas valorizam a leitura do aluno, toda e qualquer interpretação passa a ser considerada legítima. - O leitor tem papel central para o processo. - As perguntas focam, quase sempre, em indagações, como: Qual é sua opinião? Explique com suas palavras.
Interação texto-leitor	Perguntas de resposta textual.	- As respostas estão no texto, porém não são cópias, como as de decodificação.
	Perguntas de resposta inferencial.	- As respostas são deduzidas a partir do texto. Embora ligadas a ele, o leitor precisa relacionar os elementos do texto, a

		estabelecer alguma inferência.
	Perguntas de resposta interpretativa.	- As respostas apresentam relação entre o texto e o conhecimento prévio do aluno, a produzir uma resposta pessoal.

Fonte: Os autores (2022).

Na sequência, passa-se à apresentação e à discussão da proposta de leitura com o poema narrativo *Orquestra*.

PROPOSTA DE PERGUNTAS DE LEITURA PARA O POEMA ORQUESTRA

O enunciado a ser explorado como exemplo de trabalho de leitura é o poema narrativo *Orquestra*, abordado no capítulo de Menegassi, intitulado *A compreensão leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. O texto é de autoria de Nye Ribeiro (2004) e, aqui, abordam-se o texto e a ilustração presentes no livro didático *Ápis*, do 3.º ano do Ensino Fundamental (TRINCONI, BERTIN, MARCHEZI, 2017), para discussão sobre como o gênero discursivo poema e sua ilustração são exploradas em atividades de perguntas de leitura. Essa escolha se deu a partir da necessidade de se observar a maneira como os textos com elementos verbal e visual se apresentam no material didático comum empregado em sala de aula, a formar o enunciado completo do poema narrativo, isto é, o texto verbal do poema e a ilustração que o acompanha. Além disso, a ilustração dialoga com o universo infantil, a apresentar personagens expressivas, coloridas, a permitir a interação com o texto verbal escrito.

Trata-se de uma proposta de leitura que procura explicar o verbal e o visual em relação harmônica, organizados em um único plano de expressão (BRAIT, 2013). Os enunciados verbal e visual nascem separadamente, haja vista que o poema é da obra de Nye Ribeiro, datada de 2004, enquanto a ilustração é de Vanessa

Alexandra, a constar no livro didático de Trinconi, Bertin e Marchezi, desde a primeira edição da obra, em 2011. O elo entre ambos não é de simples legenda, porém, de resposta ativa ao projeto de dizer inicial (BRAIT, 2013) de Nye Ribeiro. Desse modo, em sala de aula, na exploração do processo de leitura, é de suma relevância o trabalho que articule os sentidos promovidos pela verbo-visualidade.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), um dos desafios do ensino de língua é o de estimular a reflexão e a análise perscrutada, a contribuir para o desenvolvimento de atitude crítica dos alunos, em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Logo, o trabalho com o texto escrito, acompanhado do visual, cria a situação de enunciado multissemiótico, comum na atualidade e na vida dos estudantes. O texto multimodal ou multissemiótico apresenta multiplicidade de linguagens (ROJO, 2012), em razão disso, permite depreender capacidades e práticas de compreensão de cada uma de suas semioses por parte do leitor, a fim de que produza sentidos. Para Dionísio (2007), a multimodalidade é formada pela linguagem oral, visual, gestual etc., havendo elo entre os elementos advindos de diferentes registros da linguagem. Logo, os textos multissemióticos possibilitam a representação imagética de uma informação, de modo a promover ao leitor o contato com o texto verbal, assim como com recursos visuais que auxiliam na leitura e compreensão do seu conteúdo.

A proposta de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o poema *Orquestra* está organizada nas seguintes fases, a serem exploradas nas seções subseqüentes: (1) reconhecer o tema do texto e localização de suas marcas no poema; (2) elaborar perguntas de leitura para o poema e para a ilustração; (3) ordenar e sequenciar as perguntas produzidas a articular em diálogo o poema e a ilustração.

RECONHECER O TEMA DO TEXTO E LOCALIZAR AS SUAS MARCAS

Na seqüência, destacam-se o poema e a ilustração focos deste capítulo.

Figura 1: Poema *Orquestra* e sua ilustração no livro didático de Língua Portuguesa

Leitura: história em versos

Orquestra

Os sapos cantam até tarde,
alguém já vem reclamar:
— Amanhã acordo cedo,
vamos, parem de cantar!

— Ora, ora, dona Aranha,
já montamos toda a orquestra.
É noite de lua cheia,
não vê que estamos em festa?

Dona Aranha, aborrecida,
vai chamar a centopeia.
Ela vem e vê que a briga
não é coisa muito séria.

Dona Aranha, muito brava,
vai chamar o seu vizinho.
Vem o grilo, vê a orquestra
e vai saindo de mansinho.

Dona Aranha, irritada,
vai chamar dona Minhoca.
Ela escuta e não diz nada,
não quer saber de fofoca!

Dona Aranha, emburrada,
vai chamar o carrapato.
Ele vem, dá meia-volta,
mas não quer pagar o pato.

E o show segue a noite inteira.
Não há o que faça parar,
nem aplauso ou choradeira,
não adianta tentar.

De manhã, a orquestra para
e os sapos começam a sair.
Mas dona Aranha, coitada!
Não consegue mais dormir.

Nye Ribeiro. *Roda de letrinhas*.
Campinas: Roda e Cia., 2004. p. 20-21.

Fonte: TRINCONI; BERTIN; MARCHEZI (2017, p. 32).

A fim de elaborar a proposta teórico-metodológica, apresenta-se o poema narrativo com os destaques em grifos dos elementos temáticos levantados no texto:

Orquestra

Os sapos cantam até tarde,
alguém já vem reclamar:

- Amanhã acordo cedo,
vamos, parem de cantar!

- Ora, ora, dona Aranha.
Já montamos toda a orquestra.
É noite de lua cheia,
Não vê que estamos em festa?

Dona Aranha, aborrecida,
Vai chamar a centopeia.
Ela vem e vê que a briga
Não é coisa muito séria.

Dona Aranha, muito brava,
Vai chamar o seu vizinho.
Vem o grilo, vê a orquestra
E vai saindo de mansinho.

Dona Aranha, irritada,
Vai chamar dona Minhoca.
Ela escuta e não diz nada,
Não quer saber de fofoca!

Dona Aranha, emburrada,
vai chamar o carrapato.
Ele vem, da meia volta,
Mas não quer pagar o pato.

E o show segue a noite inteira,
Não há o que faça parar,
Nem aplauso ou choradeira,
Não adianta tentar.

De manhã, a orquestra para
E os sapos começam a sair,
Mas dona Aranha, coitada!
Não consegue mais dormir.

A delimitação do tema é realizada a partir do levantamento das ações dos personagens, constantes nas estrofes, para a compreensão do enredo da narrativa. De acordo com Solé (1998), fundamentada no Interacionismo, há distinção entre tema e ideia principal. O primeiro versa sobre aquilo de que trata o texto e se exprime por meio de palavras, de sintagmas e é encontrado respondendo à pergunta: De que trata o texto? A ideia principal, por sua vez, informa sobre o “enunciado mais importante que o escritor utiliza para explicar o tema [...] exprime-se mediante uma frase simples ou duas ou mais frases coordenadas” (SOLE, 1998, p. 135). A ideia principal é a resposta à pergunta: “Qual é a ideia mais importante que o autor pretende explicar com relação ao tema?”. Assim, para se evidenciar as ideias principais “recorre-se ao texto e ao propósito do autor” (SOLE, 1998, p. 136), com foco principalmente na “relevância textual” (VAN DIJK, 1979 *apud*

SOLE, 1998, p. 136), ou seja, nos conteúdos do texto em função da sua estrutura, nos sinais usados pelo autor para evidenciar o que abordou como mais relevante (tema), nas palavras e frases temáticas, nas repetições etc.².

Para a seleção das ideias principais do texto, são abordadas as regras de Brown, Campione e Day (1980) e Brown e Day (1983), como as regras de omissão ou supressão, isto é, são eliminadas informações triviais do texto; as regras de seleção que possibilitam identificar a ideia explícita no texto; as regras de elaboração, mediante as quais se constrói a ideia principal. Por exemplo, na primeira estrofe do poema, o que está em grifos são informações temáticas principais e o que não está são informações tidas como triviais:

Os sapos cantam até tarde,
alguém já vem reclamar:
- Amanhã acordo cedo,
vamos, parem de cantar!

Aplica-se a regra de supressão, a fim de eliminar informações pouco relevantes, como os detalhes descritivos, as observações casuais. Por esse motivo as expressões “até tarde”, “amanhã”, “vamos” não são selecionadas como ideias principais, que são apreendidas, por meio da regra de seleção, a possibilitar o contato com a ideia explícita no texto sobre as ações dos personagens: “Os sapos cantam/alguém já vem reclamar/acordo cedo/parem de cantar!”. Por meio desse trabalho de seleção de informações, chega-se à regra de elaboração, a fim de construir a ideia principal. Em uma construção frasal, a ideia principal da estrofe é: “Os sapos cantam, alguém já vem reclamar: acordo cedo, parem de cantar”. No caso do poema, a temática sobre a

² Destaca-se que a noção conceitual de tema proposta pelo Dialogismo, em Bakhtin (2016 [1979]) e Volóchinov (2019 [1926]; 2018 [1929]), não é a escolhida para o desenvolvimento do trabalho com a ordenação e a sequenciação de perguntas de leitura, apesar de muitas de suas características serem próximas da abordagem aqui apresentada.

persistência demonstrada pela dona Aranha e pelos sapos, ao longo da narrativa, é apresentada por informações constantes nas estrofes, por meio de marcas linguísticas do tema distribuídas, predominante, no primeiro, segundo e quarto versos das estrofes:

Quadro 2: Posição das ideias principais do poema

Estrofe	Versos	Excertos
1. ^a	1. ^o	Os sapos cantam
	2. ^o	alguém já vem reclamar:
	3. ^o	acordo cedo
	4. ^o	parem de cantar!
2. ^a	2. ^o	- montamos toda a orquestra.
	4. ^o	estamos em festa
3. ^a	1. ^o	Dona Aranha
	2. ^o	vai chamar a centopeia.
4. ^a	1. ^o	Dona Aranha
	2. ^o	vai chamar
	3. ^o	o grilo.
5. ^a	1. ^o	Dona Aranha
	2. ^o	vai chamar dona Minhoca.
6. ^a	1. ^o	Dona Aranha
	2. ^o	vai chamar o carrapato.
7. ^a	1. ^o	<i>o show segue a noite inteira.</i>
	2. ^o	não há o que faça parar,
	4. ^o	não adianta tentar.
8. ^a	1. ^o	a orquestra para
	2. ^o	os sapos começam a sair,
	3. ^o	dona Aranha
	4. ^o	não consegue mais dormir.

Fonte: Os autores (2022).

As ideias principais estão marcadas, predominantemente, no primeiro verso das estrofes. Esse fato dialoga com o exposto por Garcia (1992) de que 60% dos parágrafos apresentam tópico frasal inicial partindo da ideia geral para a particular. Além disso, o tópico se refere a um meio eficaz de expor ideias, a garantir a objetividade e a coerência do parágrafo.

No poema, logo no primeiro verso, os sapos cantam e alguém vem reclamar, no caso, dona Aranha, já enunciando ao leitor a temática central, ou seja, “o rumo das ideias a serem desenvolvidas já está aí traçado [...] o seu propósito já está definido” (GARCIA, 1992, p. 190), fato a permitir que as ideias do texto sejam encaminhadas a partir desse tópico que inicia o texto. Sendo assim, a autora do texto desenvolve seus tópicos nas estrofes, a garantir a coerência entre as partes do texto.

Observa-se que o tema do texto vai se configurando a partir das ações dos personagens, como Dona Aranha e os sapos, músicos da orquestra. Desde o início, há a insistência das personagens em suas ações, por exemplo, os sapos insistem em continuar a tocar na orquestra, pois estão em festa, o show segue a noite inteira e não há o que faça parar; a Dona Aranha insiste em resolver o problema causado pelo barulho, a buscar auxílio com outros animais, assim chama a centopeia, o grilo, a minhoca e o carrapato. Desse modo, em toda a narrativa, os personagens mostram persistência na busca por seus objetivos. Destacam-se, então, as informações temáticas selecionadas de modo a constituir um relato por meio da justaposição das ideias, claro que para isto são realizados alguns acréscimos de informações ao texto, grafados em *itálico*, por sua vez, as supressões, em tachados:

Os sapos cantam [e] alguém já vem reclamar: acordo cedo [,] parem de cantar! Montamos toda a orquestra [, *pois*] estamos em festa. [*Assim,*] Dona Aranha vai chamar a centopeia [,~~]~~ ~~Dona Aranha vai chamar~~ o grilo [,] [a] dona Minhoca [,~~]~~ ~~Dona Aranha, emburrada, vai chamar~~ o carrapato. [*Apesar disso,*] o show segue a noite inteira [,] não há o que faça parar [e] não adianta tentar. [*Passada a noite,*] a orquestra para [e] os sapos começam a sair, dona Aranha não consegue mais dormir.

A versão final do relato com apenas as marcas de tema assim se apresenta:

Os sapos cantam e alguém já vem reclamar: acordo cedo, parem de cantar! Montamos toda a orquestra, pois estamos em festa. Assim, Dona Aranha vai chamar a centopeia, o grilo, a dona Minhoca, o carrapato. Apesar disso, o show segue a noite inteira, não há o que faça parar e não adianta tentar. Passada a noite, a orquestra para e os sapos começam a sair, dona Aranha não consegue mais dormir.

A partir da temática proposta, foram elaboradas, ordenadas e sequenciadas as perguntas para o poema. Por intermédio das perguntas, possibilita-se aos estudantes o desenvolvimento de habilidades presentes na BNCC (BRASIL, 2017), por exemplo: “(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos” (p. 93); “(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos” (p. 111); “(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto” (p. 111). As perguntas são apresentadas juntamente com as possibilidades de respostas, para exemplificação de todo o processo.

Quadro 3: Perguntas textuais

Perguntas Textuais	Possibilidades de respostas
Por que os sapos prepararam a orquestra?	Os sapos preparam a orquestra porque era noite de lua cheia e estavam em festa.
Por que o barulho da orquestra incomoda?	O barulho da orquestra incomoda a dona Aranha porque já era tarde da noite e, no outro dia, teria que trabalhar.
Mesmo chamando outros animais, Dona Aranha conseguiu solucionar seu problema?	Mesmo chamando os outros animais, Dona Aranha não conseguiu solucionar seu problema, pois os sapos continuaram a tocar.
Quando os sapos pararam de cantar?	Os sapos pararam de cantar apenas pela manhã.
Como ficou dona Aranha depois que os sapos pararam de cantar?	A dona Aranha, depois que os sapos pararam de cantar, não conseguiu dormir mais.
Por que o título do poema é Orquestra?	O título do poema é orquestra porque narra a história de uma aranha que se incomoda com o barulho da orquestra de sapos e não consegue dormir.

Fonte: Os autores (2022).

As perguntas de resposta textual centram-se no texto, mas não são questões de cópia, de extração simples de ideias. O estudante busca respostas no texto, a lhe exigir compreensão, organização frasal completa e não apenas o ato de parear as informações do comando com a localização da resposta textual (MENEGASSI, 2010a). Por exemplo, na pergunta “Mesmo chamando outros animais, Dona Aranha conseguiu solucionar seu problema?”, questiona-se sobre o fato de dona Aranha não desistir de parar a orquestra dos sapos e buscar auxílio com outros animais, no entanto, não consegue solucionar o problema, pois os sapos continuam a tocar. Nesse caso, a resposta completa seria: “Mesmo chamando os outros animais, Dona Aranha não conseguiu solucionar seu problema, pois os sapos continuaram a tocar”; ao retomar a pergunta, na produção da resposta, o aluno-leitor é levado a estabelecer o diálogo com algo já dito no texto, a permitir a abertura para sua compreensão e interpretação sobre o que leu, a desencadear o processo responsivo.

Quadro 4: Perguntas inferenciais

Perguntas Inferenciais	Possibilidades de respostas
Qual é a relação entre o fato de a dona Aranha ter de acordar cedo e os sapos não pararem de cantar?	A relação entre o fato de a dona Aranha ter de acordar cedo e os sapos não pararem de cantar é que se eles não pararem, ela não dormiria e, consequentemente, não conseguiria acordar pela manhã.
O que demonstra a atitude dos sapos em relação à dona Aranha?	A atitude dos sapos demonstra que não se incomodam com o fato de dona Aranha precisar acordar cedo.
Por que dona Aranha decide procurar ajuda de outros animais?	A dona Aranha decide procurar ajuda de outros animais por acreditar que solucionarão o seu problema, em relação aos sapos.
Por que dona Aranha não desiste de procurar ajuda?	A dona Aranha não desiste de procurar ajuda, pois acredita que algum dos animais a ajudará a solucionar o problema.
Por que a dona Aranha não conseguiu parar o show?	A dona Aranha não conseguiu parar o show, pois não adiantava tentar, os sapos continuariam a tocar.
Por que dona Aranha não consegue mais dormir?	A dona Aranha não consegue mais dormir porque perdeu o sono, após passar a noite acordada.

Fonte: Os autores (2022).

As perguntas de resposta inferencial são deduzidas a partir do texto. Embora ligadas ao texto, o leitor precisa relacionar os elementos do próprio texto, a estabelecer algum tipo de inferência. Não há resposta no texto, como as perguntas textuais. Ela se constitui na relação do texto com as inferências realizadas pelo leitor, que constrói uma resposta a partir da relação “pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele” (MENEGASSI, 2010a, p. 180), contudo, sempre a ele relacionada. Por exemplo, na pergunta “Por que dona Aranha não desiste de procurar ajuda?”, cabe ao aluno pensar sobre o texto, ou seja, no fato de a dona Aranha desejar encerrar a festa para dormir, ao mesmo tempo em que busca a resposta fora dele, pois infere que algum dos animais a ajudará a solucionar o problema.

Quadro 5: Perguntas interpretativas

Perguntas Interpretativas	Possibilidades de respostas
No poema, o sentimento expresso pelos sapos e por dona Aranha é de (A) desistência. (B) insatisfação. (C) persistência. (D) frustração.	(C) persistência.
Por que é importante ser persistente?	Resposta pessoal.
Em qual situação você já se mostrou persistente?	Resposta pessoal.

Fonte: Os autores (2022).

As perguntas interpretativas consideram o texto e a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor que produz uma resposta pessoal sobre a temática que o perpassa. Conforme Menegassi (2010a), não vale qualquer resposta, pois os sentidos são produzidos a partir do diálogo entre as questões, a levar o aluno a raciocinar sobre o que lê e a articular o tema com sua experiência pessoal. Por exemplo, na pergunta “Em qual situação você já se mostrou persistente?”, o aluno reflete a temática da persistência, abordada no poema, para sua vida, de modo a se posicionar dialogicamente a respeito do que leu e do tema em sua vida pessoal.

Para verificar se as informações do tema foram contempladas pelas perguntas propostas, a sugestão é a elaboração de um quadro para cotejar as produções efetivadas:

Quadro 6: Texto com marcas do tema e perguntas elaboradas

Texto com marcas do tema	Perguntas e respostas produzidas
Os sapos cantam e alguém já vem reclamar: acordo cedo, parem de cantar! - montamos toda a orquestra, pois estamos em festa.	Por que os sapos prepararam a orquestra? [TEXTUAL] R.: Os sapos preparam a orquestra porque era noite de lua cheia e estavam em festa.
	Por que o barulho da orquestra incomoda? [TEXTUAL] R.: O barulho da orquestra incomoda a dona Aranha porque já era tarde da noite e, no outro dia, teria que trabalhar.
	O que demonstra a atitude dos sapos em relação à dona Aranha? [INFERENCIAL] R.: A atitude dos sapos demonstra que não se incomodam com o fato de dona Aranha precisar acordar cedo.
	Qual é a relação entre o fato de a dona Aranha ter de acordar cedo e os sapos não pararem de cantar? [INFERENCIAL] R.: A relação entre o fato de a dona Aranha ter de acordar cedo e os sapos não pararem de cantar é que se eles não pararem, ela não dormiria e, conseqüentemente, não conseguiria acordar pela manhã.
Diante disso, Dona Aranha vai chamar a centopeia, o grilo, a dona Minhoca, o carrapato.	Mesmo chamando outros animais, Dona Aranha conseguiu solucionar seu problema? [TEXTUAL] R.: Mesmo chamando os outros animais, Dona Aranha não conseguiu solucionar seu problema, pois os sapos continuaram a tocar.
	Por que dona Aranha decide procurar ajuda de outros animais? [INFERENCIAL] R.: A dona Aranha decide procurar ajuda de outros animais, pois acredita que eles poderão solucionar o seu problema, em relação aos sapos.
	Por que dona Aranha não desiste de procurar ajuda? [INFERENCIAL] R.: A dona Aranha não desiste de procurar ajuda, pois acredita que algum dos animais a ajudará a solucionar o problema.
Apesar disso, o	Por que a dona Aranha não conseguiu parar o show?

<p>show segue a noite inteira, não há o que faça parar e não adianta tentar.</p>	<p>[INFERENCIAL] R.: A dona Aranha não conseguiu parar o show, pois não adiantava tentar, os sapos continuariam a tocar.</p>
<p>Passada a noite, a orquestra para e os sapos começam a sair, dona Aranha não consegue mais dormir.</p>	<p>Quando os sapos pararam de cantar? [TEXTUAL] R.: Os sapos pararam de cantar apenas pela manhã.</p>
	<p>Como ficou dona Aranha depois que os sapos pararam de cantar? [TEXTUAL] R.: A dona Aranha, depois que os sapos pararam de cantar, não conseguiu mais dormir.</p>
	<p>Por que dona Aranha não consegue mais dormir? [INFERENCIAL] R.: A dona Aranha não consegue mais dormir porque perdeu o sono, após passar a noite acordada.</p>
	<p>Por que o título do poema é Orquestra? [TEXTUAL] R.: O título do poema é orquestra porque narra a história de uma aranha que se incomoda com o barulho da orquestra de sapos e não consegue dormir.</p>
<p>Informações ligadas à vida pessoal do leitor.</p>	<p>No poema, o sentimento expresso pelos sapos e por dona Aranha é de [INTERPRETATIVA] (A) desistência. (B) insatisfação. (C) persistência. (D) frustração.</p>
	<p>Por que é importante ser persistente?</p>
	<p>Em qual situação você já se mostrou persistente?</p>

Fonte: Os autores (2022).

Após a realização das perguntas textuais, inferenciais e interpretativas, o aluno é levado a produzir outra produção textual de resposta, unindo as informações das respostas anteriores, em uma única pergunta: “Do que trata o texto?” (MENEGASSI, 2010a, p. 186). Para Fuza e Menegassi (2020, p. 84), “[...] é preciso oferecer perguntas que formem um todo significativo na mente, dando origem a uma produção textual escrita do gênero Resposta Argumentativa, um texto eminentemente escolar [...]”, a possibilitar ao aluno organizar o pensamento por meio da reunião das ideias. Como a quantidade

de perguntas elaboradas é considerável, é recomendável a seleção de algumas para o trabalho de ordenação e sequenciação a ser oferecida ao aluno-leitor, como no exemplo:

Quadro 7: Seleção de perguntas

Perguntas	Possibilidades de respostas
Perguntas textuais	
1. Por que os sapos prepararam a orquestra?	Os sapos preparam a orquestra porque era noite de lua cheia e estavam em festa.
2. Por que o barulho da orquestra incomoda?	O barulho da orquestra incomoda a dona Aranha porque já era tarde da noite e, no outro dia, teria de trabalhar.
3. Mesmo chamando outros animais, dona Aranha conseguiu solucionar seu problema?	Mesmo chamando os outros animais, dona Aranha não conseguiu solucionar seu problema, pois os sapos continuaram a tocar.
4. Por que o título do poema é Orquestra?	O título do poema é orquestra porque narra a história de uma aranha que se incomoda com o barulho da orquestra de sapos e não consegue dormir.
Pergunta inferencial	
5. Por que a dona Aranha não conseguiu parar o show?	A dona Aranha não conseguiu parar o show, pois não adiantava tentar, os sapos iriam continuar a tocar.
Perguntas interpretativas	
6. O sentimento expresso pelos sapos e por dona Aranha no poema é de (A) desistência. (B) insatisfação. (C) persistência. (D) frustração.	(C) persistência.
7. Por que é importante ser persistente?	Resposta pessoal.
8. Do que trata o texto?	Resposta pessoal.

Fonte: Os autores (2022).

A organização da sequência disposta para as perguntas leva o aluno-leitor à compreensão do todo textual, de forma a permitir que

trabalhe sobre o texto, num processo de interação, a partir das orientações oferecidas pelas perguntas. Assim, num primeiro momento, há uma produção maior de perguntas, a permitir ao professor o processo de exploração mais completo da compreensão do texto. Em seguida, há as escolhas das perguntas a serem oferecidas, a se pensar em ordenação e sequenciação de sua apresentação, sempre a ter o foco da compreensão em primazia.

A partir da pergunta “8. Do que trata o texto?”, destacam-se as respostas atribuídas de modo a constituir um texto por meio da justaposição das ideias, como uma elaboração possível de exploração didática, não necessariamente obrigatória, a depender do nível do aluno e do seu processo de formação e desenvolvimento como leitor.

1. Os sapos preparam a orquestra porque era noite de lua cheia e estavam em festa. 2. O barulho da orquestra incomoda a dona Aranha porque já era tarde da noite e, no outro dia, ela teria de trabalhar. 3. Mesmo chamando os outros animais, Dona Aranha não conseguiu solucionar seu problema, pois os sapos continuaram a tocar. 4. O título do poema é orquestra porque narra a história de uma aranha que se incomoda com o barulho da orquestra de sapos e não consegue dormir. 5. A dona Aranha não conseguiu parar o show, pois não adiantava tentar, eles iriam continuar a tocar. 6. O sentimento expresso pelos sapos e por dona Aranha no poema é o de persistência. 7. É importante ser persistente, pois, assim, se consegue aquilo que se deseja.

Por meio da justaposição das respostas encadeadas, inicia-se um processo de construção de parágrafo, a salientar a relevância do trabalho com a leitura de forma ordenada e sequenciada, a possibilitar a constituição de seus próprios dizeres, ou seja, um texto como réplica, com o intuito discursivo de apropriação da compreensão global do enunciado. De acordo com Rodrigues (2013, p. 28), “o processo de construção leitora permite ensinar o aluno a construção de parágrafos completos, constituídos inicialmente a

partir da justaposição das perguntas, que propiciaram ao aluno desenvolver ou explicar determinada ideia central”.

Com a retirada dos números das perguntas, inicia-se a construção de um produto de escrita, resultado do trabalho com a leitura. Conforme Menegassi (2016b), a pergunta “Do que trata o texto?” não consta neste momento da escrita, pois sua função é de alicerçar o parágrafo por meio da temática, a fim de que não haja fuga do tema principal. Por esse motivo, ela só é exposta quando se inicia a construção da pergunta da resposta-final, retomando o trecho: “O texto trata...”.

Na justaposição, constrói-se e reconstrói-se a primeira versão do texto, de modo gradativo, por meio de orientações realizadas pelo professor no processo de ensino na aula de leitura. Assim, realizam-se acréscimos e substituições, destacados em **itálico** no texto, e supressões de redundâncias, destacadas com ~~tachado~~:

O texto trata da história dos Os sapos que preparam a orquestra porque era noite de lua cheia e estavam em festa. Contudo, o O barulho da orquestra incomoda a dona Aranha porque já era tarde da noite e, no outro dia, ela teria de trabalhar. Mesmo chamando os outros animais para ajudá-la a encerrar a festa, Dona Aranha não conseguiu solucionar seu problema, pois os sapos continuaram a tocar. Por esse motivo, o O título do poema é orquestra porque narra a história de uma aranha que se incomoda com o barulho da orquestra de sapos e não consegue dormir. A dona Aranha não conseguiu parar o show, pois não adiantava tentar, eles iam continuar continuavam a tocar. O sentimento expresso pelos sapos e por dona Aranha no poema é o de persistência. É importante ser persistente, pois, assim, consegue-se aquilo que se deseja.

Após a limpeza gráfica, a versão final do texto produzido com a sequência das perguntas assim se constitui:

O texto trata da história dos sapos que preparam a orquestra porque era noite de lua cheia e estavam em festa. Contudo, o barulho da orquestra incomoda a dona Aranha porque já era tarde

da noite e, no outro dia, ela teria de trabalhar. Mesmo chamando os outros animais para ajudá-la a encerrar a festa, Dona Aranha não conseguiu solucionar seu problema, pois os sapos continuaram a tocar. Por esse motivo, o título do poema é *orquestra* porque narra a história de uma aranha que se incomoda com o barulho da orquestra de sapos e não consegue dormir. A dona Aranha não conseguiu parar o show, pois não adiantava tentar, eles continuavam a tocar. O sentimento expresso pelos sapos e por dona Aranha no poema é persistência. É importante ser persistente, pois, assim, consegue-se aquilo que se deseja.

Na sequência, apresenta-se a proposta do trabalho com a ilustração que acompanha o poema, no livro didático.

Perguntas para a ilustração

Orquestra

Os sapos cantam até tarde,
alguém já vem reclamar:
— Amanhã acordo cedo,
vamos, parem de cantar!

— Ora, ora, dona Aranha,
já montamos toda a orquestra.
É noite de lua cheia,
não vê que estamos em festa?

Dona Aranha, aborrecida,
vai chamar a centopeia.
Ela vem e vê que a briga
não é coisa muito séria.

Dona Aranha, muito brava,
vai chamar o seu vizinho.
Vem o grilo, vê a orquestra
e vai saindo de mansinho.

Dona Aranha, irritada,
vai chamar dona Minhoca.
Ela escuta e não diz nada,
não quer saber de fofoca!

Dona Aranha, emburrada,
vai chamar o carrapato.
Ele vem, dá meia-volta,
mas não quer pagar o pato.

E o show segue a noite inteira.
Não há o que faça parar,
nem aplauso ou choradeira,
não adianta tentar.

De manhã, a orquestra para
e os sapos começam a sair.
Mas dona Aranha, coitada!
Não consegue mais dormir.

Nye Ribeiro. *Roda de letrinhas*.
Campinas: Roda e Cia., 2004. p. 20-21.



Quadro 8: Perguntas para a ilustração

Perguntas	Possibilidades de respostas
Comprove em qual período do dia ocorre a história?	A história se passa à noite, pois há a imagem da lua cheia e o céu está estrelado.
Onde está a dona Aranha e como está seu humor?	Na ilustração, a dona Aranha parece estar no alto, segurando-se com sua teia. Ela parece infeliz com a situação, pois olha para os sapos com olhos baixos, boca arcada para baixo, indicando tristeza.
Onde estão os sapos e como está o humor deles?	Os sapos estão no rio ou lago, sentados em folhas dentro da água. Eles parecem felizes, pois um olha para o outro, sorrindo e tocando instrumentos musicais.
O que os sapos fazem?	Na ilustração, os sapos tocam violoncelo, flauta e corneta.
Como os sapos reagem à dona Aranha?	Os sapos parecem não se incomodar com o sentimento de dona Aranha.
A ilustração se relaciona a qual parte do poema 'Orquestra'?	A ilustração se relaciona à parte inicial do poema 'Orquestra', na qual a dona Aranha reclama com os sapos e pede para que parem de cantar: "Os sapos cantam até tarde,/ alguém já vem reclamar:/- Amanhã acordo cedo,/ vamos, parem de cantar!".

Fonte: Os autores (2022).

Os alunos leem as imagens, a inferir humor, sentimento, questões sobre o espaço-tempo da narrativa, até observarem o elo entre a linguagem visual e o texto verbal:

Os sapos cantam até tarde,
alguém já vem reclamar:
- Amanhã acordo cedo,
vamos, parem de cantar!"

(estrofe 1).



A ilustração se refere a um recorte do enunciado maior, a uma cena do todo narrativo, pois não abrange a compreensão global do texto, logo, não remete exatamente ao seu tema, mas a parte específica da narrativa. É relevante que se explore a parte do poema que se equipara à ilustração, conforme exposto na última pergunta, para que o processo de compreensão das relações dialógicas se estabeleça, isto é, os sentidos que os enunciados produzem entre si, a partir da interpretação do tema explorado.

Nas perguntas sobre a ilustração, os estudantes são levados a exercitar, mais uma vez, a inferência, a estabelecer pontes de sentido entre o que a imagem revela e os conhecimentos de mundo que carregam consigo, em diálogo com habilidades de leitura, como “(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos” (BRASIL, 2017, p. 95) e “(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos” (BRASIL, 2017, p. 93).

ORDENAÇÃO E SEQUENCIAÇÃO DE PERGUNTAS: DIÁLOGOS ENTRE POEMA E ILUSTRAÇÃO

Após a leitura do poema e da ilustração, mediante as perguntas de leitura propostas, busca-se integrar as linguagens dos textos, de modo a possibilitar, principalmente, o desenvolvimento da habilidade “(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global” (BRASIL, 2017, p. 111). Nessa etapa, o professor escolhe perguntas a sequenciá-las, de modo a dispor os textos em diálogo, até mesmo apresenta novas perguntas, a fim de focar a temática.

Quadro 9: Perguntas textuais

Perguntas textuais	Possibilidades de respostas
1. No poema, por que dona Aranha está incomodada?	No poema, a dona Aranha está incomodada porque deseja dormir e o barulho da orquestra de sapos não permite.
2. Na ilustração, o que indica que	Na ilustração, a dona Aranha está

dona Aranha está incomodada?	incomodada com a situação, pois olha para os sapos com olhos baixos, boca arcada para baixo, a indicar tristeza.
3. No poema, qual é o sentimento dos sapos em relação ao incômodo de dona Aranha?	No poema, os sapos parecem indiferentes ao incômodo de dona Aranha e continuam a tocar.
4. Na ilustração, como os sapos reagem à dona Aranha?	Na ilustração, os sapos parecem felizes, pois um olha para o outro, a sorrir e tocar os instrumentos.
5. No poema, quais ações revelam a persistência de dona Aranha?	No poema, as ações que revelam a persistência de dona Aranha são as tentativas de pedidos de ajuda a seus amigos, os animais, para conseguir interromper a orquestra.
No poema, qual ação revela a persistência dos sapos?	No poema, a ação que revela a persistência dos sapos é o fato de não pararem de tocar na orquestra.
7. O poema e a ilustração tratam, principalmente, (A) da persistência da dona Aranha e dos sapos. (B) da preocupação da dona Aranha e dos sapos. (C) da compaixão dos sapos por dona Aranha. (D) da indiferença de dona Aranha em relação aos sapos.	(A) da persistência da dona Aranha e dos sapos.

Fonte: Os autores (2022).

As perguntas textuais integram questionamentos sobre o poema e a ilustração. Por exemplo, através do poema, o aluno indica que a dona Aranha parece incomodada porque deseja dormir e o barulho da orquestra de sapos não permite – pergunta 1., a complementar sua leitura com a pergunta 2., a respeito da ilustração: “Na ilustração, o que indica que dona Aranha está incomodada?”. Com isso, realiza-se a leitura dos textos escrito e visual, de modo que o leitor, ao unir as duas respostas, teria: “No poema, a dona Aranha está incomodada porque deseja dormir e o barulho da orquestra de sapos não permite. Isso é reforçado na ilustração, com a imagem de dona Aranha que parece

incomodada com a situação, pois olha para os sapos com olhos baixos, boca arcada para baixo, a indicar tristeza”.

Quadro 10: Perguntas inferenciais

Perguntas Inferenciais	Possibilidades de respostas
8. O que a dona Aranha demonstra, ao não desistir de pedir ajuda, e os sapos, ao não pararem de tocar?	Ao não desistirem de pedir, ajuda tanto dona Aranha quanto os sapos demonstram suas persistências.
9. Ao procurar ajuda com os conhecidos, dona Aranha se mostra (A) persistente. (B) desinformada. (C) calma. (d) desinteressada.	(A) persistente.

Fonte: Os autores (2022).

As perguntas de resposta inferencial, apesar de ligadas ao texto, exigem que o leitor relacione elementos do texto, a estabelecer inferências. Por exemplo, na pergunta “8. O que a dona Aranha demonstra, ao não desistir de pedir ajuda, e os sapos, ao não pararem de tocar?”, cabe ao leitor refletir sobre a ideia que ambos não desistem de suas ações, a indicar a persistência dos animais na narrativa, seja no texto verbal ou não-verbal. Na sequência, a pergunta 9., de certo modo, sintetiza o sentimento que perpassa o poema como um todo: a persistência de dona Aranha na tentativa de parar a orquestra, mesmo que não tenha obtido sucesso.

Quadro 11: Perguntas interpretativas

Perguntas Interpretativas	Possibilidades de respostas
10. Você conhece alguém persistente como dona Aranha?	Resposta pessoal.
11. O que é ser persistente?	Resposta pessoal.
12. Quando você se mostra persistente?	Resposta pessoal.

Fonte: Os autores (2022).

As perguntas interpretativas possibilitam ao estudante articular o tema textual com sua experiência pessoal. Por exemplo,

na pergunta: “10. Você conhece alguém persistente como dona Aranha”, o aluno-leitor aborda a temática da persistência, presente no poema, para sua vida, a posicionar-se dialogicamente a respeito do que compreendeu.

Ao término da preparação das perguntas de leitura, é possível a seleção daquelas a serem efetivamente trabalhadas com o aluno-leitor, em situação de ensino, para que se responda à questão “Do que trata o texto?”, como síntese do conjunto de informações:

Quadro 12: Seleção de perguntas

Perguntas	Possibilidades de respostas
1. O poema e a ilustração tratam, principalmente, (A) da persistência da dona Aranha e dos sapos. (B) da preocupação da dona Aranha e dos sapos. (C) da compaixão dos sapos por dona Aranha. (D) da indiferença de dona Aranha em relação aos sapos.	(A) da persistência da dona Aranha e dos sapos.
2. O que a dona Aranha demonstra, ao não desistir de pedir ajuda, e os sapos, ao não pararem de tocar?	Ao não desistirem de pedir ajuda, tanto dona Aranha quanto os sapos demonstram sua persistência.
3. O que é ser persistente?	Ser persistente é ser alguém que não desiste daquilo que deseja.
4. Quando você se mostra persistente?	Mostro-me persistente quando, mesmo diante de uma situação difícil, insisto naquilo que desejo, como estudar para uma prova de Português.

Fonte: Os autores (2022).

Destacam-se, então, as respostas das perguntas de modo a constituir um texto por meio da justaposição das ideias:

1. O poema e a ilustração tratam da persistência dos sapos e da dona Aranha. 2. Ao não desistirem de pedir ajuda, tanto dona Aranha quanto

os sapos demonstram sua persistência. 3. Ser persistente é ser alguém que não desiste daquilo que deseja. 4. Mostro-me persistente quando, mesmo diante de uma situação difícil, insisto naquilo que desejo, como estudar para uma prova de Português.

A versão final do texto, com as devidas adaptações necessárias, a apresentar apenas as marcas de tema:

O poema e a ilustração tratam da persistência dos sapos e da dona Aranha. Ao não desistirem de pedir ajuda, tanto dona Aranha quanto os sapos demonstram sua persistência. Ser persistente é ser alguém que não desiste daquilo que deseja. Mostro-me persistente quando, mesmo diante de uma situação difícil, insisto naquilo que desejo, como estudar para uma prova de Português.

O trabalho com as perguntas ordenadas e sequenciadas permite contemplar o desenvolvimento de habilidades de leitura (BRASIL, 2017), conforme alguns exemplos de perguntas para o poema e a ilustração, presentes no Quadro 12.

Quadro 13: Habilidades acionadas pelas perguntas de leitura

Perguntas elaboradas para poema e ilustração	Habilidades da BNCC
- Por que os sapos prepararam a orquestra? - Por que o barulho da orquestra incomoda?	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
- O poema e a ilustração tratam, principalmente, (A) da persistência dos sapos e de dona Aranha.	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
- Por que a dona Aranha não conseguiu parar o show? - O que a dona Aranha demonstra, ao não desistir de pedir ajuda, e os sapos, ao não pararem de tocar?	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.
- Em qual período do dia ocorre a história? - Onde está a dona Aranha e como	(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em

está seu humor? - Onde estão os sapos e como está o humor deles?	textos multissemióticos.
- A ilustração se relaciona a qual parte do poema 'Orquestra'?	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

Fonte: Os autores (2022).

Para a elaboração da proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o poema e a ilustração, com foco no aspecto temático, alguns encaminhamentos foram realizados nos textos: (1) reconhecimento do tema do texto e a localização de suas marcas; (2) elaboração de perguntas de leitura para as ideias principais do poema; (3) elaboração de perguntas de leitura para a ilustração; (4) ordenação e sequenciação de perguntas: diálogos entre poema e ilustração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ordenação e a sequenciação de perguntas de leitura para o poema narrativo, em articulação com a ilustração, exemplo de trabalho com gêneros discursivos normalmente utilizados em situação de ensino na escola brasileira, é o tema abarcado ao longo deste capítulo, com o objetivo de demonstrar como a abordagem de construção de perguntas de leitura se efetiva como adequada, a contribuir para a formação e o desenvolvimento do aluno-leitor, a partir das considerações das habilidades de leitura destacadas pela BNCC (BRASIL, 2017) e pela literatura em Linguística Aplicada do Brasil (MENEGASSI, 2010a, 2010b, 2010c, 2011, 2016; FUZA; MENEGASSI, 2017, 2019, 2020; FUZA, 2017). Para tanto, foram realizadas reflexões sobre as concepções de leitura e as perguntas envolvidas, assim como propostas de trabalho de leitura a partir de dois exemplos de enunciados concretos que se apresentam em livro didático do Ensino Fundamental Anos Iniciais: um poema narrativo e sua ilustração.

As atividades propostas representam uma das várias possibilidades de vertente teórico-metodológica para o ensino da

leitura, dentre muitas outras possibilidades existentes na literatura em Linguística Aplicada e nos estudos a envolver a leitura em perspectiva interacionista e dialógica.

REFERÊNCIAS

- ABARCA, E. V.; RICO, G. M. Por que os textos são tão difíceis de compreender? As inferências são a resposta. In: TEBEROSKY; A.; OLLER; C (org.). *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 139-154.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 661-688, 2014.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução e notas de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979], p. 11-69.
- BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Ed. da UNESP, 1988 [1975], p. 13-70.
- BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, Jul./Dez. 2013.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. (Versão dezembro 2017). Brasília, DF: MEC, 2017.
- BROWN, A. L.; DAY, J. D. *Macrorules for summarizing texts: the development of expertise*. Illinois, USA: University of Illinois, 1983.
- BROWN, A. L.; CAMPIONE, J. C.; DAY, J. D. *Learning to learn: On training students to learn from texts*. Illinois, USA: Center for the Study of Reading: University of Illinois, 1980.
- CERQUEIRA, M. S. de. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 1, jun. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000100010&script=sci_arttext. Acesso em: 2 dez. 2020.

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

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (org.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 177-204.

FUZA, A. F. *Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático*. Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2017. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral.

FUZA, A. F. *O conceito de leitura da Prova Brasil*. 113f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 259-286, jan./jun. 2017.

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. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura em crônica a partir do princípio temático. In: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M.C. G.; MENEGASSI, R. J. *Interação e escrita no ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p. 65-97.

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.

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

GERALDI, J. W. *A aula com acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

- HEATON, J. B. *Classroom testing*. Longman – Keys to Language Teaching. Fourth impression, 1991.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de textos: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). *O livro didático de português*. Editora Lucerna, Rio de Janeiro, p. 46-59, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de Compreensão ou Cópiação nos manuais de ensino da língua. *Em aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. p. 63-82, 1996.
- MATÊNCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- 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, 2016. p. 41-60.
- 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, MT: Ed. Unemat, 2011. p. 17-35.
- MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.) *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010a. p. 167-189.
- MENEGASSI, R. J. Inferências e produção de sentidos na leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). *Leitura, escrita e gramática no ensino fundamental*. Maringá: Eduem, 2010b. p. 66-88.
- MENEGASSI, R. J. Exauribilidade temática no gênero discursivo. In: SALEH, P.; OLIVEIRA, S. (org.). *Leitura, escrita e ensino de língua em debate*. Ponta Grossa: UEPG, 2010c. p. 77-90.
- MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista UNIMAR*, Maringá-PR, v.17, n.1, p. 85-94, 1995.

- MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2010, p. 15-39.
- PEARSON, P. D.; JOHNSON, D. D. *Teaching reading comprehension*. New York: Holt, Rinehart & Winston. 1978.
- RIBEIRO, N. *Roda de letrinhas*. Campinas: Roda e Cia, 2004, p. 20-21.
- RODRIGUES, A. *Perguntas de leitura e construção de sentidos: experiência como 6º ano do Ensino Fundamental*. 2013. 223f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/aapsrodrigues.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.
- ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.
- TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Ápis língua portuguesa 3º ano*. São Paulo: Ática, 3. ed., 2017, Unidade 2.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929], p. 227-240.
- VOLÓCHINOV, V. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvova Américo. In: VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926], p. 109-146.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

5.

ENTONAÇÃO VALORATIVA EM ATIVIDADES DE LEITURA

Jane Cleide dos Santos Bezerra
Renilson José Menegassi

DO TEMA

Considerar a entonação valorativa como elemento inerente à produção de sentido na leitura é, antes de tudo, admitir que o enunciado, na condição de discurso, sobrenada em interações estabelecidas por sujeitos sócio e historicamente situados, logo, para ser compreendido, necessita ser vinculado à porção concreta da vida real em que foi concebido e é recebido. O sentido do dizer e a sua atualização somente se efetivam em contextos de interação, o que leva a inferir que o entendimento de um enunciado está condicionado à apreciação de elementos axiológicos (BAKHTIN (2010[1986]), valorativos, uma vez que o tom do discurso está sempre direcionado ao outro e à situação de interação estabelecida, ao se dar o compartilhamento dos valores sociais e históricos, porque o elemento afetivo, próprio da natureza humana, se manifesta na e pela entonação valorativa. Essa percepção assinala o objetivo macro deste trabalho, que é apresentar uma abordagem de ensino de leitura a partir de atividades que admitem a entonação valorativa, a evidenciar que esse conhecimento auxilia no desenvolvimento de habilidades e da autonomia do aluno-leitor, já que é pela leitura que se constitui como um respondedor ativo sobre as coisas e os fatos do mundo por ele habitado. Para isso, foi tomada, como amostra ilustrativa, o trabalho com a produção de atividades de leitura, a considerar a entonação, enquanto elemento

axiológico, em uma História em Quadrinhos (HQ) de Calvin e Haroldo, um enunciado comum no material didático utilizado em aulas de Língua Portuguesa no país.

Em contexto de ensino, o enunciado, para ser compreendido, perpassa um trabalho de avaliação que, geralmente se vale de perguntas de leitura, sobretudo, se se considerar o livro didático enquanto instrumento de ensino e aprendizagem da língua escrita. A esse respeito, Fuza e Menegassi (2020, p. 65) advertem que, “se, em sala de aula, as perguntas são uma das ferramentas de ensino, 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”. Para assumir esse papel social, o leitor precisa assimilar o acento valorativo do enunciado escrito, ou seja, precisa adentrar no universo vocal/acústico de sua manifestação na situação pragmática (DAHLET, 2005). O ponto de partida para a execução desta proposta se dá no acatamento da concepção de que as axiologias sociais se apresentam como sustentadoras da constituição do enunciado, aqui compreendido como o texto e o discurso num conjunto, justamente porque são elas “que fazem o linguístico significar” (POLATO; MENEGASSI, 2017, p. 128), visto que o extraverbal, a avaliação social e a entonação consubstanciadas no enunciado são responsáveis pela organização tanto do tema quanto da sua forma de expressão. Na prática, os elementos axiológicos configuram tudo o que é compartilhado pelos interactantes nas múltiplas relações por eles estabelecidas, fato que justifica a opção em considerar as axiologias sociais no trato com a leitura. Para tanto, são apresentados de forma concisa os elementos axiológicos, a partir dos estudos advindos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003 [1979]; 2010 [1986]; 2016 [1979]; VOLÓCHINOV, 2017 [1929/1930]; 2019 [1926]), bem como das reflexões suscitadas por estudiosos e pesquisadores brasileiros, a despeito da dimensão axiológica da linguagem (BUBNOVA, 2011; DAHLET, 2005; DIONÍSIO, 2010; FUZA; MENEGASSI, 2017; 2018; 2019; 2020;

MENEGASSI, 2016; MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020; POLATO; MENEGASSI, 2017; RODRIGUES, 2001; SOBRAL, 2009).

DA ENTONAÇÃO VALORATIVA NO DIALOGISMO

Para dar conta da ancoragem teórico-conceitual, assume-se o posicionamento do Círculo de que o enunciado é determinado pela avaliação social em todos os seus aspectos e que a manifestação dessa avaliação consiste na realidade sonora da expressão (VOLÓCHINOV, 2019[1926]). Ao somar essa ideia à asserção de que o elemento afetivo somente se manifesta no discurso, compreende-se que a voz do sujeito existe e é ouvida no texto, a partir da entonação, o que leva a admitir que a entonação se constitui na fonte dessa voz (DAHLET, 2005). Destarte, o ouvinte/leitor, para assimilar o acento valorativo do discurso, adentra no universo vocal/imagético-acústico de sua manifestação na situação pragmática efetiva, o que implica considerar o contexto extraverbal, até porque, há qualidades presumidas que não foram explicitamente enunciadas no verbalmente expresso (VOLÓCHINOV, 2019[1926]). Daí, defender-se que a percepção das axiologias sociais, dos valores dos grupos sociais participantes pelo leitor, é fulcral para a compreensão do texto na condição de discurso.

Em relação às avaliações sociais, é necessário advertir que, ao serem definidas por um grupo social, cuja existência foi determinada pela situação socioeconômica, em um dado momento histórico, intercorrem em um nível de complexidade com maior solidez, já aquelas ligadas a temas do dia a dia requerem um nível menor, mas não menos relevante. Entretanto, todas as situações de comunicação verbal são atravessadas pela avaliação social, pelas axiologias, e fazem parte do todo, ou seja, estão inseridas no grande diálogo social. De fato, “é impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico” (MEDVIÉDEV, 2016[1928], p. 185). É nesse sentido que o Círculo de Bakhtin confere notoriedade ao caráter de inseparabilidade

entre o enunciado e o acontecimento verbal, por defender que não somente “o sentido do enunciado possui um significado histórico e social, mas, também o próprio fato de sua pronúncia e, em geral, de sua realização aqui e agora, em dadas circunstâncias, em dado momento histórico, nas condições de dada situação histórica” (MEDVIÉDEV, 2016[1928], p. 183). Depreende-se com isso que as avaliações são atualizadas no evento social, em conformidade com a posição ocupada pelos sujeitos, logo, são distintas. O Círculo faz referência a essa situação, a partir da seguinte ilustração:

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

As especificidades das valorações em cada enunciado manifesto correspondem às várias formulações apresentadas para cada situação, o que corrobora com a ideia de que o valor é atualizado, adequado ao querer-dizer de cada grupo, a considerar suas condições sociais, históricas e ideológicas no momento do intercâmbio verbal. Daí afirmar que qualquer palavra pronunciada com entonação expressiva, valorativa por natureza, constitui-se em um elemento de sentido no interior das relações sociais, porque opera com a finalidade de completar toda e qualquer expressão, a conduzir e deixar-se ser conduzida pelas avaliações sociais. O que permite atestar que a dimensão valorativa da linguagem emerge da vida real, uma vez que é construída gradativamente no meio social, a imprimir no enunciado um posicionamento avaliativo único e irrepetível. Na verdade,

a avaliação social organiza tanto a própria visão e compreensão do acontecimento transmitido – pois só vemos e compreendemos

aquilo que, de uma maneira ou outra, toca-nos, interessa-nos – quanto as formas de sua transmissão: a disposição do material, as digressões, os retornos ao passado, as repetições etc., tudo isso é atravessado pela mesma lógica da avaliação social (MEDVIÉDEV, 2016[1928], p. 191).

É na manifestação do dizer que os aspectos axiológicos são desvelados e isso ocorre nas e pelas relações dialógicas estabelecidas entre o locutor, o ouvinte e o objeto, o que denota a natureza social da linguagem subjacente em toda discussão do Círculo, fato que remete a outro componente axiológico, o “extraverbal”. Menegassi e Cavalcanti (2020) afirmam que, pelo fato de a dimensão extraverbal ser constituída por valores distintos, os sujeitos são compelidos à convivência com essa diversidade de valores, como parte de sua própria evolução. Essa reflexão fortalece o argumento de que a palavra pronunciada para ser efetivamente assimilada carece ser vinculada à situação social que a engendra, já que a palavra em si mesma não é autossuficiente, “ela surge da situação cotidiana extraverbal e mantém relação estreita com ela. Mais do que isso, a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 117), isto é, a parte presumida do enunciado figura na base da significação com a função de abastecer de sentido a enunciação, portanto, é de caráter social.

Os valores, as experiências, as opiniões compartilhadas a despeito de determinadas questões, as avaliações producentes ou contraproducentes acerca dos comportamentos e das ações humanas só podem ser percebidas no enunciado, pela parte subtendida, uma vez que não fazem parte do individual, mas, do coletivo. Para assimilar o discurso, o interlocutor precisa “identificar essas características no meio social, para que a compreensão do enunciado se qualifique, permitindo que a interação se instale e a enunciação se efetive, gerando o ato comunicativo” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020, p. 102). Esses

sentidos, nos mais variados níveis, são construídos na tensão, na luta, no debate, na controvérsia, isso define o ato comunicativo, no qual o sujeito se compromete com seu dizer. Para o Círculo,

Desse modo, a situação extraverbal não é, em absoluto, uma simples causa externa do enunciado, ou seja, ela não age sobre ele a partir do exterior, como uma força mecânica. Não, a situação integra o enunciado como uma parte necessária da sua composição semântica (VOLÓCHINOV (2019[1926], p. 120).

É a identificação das características do meio social por parte do interlocutor que permite a compreensão do enunciado, porque fornece a matéria para a efetivação da atitude responsiva na interação verbal. A percepção do meio manifesta a relação emotivo-valorativa pela entonação, inclusive, a relação valorativa entre locutor e objeto é responsável pela determinação “da escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 296), além do mais, o próprio estilo individual do enunciado é determinado pelo elemento expressivo. É justamente no acoplamento do enunciado à situação social que se faz distinções entre o enunciado e as formas neutras da língua, ou seja, o extraverbal se qualifica naquilo que não foi verbalmente explicitado, que não se encontra manifesto “em linguagem verbo-visual, em que o contexto pode ser compreendido pelos envolvidos na interação por meio de circunstâncias não linguísticas conhecidas pelos interlocutores e que complementam o sentido que se quer dar aos enunciados” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020, p. 102). Esse pensamento reforça a ideia de que o enunciado deve ser tratado em relação ao horizonte espacial e ideacional dos sujeitos falantes, a conferir-lhe a condição de elemento ideológico na corrente da comunicação verbal.

Em relação aos elementos que compõem o extraverbal, Volóchinov (2019[1926]) aponta três aspectos essenciais. O primeiro deles, denominado ‘horizonte espacial comum dos falantes’, diz respeito à unidade palpável que pressupõe, por

assim dizer, o aspecto temporal. Não se trata de uma mera marcação de tempo, na realidade, abarca um modo de visão interpretativa do tempo-espaço, isto é, do momento histórico. Para Menegassi e Cavalcanti (2020, p. 102), esse aspecto “envolve o conhecimento físico, espacial em que o enunciado está se realizando, que é visível aos interlocutores, e o conhecimento ideológico dos falantes sobre as condutas que devem ter nesse espaço determinado”. O segundo elemento é o ‘conhecimento e a compreensão da situação comum aos interactantes’. Refere-se ao que se sabe sobre o objeto/tema, à compreensão daquilo que se fala, às razões que se tem para falar aquilo que se fala e ao posicionamento valorativo de um locutor frente ao seu interlocutor. Sobre esse elemento, o Círculo elucidava que qualquer enunciado, seja ele qual for, “sempre conecta os participantes da situação, como coparticipantes que conhecem, compreendem e avaliam a situação do mesmo modo” (VOLÓCHINOV (2019[1926], p. 119). O terceiro aspecto é a ‘avaliação comum da situação comunicativa’, que faz referência à atitude valorativa dos falantes no momento verbal. Se, por um lado, é necessário atentar-se para a unidade material do mundo, a partir do contexto de vida imediato e das avaliações individuais, por outro, é preciso voltar-se para a unidade das condições reais da vivência experimentada, a buscar apoio em um contexto de vida mais amplo e em avaliações compartilhadas. Embasados nos estudos do Círculo, Menegassi e Cavalcanti (2020) chamam a atenção para a parte presumida ou contexto imediato, que é a concretização da parte conhecida pelos interactantes na enunciação, justamente porque o horizonte compartilhado pode expandir-se no tempo e no espaço, em uma proporção maior ou menor. Assim,

[...] se o horizonte real presumido de um enunciado é estreito, a mudança mais momentânea dentro deste horizonte pode se tornar a parte presumida. Se o campo de alcance for mais amplo, o enunciado pode agir apenas se sustentado em fatores constantes e estáveis da vida e em avaliações sociais substantivas e

fundamentais. Isto significa que, quanto mais amplas e substanciais forem as interações sociais, maior conhecimento de situações extraverbais os interlocutores passam a ter (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020, p. 103).

Nesse enquadramento, são apreciadas a relação existente entre os interlocutores e a relação dos interlocutores com o evento social. Trata-se de um trabalho que permite o estabelecimento do diálogo com uma representação, via interação discursiva, que, por seu turno, pressupõe o social e sua relação com os grupos sociais, até porque o valor é construído na relação com outro. Daí afirmar que a palavra é produto da interação, porque a avaliação social, além de não estar no conteúdo da palavra, não pode ser inferida dele, “mas em compensação, ela determina a própria escolha da palavra e a forma do todo verbal, encontrando a mais pura expressão na entonação” (VOLÓCHINOV (2019[1926], p. 122-123). É pertinente sobrelevar que as avaliações sociais sustentam práticas compartilhadas socialmente, por isso dão firmeza e servem de esteio ao enunciado, porque funcionam como atestados dessas práticas. É, pois, na vivência, na experiência humana, que emerge e se concretiza o projeto de dizer, propriamente, para suprir a necessidade que o indivíduo tem de comunicação. Desse lugar, a entonação é assinalada como elemento fundamental na manifestação do discurso, visto que o Círculo a qualifica como a expressão mais pura, mais distintiva e mais imediata da avaliação social (VOLÓCHINOV, 2019[1926]), a atribuir-lhe a função de agir avaliativa e cronologicamente sobre os elementos formais que constituem o enunciado, até porque, eles “precisam de entonação para significar” (DAHLET, 2005, p. 251).

A compreensão do conceito dialógico de entonação valorativa é fundamental para a consubstanciação da proposta de leitura aqui apresentada, uma vez que contribui para a construção de sentidos do enunciado, o que leva à necessidade de refletir como a entonação é caracterizada em algumas produções do Círculo. Volóchinov (2019[1926]) afirma que a entonação é social por excelência, pois a ela

cabe o papel de vincular o dito e o não dito, porque “na entonação, a palavra entra em contato direto com a vida. E antes de mais nada, o falante entra em contato direto com os ouvintes justamente por meio da entonação” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 123). Por essa ótica, as relações sociais são valorativamente negociadas nas e pelas práticas sociais compartilhadas, a possibilitar uma multiplicidade de referências, nas quais o enunciado se apoia, portanto, sua assimilação se dá na consideração do seu horizonte axiológico. É, pois, a entonação que favorece o reconhecimento dessas práticas, nisto, é assegurada a compreensão do dizer, uma vez que a totalidade de uma enunciação é um ato social (VOLÓCHINOV, 2019[1926]). Assim, tanto o conteúdo a ser expresso, a atividade mental, quanto à sua objetivação externa, a enunciação propriamente dita, são integralmente situadas em território social, por isso carecem de entonação.

Volóchinov (2017[1929/1930]), ao apresentar o “valor”, o faz a partir de sua relação com a noção de signo e de entonação, a defender que as condutas verbais dos sujeitos são ancoradas na interação verbal, porque o discurso verbal está sempre atravessado pela valoração de uma determinada ideologia. Por isso, a palavra é considerada como o “*medium* mais apurado e sensível da comunicação social” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 98), grifo do autor), nela, as ideologias são desveladas, os valores são apresentados. Ao refletir sobre a “ideologia do cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 99), o autor reforça a ideia de que a palavra encontra sua própria forma de expressão e o seu tom na situação social, no encontro entre os sujeitos da comunicação discursiva. Até porque “a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 220), posto que o individual e o social se encontram amalgamados e, desse amálgama, emerge o tom avaliativo, que é desvelado na e pela entonação em variadas acepções, tais como, “entonação expressiva em conjunção com apreciação, acento de valor ou apreciativo, (re)avaliação e julgamento de valor” (DIONÍSIO, 2010, p. 49).

Em relação a essa perspectiva, Sobral (2009) denomina “entonação avaliativa” a cumulação, no enunciado, do valor e da entonação desse valor. Na visão do pesquisador, o sujeito que enuncia espera uma resposta ativa do seu interlocutor, à medida que ele próprio dá o tom avaliativo da atitude responsiva a ser mediada na relação entre ele e o sujeito com quem interage. Compete, então, à entonação, o trabalho de materializar a atitude avaliativa do falante e, ao mesmo tempo, imprimir o tom do seu posicionamento em relação ao outro social, seja de aprovação, seja de divergência ou, até mesmo, de efetivação de atos. Nas palavras de Rodrigues (2001, p. 27), “pela entonação o falante se engaja socialmente e toma posição ativa em relação a certos valores”, a expressar seu ponto de vista valorativo.

Nesse bojo de discussões, é imperioso amentar que, de forma concomitante ao verbal, a expressão fisionômica e o gesto, enquanto aspectos corporificados no discurso, marcam as valorações expressas na e pela entonação, ou seja, fazem-se presentes na interação sem, obrigatoriamente, carecerem de verbalização. Tal manifestação requer concordância implícita, ou seja, obriga o compartilhamento de conhecimentos e de sentidos, já que, para o Círculo, “o caráter partilhado das avaliações principais subtendidas é o tecido no qual o discurso humano vivo borda os seus desenhos entonacionais” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 124, grifos do autor). É por esse olhar que à entonação avaliativa é conferido um lugar de destaque, posto que é abalizada como o aspecto nuclear vivificador do enunciado (BAKHTIN, 2016[1979]).

Ante às considerações aqui tecidas, apresenta-se, de forma compendiada, algumas características da entonação valorativa prevalentes no Círculo, por atenderem substancialmente aos propósitos de análise no trato com a leitura. A entonação é aqui tomada como: a) elemento portador da avaliação social (MEDVIÉDEV, 2016[1928]); b) aspecto materializador da atitude avaliativa do falante (BAKHTIN, 2010[1986]); c) aspecto avaliador da palavra em uso (BAKHTIN, 2003[1979]); d) elemento

responsável pela exauribilidade do tema (BAKHTIN, 2017[1929/1930]); e) aspecto que vincula o verbal ao extraverbal (VOLÓCHINOV, 2019[1926]); f) elemento que serve como um fundo entonacional para o coletivo social do falante (VOLÓCHINOV, 2019[1926]). Ao assumir que a entonação valorativa é coadjuvante no processo de interação entre o sujeito-leitor, o texto e o mundo concreto, naturalmente, admite-se que esse conhecimento contribui para o tratamento a ser dado à leitura nas práticas de ensino e aprendizagem da língua escrita.

DAS ANÁLISES DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS DE CALVIN E HAROLDO

Para exemplificar a abordagem de trabalho com a entonação valorativa em atividades de leitura, escolheu-se, dentre os vários enunciados concretos possíveis, a história em quadrinhos (HQ) de Calvin e Haroldo, por ser um gênero discursivo comum no material didático empregado no Ensino Fundamental no Brasil. Para isso, faz-se um recorte de uma unidade de livro didático, para mostrar como o enunciado é explorado a partir da entonação valorativa. Na sequência, analisa-se criticamente toda a HQ, a partir do princípio da avaliação social proposta pelo Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]; 2019[1926]).

A HQ escolhida está presente na coleção de livros didáticos “Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – 6.º ano”, dos autores Tania Amaral de Oliveira, Elisabeth Gavioli de Oliveira Silva, Cicero de Oliveira Silva e Lucy Aparecida Melo Araújo, 2015, editado pelo IBEP, situada na seção “Práticas de leitura”, do Capítulo 1, inserida na Unidade 4, que trata da temática “Natureza e cultura em cantos e imagens”. Nas orientações metodológicas, os autores ressaltam que o aluno deve considerar o texto não somente do ponto de vista linguístico, mas, sobretudo, como uma resposta à necessidade que o sujeito tem de empregar a língua em eventos discursivos, uma característica essencial do trabalho com a leitura em situação de ensino. Advertem que o tratamento dado aos estudantes no processo

de leitura é organizado no sentido de que, ao se utilizarem da língua em dada situação de comunicação, interfira na constituição do seu significado, propriamente, por não serem passivos (OLIVEIRA et al., 2015), isto implica afirmar que são essencialmente produtores de contrapalavra e, para tanto, precisam de orientação e mediação adequadas.

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

O recorte a ser analisado advém da proposta constituída a partir da HQ de Calvin e Haroldo, Figura 1. Após a exposição da HQ, o aluno responderia a quatro perguntas de leitura a despeito do texto, com a motivação exposta no argumento: “Por dentro do texto”. A primeira pergunta permite refletir acerca da entonação como uma das formas de exauribilidade do tema desse enunciado concreto. A segunda revela, via entonação, as atitudes tomadas pelo ser humano em relação ao meio ambiente. A terceira pergunta trata do emprego da palavra no texto, isto é, a palavra em uso, a formar o discurso das personagens. Na quarta, reflete-se como a entonação se constitui em um elemento que manifesta práticas sociais compartilhadas, a agir como um fundo entonacional para o coletivo social do falante.

Figura 1: História em quadrinhos de Calvin e Haroldo



WATTERSON, Bill. *Yukon Ho!* São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2010.

1. Escolha entre as alternativas a seguir as que correspondem ao sentimento que Calvin expressa com sua fala do quarto quadrinho:

- a) tristeza; d) descrença;
- b) revolta; e) conformismo;
- c) indignação; f) admiração.

2. Que motivos Calvin aponta para se sentir assim?

3. O que você acha que Haroldo quis dizer com a frase: “Sabe, às vezes me orgulho de não ser humano?”

4. Por que Calvin se despe no último quadrinho?

Fonte: OLIVEIRA et al. (2015).

Nesse sentido, ao se pensar nas escolhas e nos usos e empregos das palavras para a produção da atividade, observa-se que “os

signos só surgem no território interindividual, na interação entre ao menos duas consciências (que, como vimos, não são subjetivas, mas individuais)” (SOBRAL, 2009, p. 77), neste caso, do autor e do leitor. Outrossim, o elemento axiológico encontra expressão na apropriação do discurso de outrem, logo, as palavras para serem proferidas não somente são selecionadas a partir da entonação pretendida, a atender o projeto de dizer do falante, como também carecem de entonações valorativas que admitam as várias possibilidades de avaliação social, já que toda proferição se presta a interferências de outrem. É nesse contexto que Bakhtin (2016[1979]) argumenta que o autor, compreenda-se, aqui como o sujeito que fala, produz o enunciado, se enuncia, “deve ser entendido, antes de tudo, a partir do acontecimento da obra como participante dela, como orientador autorizado do leitor. Compreender o autor no universo histórico de sua época, no seu lugar, no seu grupo social, a sua posição de classe” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 191) é condição fulcral para a inteligibilidade do dizer. A partir dessa perspectiva, analisam-se as duas primeiras questões, a considerar não apenas o que está expresso por palavras, mas, também, pelos comportamentos corporais, pelos gestos e pelas expressões faciais das personagens, porque, sem levar em conta todos esses elementos para a assimilação dos valores compartilhados, torna-se impossível interpretar o que se enuncia. Nesse aspecto, a entonação valorativa surge como elemento a ser trabalhado em atividades de leitura.

A atividade do livro didático faz um recorte de apenas um quadrinho de toda a HQ, o que fraciona o trabalho de leitura na íntegra de todo o enunciado. O quarto quadrinho, em torno do qual a pergunta se organiza, expõe o seguinte discurso a partir da fala da personagem Calvin: “CARAMBA, QUANDO AS PESSOAS NÃO ESTÃO ENTERRANDO LIXO TÓXICO OU TESTANDO ARMAS NUCLEARES, ELAS ESTÃO EMPORCALHANDO TUDO!”. A pergunta de leitura solicita que o aluno aponte quais sentimentos Calvin expressa com sua fala, para isso, oferece seis possibilidades: a) tristeza, b) revolta, c) indignação, d) descrença, e) conformismo, f) admiração. O

discurso verbalmente expresso é iniciado pela interjeição “CARAMBA”, a externar desagrado, irritação, surpresa, espanto, deslumbramento, entre outros sentimentos humanos. Vemos, pois, que as alternativas sugeridas pelos autores do livro contemplam as várias possibilidades de uso da interjeição, a partir das possibilidades polissêmicas estabelecidas, um aspecto positivo do material analisado, a demonstrar que o conceito de entonação valorativa se faz ali presente. Não obstante, para que o aluno possa escolher as opções correlacionadas aos sentimentos da personagem, carece fazer um trabalho de contextualização, já que a palavra *per si* não dá conta do sentido global da enunciação, sua expressão e sua entonação vêm da consciência social. A palavra, por ser diretamente produto da história humana, não só reflete, mas inevitavelmente refrata todos os fenômenos da vida social. Na verdade,

[...] nenhuma palavra reflete de modo absolutamente preciso (“objetivo”) o seu objeto, o seu conteúdo. A palavra não é uma fotografia daquilo que significa. A palavra é um som significante, emitido ou pensado por uma pessoa real, e que é, portanto, um enunciado inteiro ou uma parte dele, seu elemento (VOLÓCHINOV, 2019[1930], p. 314, grifos do autor).

Ao se admitir que a palavra surge da vida real, aceita-se que, para sua assimilação, o vínculo conservado na palavra com o contexto de vida precisa ser recuperado, daí, o posicionamento em defesa de uma leitura interacionista-dialógica como perspectiva descritivo-analítica neste texto. É na interação com a vida real que o sentido se efetiva, até porque a enunciação “tem como centro organizador o meio social e não poderá ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta de sua manifestação” (MENEGASSI; CAVALCANTI, 2020, p. 100). Suponha-se, por exemplo, que o aluno opte em marcar a alternativa f) admiração, na atividade 1. da HQ. O sentimento de “admiração” certamente seria uma das

possibilidades de figuração da interjeição “caramba”, porém, não corresponde ao sentido do discurso proferido, neste caso. O sentimento de admiração no enunciado não está vinculado à noção de maravilhamento. O termo “admiração” pode até figurar com a ideia de “espanto”. Mas a noção de “espanto”, como uma das possibilidades de significação da palavra “admiração”, neste contexto, não alcança a totalidade significativa no todo do projeto discursivo, isto é, não traz os ecos valorativos da entonação manifesta em “CARAMBA”, de sua relação com a temática proposta. A expressão entonada aponta para uma conclusão de ideias defendidas por Calvin. Na verdade, os sentimentos externados na palavra “CARAMBA” se constituem em uma espécie de resumo valorativo acerca do tema da HQ. Logo, é na recorrência ao contexto visual da imagem representativa do gesto de Calvin e da expressão dos olhos de Haroldo, juntamente com o extraverbal, com o subentendido ali exposto, que se percebem as avaliações feitas pelo menino, bem como os sentimentos nele provocados, a partir dessa apreciação, que se constituem como resposta à atividade.

Figura 2: Recorte do quarto quadrinho da história em quadrinhos de Calvin e Haroldo



Fonte: OLIVEIRA et al. (2015).

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

Figura 3: Recorte do terceiro quadrinho da história em quadrinhos de Calvin e Haroldo



Fonte: OLIVEIRA et al. (2015).

Destarte, a explosão de fúria, não de admiração, expressa no quarto quadrinho é consequência de uma reflexão sobre determinadas atitudes humanas não condizentes com aquilo que Calvin considera como ético, por sua vez, o próprio autor da HQ, Bill Watterson, pois é pelo enunciado concreto que materializa sua valoração do tema ali apresentado. São a essas práticas sociais que Calvin responde. É ancorado nesse contexto valorativo que a interjeição “CARAMBA” é proferida. Mas, as possibilidades de significação dessa palavra carecem ser analisadas junto aos demais aspectos entonacionais, porque é a soma de todos esses elementos, via entonação expressiva, valorativa, que exaure o tema no enunciado. E é exatamente na percepção de como o tema do enunciado é exaurido que o aluno é autorizado a marcar as opções correspondentes ao sentimento do menino no evento discursivo. É um trabalho de exercício de leitura a ser desenvolvido junto aos alunos. Em Volóchinov (2017[1929/1930], p. 235]), há um posicionamento em relação à entonação ser exaurida no próprio material entonacional, nos seguintes dizeres: “nesse caso, a entonação não penetra na significação intelectual e objeto-material da construção. Manifestamos o nosso sentimento entoando expressiva e profundamente uma palavra eventual que às vezes é uma interjeição”, a exemplo do termo “CARAMBA”, usado como uma solução exclusivamente entonacional da situação emocional furiosa da personagem Calvin em relação às ações cotidianas de certas pessoas sobre o meio ambiente. O próprio leitor, pelo contexto enunciativo, na sua leitura, produz a entonação em seu discurso interior, de maneira conclusa, a exaurir também o tema do enunciado.

Nessa esteira analítica, destaca-se, ainda, como aspectos entonacionais que contribuem para a exauribilidade temática, a repetição de algumas formas verbais que retratam as práticas sociais de algumas “pessoas”. Essas ações se constituem enquanto objeto da avaliação social feita pela personagem Calvin: as pessoas a) “ESTÃO ENTERRANDO O LIXO TÓXICO”; b) “ESTÃO TESTANDO ARMAS NUCLEARES”; c) “ESTÃO

EMPORCALHANDO TUDO". A noção comumente divulgada de que a particularidade gramatical da forma nominal do gerúndio consiste em uma ação em curso ou prolongada no tempo, a expressar uma ideia de duração e continuidade no agir, se constitui também na parte percebida do enunciado, a entonar uma avaliação negativa de determinadas práticas sociais, justamente por esse emprego verbal. Mas como confirmar que se trata de uma avaliação de cunho contraproducente? O aspecto gramatical aponta, sim, para uma ação prolongada ou repetida, contudo, enquanto "lado puramente verbal do enunciado" (VOLOCHÍNOV, 2019[1926], p. 118)), por si e em si, não permite avançar na construção dessa significação, porque "as opiniões e as avaliações se referem a um certo todo, no qual a palavra entra em contato direto com o acontecimento cotidiano, fundindo-se com ele em uma unidade indivisível" (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 118). Daí, a necessidade de se estabelecer uma conexão entre a parte percebida e a situação extraverbal que a engendra, pelo subentendido ali em composição, aspecto inerente ao discurso, que também necessita ser apresentado ao aluno e desenvolvido em trabalhos de leitura em situação de ensino.

O lixo é indissociável das atividades humanas, porém, se não recebe o tratamento devido, o ser humano, no tempo e no espaço, é direta e indiretamente atingido, a exemplo de doenças transmitidas por pragas, insetos ou animais. Essa consideração, a partir de uma fração do mundo real, leva à dedução de que o que Calvin repudia é a falta de responsabilidade humana no que concerne à preservação do meio em que vive, a causar desequilíbrios infintos nos ecossistemas com o ato de poluição do meio ambiente, como jogar latas ao chão. Ao expressar que as pessoas, quando não estão poluindo o ambiente, estão a destruí-lo com testes de armas nucleares, Calvin se inscreve no bojo das relações dialógicas na condição de sujeito responsivo ativo que reprova tais ações. Esses valores socialmente compartilhados são entoados no sentimento de irritação, de repugnância, de zanga, inclusive, os aspectos não verbais apresentados no quarto

quadrinho corroboram com essa perspectiva valorativa, porque também atendem ao objetivo de “esgotar completamente a entonação acumulada” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 236). Atente-se, por exemplo, para a boca de Calvin desenhada a partir de contornos que a deixam visivelmente aberta, no quarto quadrinho, a mostrar que o garoto não fala em tom suave, na verdade, ele grita.

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

Ao se somar aos elementos analisados a partir da personagem Calvin às expressões faciais e corporais de Haroldo, a exemplo da postura marcada pelo abaixamento do queixo e dos olhos, a mirar o chão, bem como a posição das mãos, levemente dobradas e reviradas para trás, percebe-se que assume uma atitude responsiva ativa que entona tristeza, como resposta à compreensão dialógica estabelecida no quadrinho, ao mesmo tempo de concordância à posição assumida por seu amigo Calvin. Esse posicionamento valorativo da personagem Haroldo corrobora com a entonação de grito no balão que comporta a fala do garoto. Deduz-se com isso que o aluno, ao somar a entonação dos gestos ao verbalmente pronunciado, assimila que os

sentimentos expressos pela personagem Calvin entonam “revolta” e “indignação”, valores socialmente compartilhados, produzidos no quadrinho pelas relações dialógicas estabelecidas pela entonação. É nesse sentido que o Círculo de Bakhtin defende a importância de considerar a avaliação social “justamente para poder compreender a formação histórica do tema e das significações que o realizam” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p 237). Nesse sentido, os aspectos axiológicos definidos pela entonação expressiva são ensinados a serem reconhecidos pelo aluno, em processo de desenvolvimento de leitura nos variados aspectos possíveis que o enunciado concreto oferece, a destacar-se a entonação valorativa.

Em extensão a essa reflexão, ressalta-se que a segunda pergunta de leitura do livro didático – “Que motivos Calvin aponta para se sentir assim?”, em termos práticos, depende da compreensão responsiva ativa da primeira questão – “Escolha entre as alternativas a seguir as que correspondem ao sentimento que Calvin expressa com sua fala do quarto quadrinho”, justamente porque requer do aluno uma explicação acerca dos motivos que movem a personagem Calvin a expressar os sentimentos de “revolta” e de “indignação” (OLIVEIRA et al., 2015, p. 200). Ressalta-se que essas alternativas são sugeridas como corretas pelos autores do livro didático como possibilidade de resposta para a questão 1.

Os motivos a serem apontados pelo aluno como resposta a essa atividade foram explicitamente verbalizados no quarto quadrinho, nos seguintes termos: “AS PESSOAS QUANDO NÃO ESTÃO ENTERRANDO LIXO TÓXICO OU TESTANDO ARMAS NUCLEARES, ELAS ESTÃO EMPORCALHANDO TUDO”. São essas práticas sociais repudiadas por Calvin a razão de sua fúria, porque são ações avaliadas negativamente, já que poluem o meio ambiente, de acordo com o grupo social a que a personagem pertence. Com isso, é possível, pontualmente, observar o comportamento dessas “pessoas” que inscreve na enunciação o sentimento de Calvin e dá o tom da expressão manifesta na

entonação de indignação e de revolta. Nesse sentido, a entonação se constitui como um fundo entonacional do coletivo social do falante, é como se “ela bombeasse energia da situação cotidiana para a palavra, atribuindo ao todo linguisticamente estável um movimento histórico vivo e um caráter irrepetível” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 129).

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

Figura 4: Recorte do sexto quadrinho da história em quadrinhos Calvin e Haroldo



Fonte: OLIVEIRA et al. (2015).

O gesto de manter o queixo levantado para cima, realizado pelo falante em direção ao seu ouvinte, socialmente é interpretado como um sinal de que o sujeito que fala revela confiança no

verbalmente expresso, certeza em seus valores sociais. É um gesto que se constitui em uma espécie de “inventário pragmático-referencial” (POLATO, 2017, p. 40), quer dizer, representa, no texto, uma conduta social reconhecida. Ao ser associado aos demais gestos, como fechar os olhos e colocar a mão no peito, especialmente do lado do coração, materializa-se um conjunto de expressões que, na vida real, sinalizam a emoção de alguém que demonstra orgulho, que exalta a si próprio por ter feito ou por não ter feito algo e, por isso ser elogiável, se orgulha do que é. As palavras proferidas por Haroldo são resultadas da avaliação de uma determinada situação, uma vez que as palavras enunciadas apontam para o desfecho das inquietações demonstradas pela outra personagem, o menino Calvin. Cabe, pois, ao aluno-leitor, situar o discurso verbalizado para apreender os valores nele manifestado. Nesse caso, faz-se necessário ensinar os elementos inerentes à situação, para que o leitor entenda e aprenda a realização dessa leitura dialógica e valorativa.

Um questionamento a ser feito em relação ao discurso a ser analisado pelo estudante, como suporte para a construção da resposta a ser dada na atividade, seria: A quem a personagem Haroldo se dirige ao manifestar seu ponto de vista? Vemos nesse quadrinho que Calvin aparenta estar atento à fala de Haroldo. Isso pode ser constatado pela posição ocupada por ele: Calvin está em frente ao tigre e mantém a cabeça erguida em sua direção, bem como mantém o olhar fixado em Haroldo. Os elementos não verbalizados por palavras, como os gestos, o olhar, o modo de andar, as expressões faciais e corporais encerram valores expressos pela entonação valorativa, o que leva à conclusão de que Haroldo conta com toda a atenção de Calvin. Tem-se, aqui demarcada, uma nítida característica da entonação discutida pelo dialogismo, porque a atenção percebida não foi expressa pela pronúncia possível das palavras no quadrinho, mas pelo gesto, portanto, o caráter social é marcado, o extraverbal é definido (VOLÓCHINOV, 2019[1926]), como já salientado em outras discussões.

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

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

A fala do tigre confronta precisamente esses valores. É no embate que a personagem chega à conclusão de que o ser humano age de forma irracional, daí percebemos a entonação de “vergonha” e de indignação das atitudes humanas manifestada

no discurso da personagem Haroldo em oposição à entonação de “orgulho”, verbalmente expressa nas palavras do tigre: “SABE, ÀS VEZES ME ORGULHO DE NÃO SER HUMANO”, numa nítida contraposição valorativa, aspecto inerente aos estudos do dialogismo, ao considerar as relações do eu com o outro (BAKHTIN, 2016[1979]; VOLÓCHINOV, 2017[2019]). Esse posicionamento talvez ocorra pelo fato de que, apesar de ser considerado um ser irracional, Haroldo, como animal, não polui e destrói o planeta, como o fazem os humanos. A par dessas reflexões, o aluno-leitor daria como resposta à questão feita que a personagem Haroldo prefere ser um animal, porque os seres humanos não se conscientizam de que é necessário preservar o ambiente em que vivem.

Toma-se, aqui, a pergunta final: “4. Por que Calvin se despe no último quadrinho?”. A seguir o quadrinho que serve como premissa para a compreensão do questionamento.

Figura 5: Recorte do nono quadrinho da história em quadrinhos Calvin e Haroldo



Fonte: OLIVEIRA et al. (2015).

Diferente dos animais, o ser humano desenvolveu e manteve o hábito de cobrir seu corpo com roupas, ainda que, no início, tivesse feito isso para se proteger do clima. Essa prática, com o passar do tempo, foi alterada, sofreu refinamentos, a se tornar não somente uma forma de proteção, mas, também, de apresentação de si mesmo diante do outro social, de modo a marcar seu lugar

enquanto sujeito ativo, a se constituir, inclusive, como uma questão de status. Na verdade, andar sem roupas não é uma prática social aceitável entre os humanos, com raras exceções, a exemplo de algumas praias destinadas à prática de nudismo, ou ao desejar expor um protesto em via pública. Há normas explícitas que impedem o ser humano de andar nu. Na verdade, há uma lei penal que tanto proíbe a prática desse ato como o considera obsceno, de tal maneira que inclui o ato como crime de atentado ao pudor e prevê pena para quem o praticar, conforme determina o artigo 233 do Código Penal brasileiro.

Nesse entendimento, ao homem que, conscientemente, tira a roupa e sai pelado em lugares públicos, é atribuído o valor de animal por ser considerado irracional, já que a avaliação social compartilhada em relação ao ato é de cunho extremamente negativo. Na verdade, o ser humano que assim age geralmente é punido, porque lhe é atribuída a condição de infrator da lei. Ora, a atitude de Calvin, ao se despir, ao contrário do que rege a norma em relação a essa prática, não entona irracionalidade, porém, sensatez. A infração cometida é materializada na e pela entonação de negação de sua raça na qualidade de racional. Assim, o fato de sair pelado andando, naturalmente, junto a um animal, é uma forma de anuência ao discurso proferido por Haroldo, no 6º quadrinho, analisado anteriormente: “SABE, ÀS VEZES, ME ORGULHO DE NÃO SER HUMANO.”. A entonação, aqui, age como elemento portador da avaliação social, a organizar “a própria *escolha* da palavra e a forma do todo verbal, encontrando a mais pura expressão na *entonação*. A entonação estabelece uma relação estreita da palavra com o contexto extraverbal: é como se a entonação viva levasse a palavra para fora dos seus limites verbais” (VOLOCHÍNOV, 2019[1926], p. 122-123, grifos do autor). Assim, o ato de se despir é organizador da forma de expressão, porque indica que Calvin também não tem orgulho da raça humana, ou seja, exterioriza, via entonação, práticas e atitudes que compõem a memória social.


DO TRABALHO DE PREPARAÇÃO DAS ATIVIDADES PARA A HQ

A partir das análises e discussões realizadas, é possível sistematizar alguns aspectos interpretativos-valorativos sobre cada um dos quadrinhos que compõe a HQ, apresentados no Quadro 1. Esse procedimento auxilia na construção das atividades de leitura, portanto, é um aspecto relevante a ser considerado no processo de preparação das questões oferecidas ao aluno-leitor.

Quadro 1: Entonação valorativa em cada recorte de quadrinho analisado

QUADRINHO	AVALIAÇÃO SOCIAL E ENTONAÇÃO VALORATIVA
 <p>Calvin e Haroldo WILSON</p> <p>NÃO É INACREDITÁVEL? ALGUÉM DROTA JOGOU LIXO NESSE LUGAR. MARAVILHOSO.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação de ações realizadas pelos seres humanos. - Resposta ao diálogo social de preservação do meio ambiente. - Conduta ética sobre a poluição do meio ambiente. - Expressão de Calvin, com olhos fixos em Haroldo, boca aberta, como a gritar, mão direita a apontar para a lata jogada no chão. - Entonação valorativa de indignação e repulsa.
 <p>OLHA, OUTRA LATINHA JOGADA NO CHÃO. PUXA VIDA, ISSO ME DEIXA FURIOSO!</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação de ações realizadas pelos seres humanos. - Resposta ao diálogo social de preservação do meio ambiente. - Conduta ética sobre a poluição do meio ambiente. - Expressão na face de Calvin, com olhos fixos na lata jogada no chão. - Expressão de Haroldo, a

	<p>observar e compreender a reflexão realizada por Calvin.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entonação valorativa de indignação.
	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação de ações realizadas pelos seres humanos. - Resposta ao diálogo social de preservação do meio ambiente. - Avaliação social de condutas humanas sobre ações de poluição e destruição do planeta. - Avaliação social do ser humano. - Conduta ética sobre a poluição do planeta. - Expressão de Calvin, com braço direito levantado a cima da cabeça, com punho serrado, com boca aberta, a expressar sua fala com voz alta. - Entonação valorativa de revolta e indignação.
	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação de ações realizadas pelos seres humanos. - Avaliação social de condutas humanas sobre ações de destruição do planeta. - Avaliação social do ser humano. - Avaliação pessoal sobre suas próprias condutas como animal, não como ser humano. - Avaliação social do ser social que é perante a temática discutida. - Conduta ética sobre a poluição do planeta. - Expressão de Calvin, ao

	<p>ouvir atentamente as palavras de Haroldo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressão de Haroldo, com os olhos fechados, nariz levantado, boca semiaberta, pata direita sobre o peito, a expressar confiança e segurança na expressão de suas palavras. - Entonação valorativa de orgulho, confiança e segurança sobre si.
	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação sobre as discussões realizadas entre Calvin e Haroldo. - Resposta ao diálogo social de preservação do meio ambiente. - Resposta de Calvin à provocação de Haroldo. - Resposta social de Calvin à sua revolta e indignação no início da história. - Igualdade de comportamentos de Calvin a Haroldo. - Avaliação social do ser humano como irracional e sensato, como Haroldo, um animal. - Expressão de Calvin, nu, com as roupas debaixo do braço esquerdo, a caminhar com Haroldo que o acompanha do lado direito. - Entonação valorativa de respeito e sensatez à conduta de Haroldo.

Fonte: Os autores (2022).

Com essas interpretações-valorativas, a entonação se caracteriza para melhor compreensão dos juízos de valores

possíveis de serem produzidos, a partir das análises socioideológicas expressas. Para isso, a terceira coluna do Quadro 2, **ENTONAÇÃO VALORATIVA**, expressa, por meio de substantivos, possibilidades valorativas a cada fala de personagem, transcritas na segunda coluna.

Quadro 2: Entonações valorativas nas falas das personagens da HQ de Calvin e Haroldo

QUADRINHO	FALAS DAS PERSONAGENS	ENTONAÇÃO VALORATIVA
1.º	<u>CALVIN:</u> “NÃO É INACREDITÁVEL? ALGUM IDIOTA JOGOU LIXO NESSE LUGAR MARAVILHOSO.”	Indignação e repulsa
2.º	<u>CALVIN:</u> “OLHA, OUTRA LATINHA LOGADA NO CHÃO. PUXA VIDA, ISSO ME DEIXA FURIOSO!”	Indignação
3.º	<u>CALVIN:</u> “CARAMBA, QUANDO AS PESSOAS NÃO ESTÃO ENTERRANDO LIXO TÓXICO OU TESTANDO ARMAS NUCLEARES, ELAS ESTÃO EMPORCALHANDO TUDO!”	Revolta e indignação
4.º	<u>HAROLDO:</u> “SABE, ÀS VEZES ME ORGULHO DE NÃO SER HUMANO.”	Orgulho, confiança e segurança
5.º	<u>CALVIN:</u> “ESTOU COM VOCÊ.”	Respeito e sensatez

Fonte: Os autores (2022).

Assim, como exemplo, tome-se o discurso de Haroldo – “SABE, ÀS VEZES ME ORGULHO DE NÃO SER HUMANO.”, que expressa, pela entonação valorativa, os sentimentos de orgulho, confiança e segurança. Dessa forma, a leitura dessa passagem da HQ, seja efetivada pelo discurso oral ou pelo discurso mental e interior do leitor, conduz à entonação de uma fala a expressar orgulho, confiança, segurança, muito diferente das falas de Calvin que, na maioria das vezes, expressa indignação com a situação

descrita de desrespeito e poluição do meio ambiente. Essa entonação expressiva na fala de Haroldo forma uma imagem mental no leitor, pois, sem ela, diminui-se a compreensão do enunciado, isto é, “diminui-se a capacidade do discurso de produzir imagens.” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 33). Justamente essa produção de imagens é que permite a compreensão do enunciado, a levar, por consequência, à produção de sentidos e à avaliação social pelo juízo de valor aqui oferecido. No caso do recorte da HQ, a fala de Haroldo é acompanhada pelos gestos da própria personagem, como já discutido na seção anterior.

Realizados os levantamentos expostos nos Quadros 1 e 2, é possível a produção de atividades de leitura a serem trabalhadas em situação de ensino.

DAS ATIVIDADES PARA A HQ DE CALVIN E HAROLDO

A história em quadrinhos analisada permite o trabalho com a entonação em três de seus elementos: a) as falas das personagens; b) as expressões corporais, gestuais e faciais das personagens; c) a temática expressa na HQ e as valorações correspondentes. Assim, para efetivar um trabalho adequado, cada um dos elementos permite a construção de atividades de leitura próprias, num primeiro momento. Após essa etapa, é possível a ordenação e a sequenciação das atividades a serem oferecidas ao aluno, numa determinada situação de ensino, a considerar a escolha do ano escolar correspondente.

Para tanto, elencam-se possíveis atividades construídas aos três elementos definidos da HQ, sempre a partir das características da entonação valorativa já discutidas.

a) Sobre as falas das personagens:

- Qual seria o sentido expresso na parte inicial da fala de Calvin, no primeiro quadrinho, “NÃO É INACREDITÁVEL?”

- Ao dizer "NÃO É INACREDITÁVEL?", no primeiro quadrinho, Calvin expressa

(A) indignação e repulsa.

(C) orgulho e confiança.

(B) respeito e sensatez.

(D) revolta e sensatez.

- O emprego dos termos "ALGUM IDIOTA", por Calvin, no primeiro quadrinho, demonstra _____.

- No primeiro quadrinho, qual é o valor dado por Calvin ao ambiente por onde caminha com o amigo Haroldo, ao denominá-lo de "UM LUGAR MARAVILHOSO"?

- No segundo quadrinho, Calvin usa o verbo no imperativo "OLHA", a expressar

(A) indignação.

(C) sensatez.

(B) conformismo.

(D) aceitação.

- No segundo quadrinho, com a expressão "PUXA VIDA, ISSO ME DEIXA FURIOSO!", qual forma de entonação Calvin expressa?

- No terceiro quadrinho, a fala de Calvin apresenta uma interjeição, "CARAMBA", que define seu estado emocional como _____.

- Haroldo, no quarto quadrinho, também usa de uma interjeição, a partir do verbo saber, ao dizer "SABE", que tem o sentido de

(A) confiança.

(C) revolta.

(B) indignação.

(D) respeito.

- Na mesma fala, Haroldo expressa que "ÀS VEZES ME ORGULHO DE NÃO SER HUMANO.", a demonstrar os sentimentos de

(A) orgulho, confiança e segurança.

(C) revolta, respeito e sensatez.

(B) indignação, repulsa e revolta.

(D) respeito, confiança e indignação.

- No último quadrinho, a fala de Calvin, "ESTOU COM VOCÊ.", demonstra, em relação ao amigo,

(A) respeito e sensatez.

(B) indignação e sensatez.

(C) *confiança e revolta.*

(D) *orgulho e segurança.*

b) Sobre as expressões corporais, gestuais e faciais das personagens:

- *No primeiro quadrinho, a expressão facial de Calvin demonstra*

(A) *indignação.*

(C) *sensatez.*

(B) *conformismo.*

(D) *aceitação.*

- *No terceiro quadrinho, Calvin está com o braço eguido, a ter a mão em punho cerrado, a gritar, o que demonstra*

(A) *revolta.*

(C) *reflexão.*

(B) *rigidez.*

(D) *respeito.*

- *Haroldo, no quarto quadrinho, expressa, por sua posição corporal, a valoração de _____.*

- *A quem Haroldo se dirige ao manifestar seu ponto de vista?*

- *No último quadrinho, ao caminharem juntos e de forma tranquila, Calvin e Haroldo mostram*

(A) *respeito a ambos.*

(C) *respeito ao meio ambiente.*

(B) *respeito ao homem.*

(D) *respeito à poluição.*

- *Qual é o significado de Calvin se despir ao final da história?*

- *O que significa o ato de Calvin e Haroldo caminharem tranquilos no último quadrinho?*

c) A temática expressa na HQ e as valorações correspondentes:

- *Na história em quadrinhos de Calvin e Haroldo, há discussão sobre*

(A) *a indignação de Calvin a respeito de atos humanos de poluição ao meio ambiente.*

(B) *a revolta de Calvin na confiança de Haroldo no ser humano.*

(C) *o respeito de Calvin aos atos humanos em relação à preservação do meio ambiente.*

(D) a repulsa de Calvin na segurança de Haroldo em relação aos atos humanos.

- Na maioria dos quadrinhos da HQ, Calvin se mostra

- Qual é o sentimento que Calvin demonstra apresentar na maioria dos quadrinhos da HQ?

- Como Haroldo se apresenta a Calvin na história em quadrinhos, em relação ao sentimento de Calvin sobre os atos humanos?

- Qual é o tema da história em quadrinhos de Calvin e Haroldo?

(A) Conduta ética humana sobre a poluição do meio ambiente.

(B) Conduta ética de Haroldo sobre a poluição e a preservação causada pelo homem.

(C) Conduta ética de Calvin sobre a preservação humana.

(D) Conduta ética humana sobre a preservação do meio ambiente.

- A história em quadrinhos de Calvin e Haroldo apresenta avaliação social sobre

(A) as condutas humanas de destruição do planeta.

(B) as condutas animais de preservação do planeta.

(C) as condutas infantis de destruição do planeta.

(D) as condutas humanas de preservação do planeta.

- A história de Calvin e Haroldo avalia

(A) as ações realizadas pelos seres humanos.

(B) as ações produzidas pelos animais.

(C) as ações conduzidas pelo meio ambiente.

(D) as ações executadas pela poluição ambiental.

Em seguida à construção das atividades de leitura que trabalham e mensuram a entonação expressiva apresentada na HQ, sequenciam-se e ordenam-se as possíveis atividades a serem apresentadas aos alunos, para o trabalho de leitura, compreensão, análise e interpretação do enunciado. As escolhas das atividades

implicam em observar aquelas que são repetidas e aquelas que permitem uma conduta de raciocínio organizado pelo leitor, isto é, não são oferecidas de maneira aleatória, mas, sim, pensadas, deliberadas, organizadas, a levar à produção de sentidos compatíveis com o enunciado em evidência, conforme orientam os estudos de Menegassi (2016) e Fuza e Menegassi (2017, 2018, 2019).

Uma possibilidade de sequenciação de atividades de trabalho com a entonação expressiva na HQ analisada seria pela apresentação de dez questões escolhidas, na seguinte ordenação:

1) No primeiro quadrinho, ao dizer “NÃO É INACREDITÁVEL?”, Calvin expressa

(A) indignação e repulsa.

(C) orgulho e confiança.

(B) respeito e sensatez.

(D) revolta e sensatez.

2) No segundo quadrinho, com a expressão “PUXA VIDA, ISSO ME DEIXA FURIOSO!”, Calvin expressa qual forma de entonação?

3) No terceiro quadrinho, a fala de Calvin apresenta uma interjeição, “CARAMBA”, que define seu estado emocional como _____.

4) A história de Calvin e Haroldo avalia

(A) as ações realizadas pelos seres humanos.

(B) as ações produzidas pelos animais.

(C) as ações conduzidas pelo meio ambiente.

(D) as ações executadas pela poluição ambiental.

5) Haroldo, no quarto quadrinho, também usa de uma interjeição ao dizer “SABE”, que tem o sentido de

(A) confiança.

(C) revolta.

(B) indignação.

(D) respeito.

6) Na mesma fala, Haroldo expressa que “ÀS VEZES ME ORGULHO DE NÃO SER HUMANO.”, a demonstrar os sentimentos de

(A) orgulho, confiança e

(B) indignação, repulsa e

segurança.

revolta.

(C) revolta, respeito e sensatez.

(D) respeito, confiança e indignação.

7) No terceiro quadrinho, Calvin está com o braço eguido, a ter a mão em punho cerrado, a gritar, o que demonstra

(A) revolta.

(C) reflexão.

(B) rigidez.

(D) respeito.

8) Na história em quadrinhos de Calvin e Haroldo, há discussão sobre

(A) a indignação de Calvin a respeito de atos humanos de poluição ao meio ambiente.

(B) a revolta de Calvin na confiança de Haroldo no ser humano.

(C) o respeito de Calvin aos atos humanos em relação à preservação do meio ambiente.

(D) a repulsa de Calvin na segurança de Haroldo em relação aos atos humanos.

9) Qual é o significado de Calvin se despir ao final da história?

10) O que significa o ato de Calvin e Haroldo caminharem tranquilos no último quadrinho?

Cada uma das questões produzidas apresenta características definidas para a entonação, a serem delimitadas pelo docente, na preparação da sequência de trabalho, o que lhe permite melhor arranjo da ordenação em que cada atividade se apresenta. O Quadro 3 define essa sistematização.

Quadro 3: Características da entonação presentes em cada questão produzida

QUESTÃO	CARACTERÍSTICAS DA ENTONAÇÃO
1	Entonação expressiva pelo discurso de personagem, com avaliação social de indignação e repulsa.
2	Entonação expressiva pelo discurso de personagem, com avaliação pessoal sobre condutas sociais do homem frente à poluição do meio ambiente.
3	Entonação expressiva pelo emprego de interjeição, com avaliação social e pessoal sobre condutas sociais do homem frente à poluição

	e destruição do meio ambiente.
4	Avaliação social de ações humanas.
5	Entonação expressiva pelo emprego de interjeição, com avaliação social e pessoal sobre condutas do homem frente à poluição e destruição do meio ambiente.
6	Entonação expressiva pelo discurso de personagem, com avaliação pessoal de orgulho, confiança e segurança em não ser igual aos homens.
7	Entonação valorativa por gestos de comportamentos corporal e facial, com avaliação social sobre os atos humanos frente ao meio ambiente.
8	Avaliação social de ações humanas, em relação ao tema do enunciado.
9	Entonação valorativa pelo gesto de personagem, com avaliação pessoal de respeito e sensatez.
10	Entonação expressiva pelo discurso de personagem, com avaliação pessoal de respeito e sensatez à ação de outra personagem.

Fonte: Os autores (2022).

Com os trabalhos desenvolvidos, a aplicação das questões de leitura em situação de ensino se mostra possível. Salienta-se, conforme ensinam Menegassi (2016) e Fuza e Menegassi (2017, 2018, 2019), que a diversidade de formatos das questões é um ponto pertinente a ser considerado, assim como a produção de respostas discursivas-argumentativas escritas de maneira completa às questões abertas se faz necessária para o bom desenvolvimento das atividades, a incluir a produção textual escrita.

DA RETOMADA DO TEMA

Neste capítulo, assume-se o posicionamento de que a comunicação se estabelece por meio do enunciado nos mais diversos gêneros e, ao mesmo tempo, defende-se que a língua é ensinada por meio do texto abalizado como discurso. Assim, afirma-se que a entonação avaliativa se insere como um dos elementos que organiza o discurso, ao passo que nele se materializa, a revelar a integração entre o individual e o social, o que demonstra que a palavra está sempre em interação com a

vida concreta. No contexto escolar, o aluno é qualificado como sujeito ativo responsivo, enquanto o livro didático ou o material didático, *locus* que abriga o enunciado, bem como, as atividades de leitura construídas em torno dele, é reputado como um instrumento significativo no processo de ensino e aprendizagem, a servir de apoio não somente para a formação, como também para o desenvolvimento do aluno-leitor. Assim sendo, é pertinente lembrar que a atividade aqui analisada, a partir da HQ de Calvin e Haroldo, como amostra representativa de proposta de trabalho com leitura a partir da noção de entonação valorativa, admite que a entonação, enquanto conceito axiológico, se apresenta em todo processo de interação social, a manifestar-se de modo explícito ou implícito, o que implica entender que a compreensão da palavra-discurso está atrelada à assimilação da avaliação social e a sua forma de expressão, dado que todo construto identitário é cunhado nos grupos sociais e compõe a memória social. Por isso, à entonação cabe o papel de estabelecer o elo entre o contexto verbal e o contexto extraverbal, a exteriorizar a avaliação social que, por sua vez, desvela os comportamentos humanos e as práticas sociais estabelecidas. Isto sustém o argumento de que a entonação, ao ser considerada em contexto de ensino, auxilia na produção de sentido, visto que favorece a interação entre o aluno, o texto e o mundo factual.

Para o desenvolvimento do trabalho consciente e deliberado em atividades de leitura com o elemento axiológico da entonação valorativa, a partir dos pressupostos do dialogismo do Círculo de Bakhtin, são necessárias algumas condutas de reflexão:

a) escolha de enunciado concreto que permita o trabalho com a entonação valorativa, com explorações variadas em situação de ensino, a permitir a ampliação socioideológica dos sentidos junto ao aluno-leitor;

b) análise, reflexão e emissão de juízo de valor a cada parte do enunciado escolhido, de forma a descrever e sistematizar avaliações sociais;

c) análise, reflexão e emissão de juízo de valor para elementos verbais, visuais e temáticos do enunciado, caso seja enunciado multissemiótico;

d) construção de atividades a envolver os elementos verbais, visuais e temáticos do enunciado, de maneira separada, para facilitar o trabalho docente de preparação do material;

e) escolha das atividades de leitura, ordenação e sequenciação para o trabalho em situação de ensino;

f) produção de respostas escritas de maneira completa, a evidenciar o processo de produção textual escrita.

Para efetivar uma abordagem exemplificativa de trabalho, neste capítulo foi efetivada a revisão teórica do conceito sobre entonação valorativa, pela perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin, analisada uma história de quadrinhos de Calvin e Haroldo, a partir das discussões oriundas de um livro didático, com reflexões e juízos de valor a partir de avaliações sociais. Depois, oferecida uma série de atividades de leitura a serem empregadas em situação de ensino, com a sistematização de sequenciação e ordenação para o efetivo trabalho de leitura e produção de sentidos a partir da entonação valorativa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de: MIOTELLO, V.; FARACO, C. A. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010[1986].

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016[1979].

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. DF: MEC, 2017.

BEZERRA, J. C dos. S.; PAIXÃO, S. V da.; MENEGASSI, R. J. A entonação valorativa em atividades de livro didático de português

do ensino fundamental. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 8, n. 3, p. 22-41, set./dez. 2019.

BUBNOVA, T.; BARONAS, R. L.; TONELLI, F. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. *Bakhtiniana*, São Paulo, 6 (1): 268-280, ago./dez. 2011.

DAHLET, V. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, B. *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 263-279.

DIONISIO, M. T. *A questão do valor na linguagem para (o círculo de) Bakhtin*. 2010. 90f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Espírito Santo, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/3714>>. Acesso em: 12 mar. 2021.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 6, n. 1, p. 259-286, jan./jun. 2017.

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

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.

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, 2016, p. 41-60.

MENEGASSI, R. J.; CAVALCANTI, R. S. M. Conceitos axiológicos do dialogismo em propaganda impressa. In: FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. *Interação e escrita no Ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2020, p. 99-118.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P.; MENDES-POLATO, A. D.; GASPARTOTTO, D. M. A leitura dialógica de fábulas. In: FRANCO, N.; PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.)

Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editora, 2020, p. 187-212.

PALMIERI, D. T. L. Concepções sobre o oral e seu ensino junto a professores em formação. In: ANAIS DO CONGRESSO DE LEITURA DE BRASIL. 2005. Acesso em: junho de 2016. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem11pdf/sm11ss02_03.pdf.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. *Bakhtiniana- Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 12, p. 123-143, 2017. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/27809/22670>>. Acesso em: 15 fev. 2021.

RODRIGUES, R. H. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo.* 2001. 356 f. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/rosangela_rodrigues.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin.* Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2017[1929/1930].

VOLÓCHINOV, V. N. (Círculo de Bakhtin). *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas.* Tradução de: GRILLO, S.; AMÉRICO, E.V. São Paulo: Editora 34, 2019[1926].

VOLÓCHINOV, V.N. (Círculo de Bakhtin). A palavra e sua função social. In: _____ *A palavra e na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas.* Tradução de: GRILLO, S.; AMÉRICO, E.V. São Paulo: Editora 34, 2019[1926].

6.

A LEITURA EM SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo
Renilson José Menegassi

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos termos da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei 13.146 (BRASIL, 2015), a educação é direito da pessoa com deficiência. Dessa forma, cabe ao poder público, dentre outras funções, aprimorar os sistemas educacionais, “[...] visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015, Art. 28). Um dos serviços proporcionados para os estudantes com deficiências é o atendimento escolar especializado em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

As SRM são ambientes organizados nas próprias unidades educacionais, com profissionais qualificados, materiais didático-pedagógicos próprios e em formatos acessíveis, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, destinados a atender estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2008).

O apoio oferecido ao aluno da SRM alinha-se aos princípios de igualdade, inclusão social e de aprendizagem ao longo da vida, de modo a contribuir para eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do educando na sociedade, conforme estabelecido no Estatuto da Pessoa com

Deficiência (BRASIL, 2015). Nesse sentido, o trabalho realizado em SRM articula-se às habilidades que os estudantes desenvolvem ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, incluindo a Educação Especial, segundo o que se preceitua na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Nesse documento, as habilidades se referem a um “saber fazer” (BRASIL, 2018, p. 13) para resolver as demandas da sociedade. Com base em Perrenoud (1999, p. 9), compreende-se que o saber fazer diz respeito a operações mentais determinadas, ou seja, “fazer relacionamentos, interpretações, interpolações, inferências, invenções, em suma, complexas operações mentais cuja orquestração só pode construir-se ao vivo, em função tanto de seu saber e de sua perícia quanto de sua visão da situação”, do uso social.

Dentre as habilidades necessárias ao cidadão estão as relacionadas à prática de linguagem de leitura, que seriam definidas como desenvolvimentos cognitivo-linguístico-discursivos específicos que o leitor manifesta no trato com o texto de modo a construir significados e produzir sentidos para dar conta das demandas sociais que exigem a prática leitora. Na BNCC, são apontadas as características em relação ao desenvolvimento das habilidades de leitura que norteiam, também, o seu trabalho no âmbito da SRM. Ressalte-se que, nesse documento, não há uma descrição exata sobre SRM e as habilidades a serem ali desenvolvidas. Há, sim, orientação para que se considerem, ao público-alvo da Educação Especial, os mesmos princípios de outras modalidades de ensino, no que se refere aos componentes curriculares e aos procedimentos para engajar os alunos no aprendizado (BRASIL, 2018). Nos termos expostos na BNCC,

Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola,

Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2018, p. 17).

Neste capítulo, são elencadas e consideradas as habilidades descritas na BNCC que são básicas e essenciais a serem desenvolvidas e trabalhadas no contexto da SRM.

Ao caracterizar as habilidades de leitura, a BNCC aponta que: a) as habilidades não se desenvolvem de forma genérica e descontextualizada; b) as habilidades desenvolvem-se por meio dos gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana; c) para o desenvolvimento do leitor, supõe-se o uso de habilidades que exigem processos mentais, discursivos e valorativos necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informações a processos de compreensão e de reflexão sobre o texto; d) as habilidades não se desenvolvem em curto espaço de tempo, supondo diferentes níveis, a tornar-se mais complexos durante vários anos; e) as habilidades operam de forma articulada; f) as habilidades estão a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas e campos de atividades humanas (BRASIL, 2018). A considerar essas peculiaridades e o público-alvo da Educação Especial, elegem-se para o trabalho em SRM as habilidades que abrangem o domínio das convenções gráficas e suas relações – as habilidades de decodificação e as habilidades envoltas nos processos de identificação de informação, de compreensão inferencial e de interpretação e valoração do tema do texto, a abarcar as teorias do Interacionismo e do Dialogismo voltadas aos estudos da Linguística Aplicada desenvolvida no Brasil. Para melhor visualização, o Quadro 1 apresenta a síntese trabalhadas na SRM.

Quadro 1: Habilidades de leitura

Habilidades de decodificação	Habilidades de compreensão, de interpretação e valoração do tema
<p>(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.</p> <p>(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.</p> <p>(EF03LP01) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).</p> <p>(EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.</p> <p>(EF03LP03) Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.</p> <p>(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.</p> <p>(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).</p>	<p>(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler [...], confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.</p> <p>(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.</p> <p>(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.</p> <p>(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente [...], reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.</p> <p>(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.</p> <p>(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social [...].</p> <p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários [...].</p>

Fonte: Os autores (2022).

O trabalho é organizado em sequências de atividades de leitura a levar em conta o caráter progressivo, processual, contextualizado, discursivo e valorativo do desenvolvimento das habilidades. Assim, neste capítulo, ancorado na perspectiva interacionista de leitura, também com nunces do dialogismo,

apresenta-se e discute-se uma sequência de atividades de leitura, articulada com as habilidades da BNCC, para o texto do gênero discursivo conto “Bichinho de estimação”, de Orlando de Miranda (1993), como mostra de possível aplicação para a SRM – Ensino Fundamental Anos Finais, a destacar-se a forma como auxilia o aluno-leitor na construção de significados e produção de sentidos, nesse contexto específico.

A LEITURA COMO INTERAÇÃO

A literatura em Linguística Aplicada aponta um acervo de conceitos de leitura, isto é, posicionamentos teórico-práticos que demonstram construções sociais acerca dos conhecimentos sobre o modo como o leitor se relaciona com o texto, que orientam os encaminhamentos didáticos em torno da compreensão da leitura, da formação e do desenvolvimento do leitor na escola brasileira.

São conhecidos os seguintes conceitos de leitura: estruturalista, cognitivista, interacionista, discursivo e dialógico, que se fundamentam nas pesquisas da Linguística, a ciência da linguagem, desenvolvidas ao longo das últimas décadas, como o Estruturalismo, a Linguística Cognitiva, a Linguística Textual, a Linguística da Enunciação, a Análise do Discurso (KOCH; ELIAS, 2007; MENEGASSI; ANGELO, 2010). Nenhum desses conceitos se sobressai ou invalida os resultados de outros, conforme aponta Rojo (2004, p. 04), “[...] o que acontece é que fomos conhecendo cada vez mais a respeito dos procedimentos e capacidades envolvidos no ato de ler”, a contribuir para uma visão mais completa e abrangente da leitura. Acrescente-se, ainda, que os conceitos de leitura coexistem nas salas de aulas, como, também, um determinado conceito seria mais adequado para um contexto específico do que outro conceito.

Nessa perspectiva, tomamos como norteador para a elaboração da sequência de leitura voltada para a SRM o conceito interacionista de leitura visto que se volta tanto ao leitor quanto ao texto e às convenções de interação social em que se dá a leitura,

a auxiliar na formação e no desenvolvimento do aluno como leitor. No Brasil, o conceito interacionista, juntamente com os pressupostos do Dialogismo, sob a égide de que a língua é produto da interação entre indivíduos socialmente organizados (VOLÓCHINOV, 2019), ganha visibilidade a partir das contribuições de várias teorias, como a Linguística Cognitiva, o Estruturalismo, a Linguística Textual e a Linguística da Enunciação, a propiciar um trabalho orientado e organizado para o desenvolvimento de diversas habilidades de leitura presentes na BNCC (BRASIL, 2018). Nesse documento, o conceito interacionista aparece explicitamente quando se menciona que o eixo leitura “[...] 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, grifos nossos), em práticas de diferentes esferas e campos de atividades humanas.

A partir do conceito interacionista, considera-se a leitura como uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 11), que se realiza com base na materialidade textual, porém, requer a mobilização dos saberes no interior do evento comunicativo. Nessa perspectiva, segundo Menegassi (2010a, p. 175), “os participantes desse processo dialógico, no caso o leitor e o autor, se encontram no texto, que é o lugar em que a interação verbal se constitui” de modo a propiciar a produção de sentidos.

Ao examinar as condições de interação do sujeito/linguagem em leitura, Dell’Isola (1996, p. 73) caracteriza a leitura como um “ato de coprodução do texto”, um interstício entre autor, texto enquanto manifestação de linguagem e leitor. Assim, o texto “[...] é enunciação projetada, continuada ‘ad infinitum’ e perpetuada pelo leitor, um exercendo influência sobre o outro” (DELL’ISOLA, 1996, p. 73), característica que remete ao Dialogismo do Círculo de Bakhtin, ao ressaltar que pelos e nos enunciados os sujeitos respondem valorativamente uns aos outros por meio de palavras, de signos ideológicos carregados de valores sociais.

Segundo Dell’Isola (1996), para que a coprodução de sentidos aconteça, é necessária a ativação de todo um processo cognitivo, o que compreende a decodificação, a compreensão, os processos inferenciais e a interpretação, que dá origem a uma produção individual de sentido, a um novo texto, por sua vez. Em cada uma dessas etapas do processo cognitivo, o leitor faz uso de diversas habilidades, que seriam ensinadas no contexto da SRM, a considerar a progressão e o necessário domínio das capacidades linguísticas básicas – procedimentos de leitura apresentados na Matriz de Referência da Prova Brasil (BRASIL, 2011) – para a leitura de diferentes gêneros discursivos. Por sua vez, a BNCC sintetiza as habilidades envolvidas na decodificação, como processo de apropriação do código escrito:

- Compreender *diferenças entre escrita e outras formas gráficas* (outros sistemas de representação);
- Dominar as *convenções gráficas* (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e *script*);
- Conhecer o *alfabeto*;
- Compreender a *natureza alfabética do nosso sistema de escrita*;
- Dominar as *relações entre grafemas e fonemas*;
- Saber *decodificar palavras e textos* escritos;
- Saber ler, *reconhecendo globalmente as palavras*;
- Ampliar a sacada do olhar para *porções maiores de texto* que meras palavras, desenvolvendo assim *fluência* e rapidez de leitura (*fatiamento*) (BRASIL, 2018, p. 93, grifos do documento).

O processo de interação sujeito/linguagem envolve a compreensão do texto, que, nos termos de Perfetti, Landi e Oakhill (2013, p. 246), consiste na “[...] representação mental da mensagem do texto”. Para compreender ou constituir a representação mental, o leitor necessita recuperar as informações textuais, isto é, identificar, reconhecer e organizar as informações do texto, habilidades definidas pela BNCC (BRASIL, 2018), como também estabelecer inferências, produzindo uma informação, a partir de relações entre o que é dito, na realidade, identificado,

reconhecido e organizado, e o que conhece anteriormente. Na BNCC, a recuperação das informações textuais manifesta-se nas habilidades de “(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos” (BRASIL, 2018, p. 95) e “(EF01LP26) Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço” (BRASIL, 2018, p. 111). O estabelecimento de inferências é identificado nas habilidades “(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos” e “(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto” (BRASIL, 2018, p. 111).

A leitura como coprodução do texto abarca também a interpretação do tema, que é o momento que o leitor utiliza sua capacidade crítica para julgar o que lê e produzir novos sentidos, um novo texto a partir do texto lido (MENEGASSI, 2010b). Nessa relação, o leitor manifesta uma atitude valorativa sobre o tema, isto é, avalia, completa, rechaça, concorda, reproduz, polemiza, adapta o que está exposto no texto – noções que também vão ao encontro dos pressupostos dialógicos da linguagem (BAKHTIN, 2003 [1979]; MEDVIÉDEV, 2019 [1928]; VOLÓCHINOV, 2019). Nesse processo, autor e leitor trazem para a leitura os seus lugares sociais, suas vivências, suas relações com o outro, os valores da época e da comunidade com quem convive, a posicionar-se com a linguagem frente à leitura (MEDVIÉDEV, 2019 [1928]). Na BNCC, a interpretação e a valoração do tema aparecem nas habilidades vinculadas ao objeto de conhecimento “apreciação e réplica”:

(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.

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em

blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas [...]

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas[...] tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, [...] (BRASIL, 2018, p. 157).

No contexto da SRM o conceito interacionista de leitura sustenta o trabalho com as habilidades básicas de leitura, ou seja, as habilidades de decodificação, compreensão textual, compreensão inferencial e interpretação e valoração do tema do texto, conforme apresentado no Quadro 1.

PROSPECÇÃO EM LEITURA PARA A SRM

O gênero discursivo explorado como exemplo de sequência de atividades para o trabalho de leitura em SRM é o conto “Bichinho de estimação”. O conto é de autoria de Orlando de Miranda (1993) e encontra-se no livro “Com lagartixa não tem conversa” (1993, p. 20-21), ilustrado por Leninha Lacerda. A escolha é em decorrência de três aspectos a serem sempre considerados para os anos escolares determinados: a) ser um gênero discursivo da literatura infantojuvenil; b) possuir temática própria do universo infantojuvenil; c) pertencer ao campo artístico-literário – campo de atuação previsto na BNCC (BRASIL, 2018). O conto narra a história de um garoto que deseja ter um animal de estimação.

BICHINHO DE ESTIMAÇÃO

EU SEMPRE QUIS TER UM BICHO DE ESTIMAÇÃO.
NA VERDADE, EU QUERIA UM CACHORRO, DAQUELES GRANDÕES,
COM PELO CAINDO NA CARA. PAPAÍ EXPLICOU QUE AQUI NO
APARTAMENTO É PROIBIDO TER CACHORRO.



AQUI, TUDO É PROIBIDO.

EU CHOREI, POIS QUERIA PORQUE QUERIA TER O MEU BICHO. E MINHA MÃE ME COMPROU SABE O QUÊ? UNS PEIXINHOS DOURADOS.

EU BEM QUE TENTEI BRINCAR COM ELAS, APESAR DE QUE ELAS NÃO FAZIAM NADA, SÓ FICAVAM NADANDO DE UM LADO PARA OUTRO E COMENDO AQUELA PAÇOQUINHA QUE TEM QUE DAR MUITO POUQUINHO DE CADA VEZ, SENÃO ELAS ESTOURAM DE TANTO COMER.



JÁ VIU BICHO MAIS BURRO? ESTOURAR DE TANTO COMER.

UM DIA, A GENTE ESTAVA BRINCANDO DE MÉDICO. EU ERA O MÉDICO FINGINDO QUE OS PEIXINHOS ESTAVAM DOENTES. DAÍ, EU COLOQUEI O MEU REMÉDIO DE BRONQUITE DENTRO DO AQUÁRIO.

OS PEIXINHOS FICARAM TODOS DE BARRIGA PARA CIMA. PENSEI QUE TINHAM DORMIDO. MAMÃE DISSE QUE TINHAM MORRIDO, FICOU FURIOSA E JOGOU TUDO NO LIXO. E EU NUNCA MAIS TIVE UM BICHO DE ESTIMAÇÃO.

TAMBÉM, DOS PEIXINHOS NEM SENTI FALTA.

QUEM PODE QUERER UM BICHO QUE NÃO SE PODE NEM ENCOSTAR?

(ORLANDO DE MIRANDA. COM LAGARTIXA NÃO TEM CONVERSA. SÃO PAULO: MODERNA, 1993, p. 20-21.)

A prospeção contempla cinco etapas consecutivas, de modo a auxiliar o professor no trabalho planejado e sistematizado para o desenvolvimento das habilidades de leitura no contexto da SRM:

I – Atividades antes da leitura;

II - Leitura silenciosa, oral, entonacional e dirigida à compreensão;

III – Atividades do contexto de produção;

IV – Atividades de compreensão textual e inferencial;

V – Atividades de interpretação e valoração do tema do texto.


As etapas constituem toda a sequência de leitura, a abarcar, na etapa I, o processo de atualização de conhecimentos prévios, de motivação e de criação de objetivos e expectativas; na etapa II, o encontro do leitor com o texto, primeiro individualmente e depois com direcionamentos do professor; na etapa III, a percepção do processo de produção do texto como prática situada; na IV, a recuperação de informação e a compreensão inferencial; em V, a reflexão valorativa sobre o tema do texto. A partir delas, o professor constrói a sua própria sequência de leitura, a considerar as características e a realidade dos alunos, assim como as circunstâncias de ensino.

I – ATIVIDADES ANTES DA LEITURA

A etapa de atividades antes da leitura proporciona uma operação intelectual desde o início do processo de leitura, a preparar o leitor para o conteúdo temático do texto, revisar e atualizar seus conhecimentos prévios, direcionar seus pensamentos, aguçar a sua curiosidade e criar expectativas para a leitura (MENEGASSI, 2010c).

Como primeira atividade da etapa, é apresentada uma lista com nomes de animais para que seja lida em voz alta, a enfatizar o trabalho com as habilidades de decodificação, que abrangem o domínio das convenções gráficas e suas relações com o significado do texto (BRASIL, 2018). Orienta-se que o aluno leia a lista na sequência da esquerda para a direita, conforme se lê no sistema de escrita da língua portuguesa, como também atente, com a mediação do professor, à disposição em ordem alfabética das palavras do quadro.

1) LEIA OS NOMES DE ANIMAIS EM VOZ ALTA, NA SEQUÊNCIA DA ESQUERDA PARA A DIREITA, EM CADA LINHA DO QUADRO:

CACHORRO		COELHO
ELEFANTE		GATO
GIRAFA		PÁSSARO
TARTARUGA		ZEBRA

Verifica-se que a atividade articula diversas habilidades de decodificação presentes na BNCC, apresentadas, descritas e analisadas sobre a atividade, para compreensão teórico-metodológica:

(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página, como direciona o próprio comando da atividade;

(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização, a desenvolver fluência e rapidez de leitura;

(EF03LP01) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas: c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra, e com marcas de nasalidade (til, m, n). O professor aproveita a lista para explicar porque girafa e tartaruga escrevem-se com um “r” e cachorro com “rr”; porque elefante é grafado com “n” e não “m”; porque pássaro possui “ss” e não “s”, dentre outras possibilidades;

(EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas, uma alternativa é escrever, na lousa, as palavras, identificando com o aluno como é formada cada uma das sílabas, por exemplo, girafa (CV-CV-CV = gi-ra-fa); coelho (CV-V-CCV = co-e-lho); tartaruga (CVC-CV-CV-CV = tar-ta-ru-ga);

(EF03LP03) Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch, como em cachorro e coelho, em que duas letras CH, RR e LH representam a manifestação de um único som ou fonema, em cada dígrafo;

(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais. Para esse trabalho, o professor compara, junto com o aluno, os sons iniciais das palavras girafa e gato, levando-o a perceber que, ao ter o G seguido de E e I, o som fica próximo do som de J; ao ser acompanhado das letras A, O ou U, o som modifica-se;

(EF02LP05) Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n), como é o caso da palavra elefante, com a sílaba “fan”.

Ao trabalhar tais habilidades, além de propiciar conhecimentos sobre a estrutura da língua, a atividade favorece o desenvolvimento de uma série de operações mentais superiores, como perceber, memorizar, analisar, comparar, relacionar, dentre outras. Dessa forma, objetiva-se que o aluno não apenas constitua saberes linguísticos, como apropriar-se do código linguístico, mas adquira, com a instrução por mediação orientada, recursos cognitivos a serem orquestrados nas demandas escolares e sociais.

Como continuidade das atividades antes da leitura, apresenta-se uma proposta para que o aluno classifique os animais do quadro em duas categorias: a) animais que vivem perto das pessoas, isto é, animais de estimação; b) animais que vivem longe das pessoas, conceitos que muitas vezes são desconhecidos por parte dos alunos da SRM. Desse modo, à medida que as informações são decodificadas, produzem-se unidades de sentido, ou seja, as palavras do quadro não consistem em itens lexicais aleatórios a serem meramente decifrados, elas compõem um todo de coerência e significação. Trata-se, ainda, de uma atividade articulada para o conhecimento prévio, articulada com a temática do conto a ser lido, devendo, portanto, ser cuidadosamente pensada e planejada pelo professor.

2) SEPRE OS ANIMAIS DA LISTA EM DUAS COLUNAS:
1ª COLUNA: ANIMAIS QUE VIVEM PERTO DAS PESSOAS;
2ª COLUNA: ANIMAIS QUE VIVEM LONGE DAS PESSOAS.

ANIMAIS QUE VIVEM PERTO DAS PESSOAS	ANIMAIS QUE VIVEM LONGE DAS PESSOAS

Observa-se que a atividade propicia que o aluno trabalhe novamente as habilidades de decodificação, visto que é necessário ler e copiar do quadro as palavras compostas por sílabas canônicas, formadas por consoante e vogal, como as sílabas das palavras gato e girafa, como também por sílabas não-canônicas, constituídas por outras estruturas, como ocorre em zebra, tartaruga e cachorro.

A atividade favorece, ainda, o desenvolvimento da habilidade de categorização e classificação a ser desenvolvida em contexto de SRM. Categorizar pode não ser um processo simples para uma criança ou um adolescente com deficiência ou transtorno global do desenvolvimento, visto que abrange múltiplos processos, como identificar, nomear, classificar, definir, comparar. Desse modo, ao selecionar um animal do quadro, por exemplo, elefante, o aluno precisa pensar, sempre com mediação do professor, nas características principais do animal, como tamanho, alimentação, habitat, personalidade, e comparar com as características de bichos que vivem em seu entorno para classificá-lo como um “animal que vive longe das pessoas”. Categorizar é, também, um processo constituído discursivamente (MARCUSCHI, 2007), ou seja, depende das experiências sociais e culturais de interação das pessoas. Assim, o professor mostra ao aluno que, embora não tão comuns como gatos e cachorros, há espécies de tartarugas que são animais de estimação; em algumas

culturas estrangeiras, os elefantes são domesticados; há pessoas que criam cobras dentro de casa, de modo a possibilitar que o aluno amplie a consciência socioideológica acerca da realidade social e cultural.

Também, tomam-se para a atividade 2) as contribuições do Dialogismo, no que se refere à exauribilidade semântico-objetal do tema (BAKHTIN, 2003 [1979]), isto é, sobre as possibilidades de compreender o todo do enunciado, a dar continuidade aos elos da cadeia enunciativa. Conforme destaca Menegassi (2010b, p. 82), a exauribilidade temática “é 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”. Para Bakhtin (2003 [1979]), a exauribilidade temática ocorre de forma plena, a esgotar totalmente o dizer e estancar o elemento criativo, e de forma relativa, a manifestar a criatividade e expandir o enunciado. Na BNCC, a exauribilidade temática relativa pode ser notada, por exemplo, na habilidade

(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou ‘convocar’ para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos (BRASIL, 2018, p. 147).

Essa habilidade requer a produção de sentidos próprios para o tema, exaurindo-o relativamente. Desse modo, a partir da atividade 2), pode-se abrir para o diálogo a respeito do que significa, por exemplo, um animal viver perto das pessoas, sobre as escolhas de raças de animais de acordo com a tendência de cada período social, sobre condutas éticas com os animais, sobre

fatos como aprisionar animais de estimação em gaiolas ou correntes, abandoná-los nas ruas, esquecer de dar alimentos ou água, dentre outras possibilidades.

II - LEITURA SILENCIOSA, ORAL, ENTONACIONAL E DIRIGIDA À COMPREENSÃO

A segunda etapa da sequência de leitura é a leitura do texto propriamente. De início, é apresentado um objetivo para a leitura, juntamente com uma atividade que instiga o aluno a estabelecer previsões para o texto, uma proposta que se articula com a etapa anterior, de atividades antes da leitura, a criar uma situação que o envolva de tal forma que busque ler e encontrar respostas à indagação preliminar. Trata-se de um trabalho com habilidades também previstas na BNCC, ao explicitar as dimensões envolvidas no tratamento didático das práticas leitoras ao longo do ensino fundamental:

Estabelecer/considerar os objetivos de leitura [...] 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).

De modo a relacionar as habilidades de considerar o objetivo de leitura e estabelecer expectativas para o texto, oferece-se o comando:

1) VAMOS LER UM CONTO COM O OBJETIVO DE CONHECER A HISTÓRIA DE UM MENINO QUE GOSTARIA MUITO TER UM BICHINHO DE ESTIMAÇÃO. QUAL SERÁ ESSE BICHINHO? CACHORRO – COELHO – GATO – PASSARINHO – PEIXE.
--

Desse modo, ao estabelecer o objetivo de ler para saber a história de um personagem que desejava ter um animal de

estimação, juntamente com o conhecimento obtido na etapa anterior da leitura sobre o que são animais de estimação, quais animais são mais propícios a serem de estimação, a atividade direciona a atenção do aluno para os aspectos mais relevantes do texto, de acordo com o objetivo previsto, isto é, o garoto e sua busca pelo bicho de estimação. Além disso, coloca o aluno em uma condição de leitor que coproduz sentidos (DELL'ISOLA, 1996), uma vez que lerá para conhecer a história, fruir, dar uma resposta, concordar com o desejo do garoto, sentir-se solidário com o personagem, discordar da escolha do menino etc.

Após, oferece-se a leitura do conto de maneira individual, pela forma de leitura silenciosa, já que todo ato de leitura inicial é idiossincrático, isto é, um momento em que o leitor constrói sentidos individuais para a leitura (MENEGASSI, 2010c). Assim, é necessário que o aluno, mesmo aquele que ainda não domine as habilidades de decodificação, tenha um contato próprio com o gênero e sua materialidade linguístico-textual, a perceber, com a mediação do professor, a sua composição estrutural, por exemplo, a presença de um título e a organização em parágrafos no conto. Nessa leitura individual, em se tratando de alunos com pouco repertório de habilidades de decodificação, o professor solicita e orienta o reconhecimento de palavras e expressões já estudadas na etapa antes da leitura, como bichinho de estimação, cachorro e peixinho.

Em seguida, o professor realiza a leitura entonacional valorativa (COSTA-HÜBES; MENEGASSI, 2021), isto é, lê o texto em voz alta a demonstrar, por meio da voz, das expressões faciais, dos gestos e da postura corporal, os valores e os modos de pensar e de agir dos personagens segundo sua leitura. É por meio dessa leitura que o texto é posicionado como um discurso vivo e o leitor como participante ativo da leitura. Assim, o primeiro parágrafo do texto, "EU SEMPRE QUIS TER UM BICHO DE ESTIMAÇÃO", hipoteticamente seria lido pelo professor em voz grave, em tom mais baixo e lento, a demonstrar a tristeza do menino por não ter e por desejar ter um animal de estimação; ou em voz aguda, de forma rápida, a manifestar a sua indignação por ainda não ter o

bicho de estimação desejado. Tais posicionamentos valorativos convocam o aluno a também participar da leitura, como agente ativo da compreensão, a concordar, sentir-se solidário, menosprezar a atitude do personagem. O primeiro período do segundo parágrafo, “NA VERDADE, EU QUERIA UM CACHORRO, DAQUELES GRANDÕES, COM PELO CAINDO NA CARA”, seria lido com voz dengosa, a dar ênfase à vontade do garoto em ter o bicho preferido. Ainda, podem-se demonstrar, por gestos, as características do animal, como braços erguidos para evidenciar o tamanho, e as mãos no rosto para mostrar os pelos sobre a cara. O penúltimo parágrafo, “TAMBÉM, DOS PEIXINHOS NEM SENTI FALTA”, seria lido com voz aguda, em posição corporal de balançar os ombros, a fazer certo desdém sobre a morte dos peixinhos. São possibilidades de entonações que apontam valorações a serem exploradas pela voz da personagem, por meio da leitura em voz alta.

O trabalho com a leitura entonacional valorativa vincula-se ao conceito dialógico de leitura, visto que adentra ao universo de apreciações axiológicas, a reverberar valores e posições ideológicas e despertar para a ampliação da consciência socioideológica do aluno-leitor. Na BNCC, tais características estão presentes na habilidade “(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. 157), manifestando uma posição frente a valores reconhecidos socialmente. Desse modo, a leitura entonacional propicia condições para que o aluno, com mediação orientada pelo professor, compreenda o texto do conto “Bichinho de estimação” como um enunciado vivo, que, dentre as diversas possibilidades valorativas, revela: i) desejo - EU QUERIA UM CACHORRO, DAQUELES GRANDÕES, COM PELO CAINDO NA CARA; ii) indignação - AQUI, TUDO É PROIBIDO; iii) tristeza - EU CHOREI, POIS QUERIA PORQUE QUERIA TER

O MEU BICHO; iv) deboche - JÁ VIU BICHO MAIS BURRO?, apreciações com as quais o leitor concorda, discorda, revolta-se, mostra-se solidário.

Posterior à leitura entonacional pelo professor, ocorre o desenvolvimento da leitura dirigida à compreensão, uma prática em que o professor e o aluno leem simultaneamente o texto, entretanto o professor aponta as pausas, as perguntas e os aspectos do texto a serem evidenciados, conduzindo paulatinamente à leitura compartilhada (ANGELO; MENEGASSI, 2020). Nessa leitura dirigida, o professor realiza mediações no domínio das habilidades de decodificação, por exemplo, a ler palavras compostas por sílabas não-canônicas, como “sempre” (CVC+CCV) e “bicho” (CV+CCV) - habilidade “(EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas” (BRASIL, 2018, p. 115), ampliando a sacada do olhar para porções maiores de texto do que apenas para meras palavras, desenvolvendo, assim, fluência e rapidez de leitura (BRASIL, 2018). Dessa maneira, se o aluno lê de forma silabada “EU – SEM – PRE – QUIS – TER – UM – BI – CHO – DE – ES – TI – MA – ÇÃO”, o professor o orienta a localizar no texto o que o personagem quis ter, por meio de perguntas dirigidas: - *O que o menino queria ter?* UM BICHO DE ESTIMAÇÃO, a reler a passagem do texto - *Leia novamente essa primeira frase: EU SEMPRE QUIS TER UM BICHO DE ESTIMAÇÃO*, para desenvolver a fluência leitora, sempre com a colaboração ativa e mediada do professor.

Na leitura dirigida, outras habilidades de leitura são trabalhadas, por exemplo:

a) “(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos” (BRASIL, 2018, p. 95), decorrentes das perguntas O quê? Onde? Quando? Com quem? Após a leitura do excerto “NA VERDADE, EU QUERIA UM CACHORRO, DAQUELES GRANDÕES, COM PELO CAINDO NA CARA”, realiza-se a retomada de informações por outras perguntas possíveis: *Que animal o menino gostaria de ter? Como é o animal que o menino gostaria de ter?*;

b) “(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler [...], confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas” (BRASIL, 2018, p. 95). Após a leitura dos excertos: i) “EU CHOREI, POIS QUERIA PORQUE QUERIA TER O MEU BICHO”, discute-se: *O que você acha que acontecerá na história? Será que o menino ganhou o bicho desejado? Vamos continuar a leitura para verificar se você acertou na resposta.*; ii) “E MINHA MÃE ME COMPROU SABE O QUÊ? UNS PEIXINHOS DOURADOS.” *Então, ele ganhou o animal desejado?*. Com essas estratégias, é possível “estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças” (BRASIL, 2018, p. 74), o aluno, com mediações do professor, reflete sobre o porquê de a mãe ter comprado peixinhos e não um cachorro, o que demanda recuperar conhecimentos sobre os peixinhos, pois ocupam pouco espaço, dão pouco trabalho, fazem menos sujeira, fazem menos barulho, não incomodando os vizinhos do apartamento;

c) “(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos”. O aluno, com instrução mediada pelo professor, reflete a respeito das ilustrações: *Como é o peixe que aparece na ilustração? O que ele está fazendo? As características do peixe da ilustração são as mesmas do texto? O que é possível ver na segunda ilustração? O xarope está aberto ou fechado? Por quê?*;

d) “(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo neles formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção”, habilidade que se desdobra em opções como: i) avaliar as condutas de personagens do texto. O aluno avalia, com mediação do professor, por que o personagem gostaria de ter “UM CACHORRO, DAQUELES GRANDÕES, COM PELO CAINDO NA CARA”; interrogando sobre o modo de o garoto se referir aos peixinhos: “JÁ VIU BICHO MAIS BURRO?”; “DOS PEIXINHOS NEM SENTI FALTA”; ii) refletir as tensões e os conflitos que atravessam o texto. A partir da leitura da frase “EU SEMPRE QUIS TER UM

BICHO DE ESTIMAÇÃO”, com mediação do professor, o aluno questiona *Por que o menino desejava ter um animal de estimação?*, pergunta que originaria possibilidades de resposta: o menino sentia-se sozinho no apartamento; o menino sentia-se muito reprimido pelos pais.

Desse modo, a leitura dirigida à compreensão é a leitura em que o professor lê junto com o aluno, seleciona as pausas, chama a atenção, pergunta, ouve, complementa, explica, pede esclarecimentos, discute o texto, debate, ensina, trabalha as habilidades que ainda não são dominadas pelo aluno. Também, é o momento em que o professor instiga o aluno a realizar as suas próprias perguntas sobre o texto, a assumir “[...] responsabilidade em seu processo de aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 110) e encontrar sentido no ato de ler. Há, desse modo, planejamento, sistematização e orientação de estratégias e abordagens em direção a um processo inicial de compreensão pelo leitor, a considerar os alunos da SRM.

III – ATIVIDADES DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO

As atividades do contexto de produção envolvem as características da situação de produção do texto: quem produziu o texto, para quem produziu, que gênero e portador textuais foram selecionados para produzir, com que finalidade produziu, sobre o que produziu, que valor social atribuiu ao tema que produziu, quando e em que local produziu, dentre outros elementos que evidenciam que “a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (BAKHTIN, 2003 [1979]). Na BNCC, os elementos do contexto de produção são trabalhados na habilidade “(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam” (BRASIL, 2018, p. 95).

Para a sequência aqui apresentada, selecionou-se o elemento autor do enunciado para ser explorado junto ao aluno, como mostra representativa dos demais aspectos das condições de produção do texto:

1) QUEM É O AUTOR DO CONTO?

O AUTOR DO CONTO É _____.

2) VAMOS CONHECER SOBRE O AUTOR DO TEXTO:

ORLANDO DE MIRANDA É UM ESCRITOR BRASILEIRO. NASCIDO EM 1939, TEM 10 OBRAS PUBLICADAS PARA O PÚBLICO INFANTOJUVENIL.

ASSINALE AS ALTERNATIVAS CORRETAS SOBRE O AUTOR ORLANDO DE MIRANDA.

(A) É UM ESCRITOR.

(B) É BRASILEIRO.

(C) ESCREVE LIVROS PARA CRIANÇAS.

(D) ESCREVE LIVROS INFANTOJUVENIS.

A pergunta QUEM É O AUTOR DO CONTO? é facilmente identificada pelo aluno junto à referência do texto para se trabalhar a habilidade de localizar informações explícitas. Entretanto, em conformidade com as tendências dialógicas e discursivas de leitura, orienta-se o aluno a reconhecer a posição social que o autor ocupa. Assim, apresenta-se uma breve biografia do autor Orlando de Miranda, com algumas características mais relevantes, a permitir que o aluno reconheça sua posição social de escritor, viabilizando a consciência e o aperfeiçoamento de práticas situadas (BRASIL, 2018). Ainda, quanto ao contexto de produção, outros elementos seriam explorados, como a finalidade da produção, o gênero discursivo, o lugar de circulação, o interlocutor, dentre outros.

IV – ATIVIDADES DE COMPREENSÃO TEXTUAL E INFERENCIAL

Nessa etapa, são propostos comandos ou perguntas de compreensão textual e inferencial. Conforme Menegassi (2008, p. 46), as perguntas são importantes em razão de “[...] ensinar o leitor, para orientá-lo na sua aprendizagem, para auxiliá-lo na sua formação e no desenvolvimento como leitor”. Assim, por meio das perguntas ou comandos, conduz-se o aluno à compreensão do texto, ou seja, a constituir uma representação mental da mensagem do texto (PERFETTI; LANDI; OAKHILL, 2013).

Para auxiliar o aluno nesse processamento, Menegassi (2010a, 2011, 2016) propõe, com base no conceito interacionista de leitura, perguntas de resposta textual, que exigem a busca de resposta no texto para recuperar informações textuais, e perguntas de resposta inferencial, que requisitam a integração entre as fontes de conhecimento que o leitor traz para a leitura e as informações registradas no material textual, a construir uma nova informação. Em SRM, há sempre a necessidade da mediação do professor para que as perguntas sejam respondidas, principalmente nas inferenciais que demandam processos múltiplos e articulados, isto é, recuperam informações textuais, acionam conhecimentos prévios, relacionam informações textuais e conhecimentos prévios, constroem respostas inferenciais.

1) QUAL ERA O BICHO DE ESTIMAÇÃO QUE O MENINO GOSTARIA DE TER?

O MENINO GOSTARIA DE TER _____ COMO BICHO DE ESTIMAÇÃO.

2) POR QUE O MENINO NÃO GANHOU O BICHO DE ESTIMAÇÃO DESEJADO?

(A) A FAMÍLIA MORAVA NO APARTAMENTO, ONDE ERA PROIBIDO TER CACHORRO.

(B) A FAMÍLIA MORAVA EM UMA CASA COM UM ESPAÇO MUITO GRANDE.

- 3) O QUE A MÃE COMPROU PARA O MENINO?
A MÃE COMPROU PARA O MENINO _____.
- 4) POR QUE O MENINO NÃO FICOU MUITO ANIMADO COM OS BICHINHOS QUE A MÃE LHE DEU?
O MENINO NÃO FICOU ANIMADO COM OS BICHINHOS QUE A MÃE LHE DEU PORQUE _____.
- 5) O QUE O MENINO COLOCOU NO AQUÁRIO PARA BRINCAR DE MÉDICO COM OS PEIXINHOS?
QUANDO RESOLVEU BRINCAR DE MÉDICO COM OS BICHINHOS DE ESTIMAÇÃO, O MENINO COLOCOU _____ NO AQUÁRIO.
- 5.1) O QUE ACONTECEU COM OS PEIXINHOS?
(A) OS PEIXINHOS MORRERAM.
(B) OS PEIXINHOS FICARAM GORDOS.
- 5.2) PREENCHA A FRASE:
OS PEIXINHOS _____ POR CAUSA DO _____.
- 6) POR QUE O MENINO NÃO SENTIU FALTA DOS BICHINHOS?
O MENINO NÃO SENTIU FALTA DOS BICHINHOS PORQUE _____.

As perguntas 1), 3), 4) e 5) são de compreensão textual, respondidas com partes do texto, cabendo ao leitor ir buscá-las para efetivar um trabalho com a habilidade de “(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos” (BRASIL, 2018, p. 95). Assim, para responder à pergunta 1) QUAL É O BICHO QUE O MENINO GOSTARIA DE TER?, o professor orienta o aluno a ler o excerto “EU SEMPRE QUIS TER UM BICHO DE ESTIMAÇÃO. / NA VERDADE, EU QUERIA UM CACHORRO, DAQUELES GRANDÕES, COM PELO CAINDO NA CARA”, a localizar a informação que pode servir como resposta: EU QUERIA UM CACHORRO.

Recomenda-se que, em SRM, trabalhe-se a resposta completa, em que há a repetição da estrutura temática da pergunta, depois, a apresentação da informação (ANGELO, 2015). No caso da resposta

O MENINO GOSTARIA DE TER UM CACHORRO COMO BICHO DE ESTIMAÇÃO, identifica-se a retomada da pergunta e a inserção da nova informação. Compreende-se que, além de auxiliar na habilidade de “(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global” (BRASIL, 2018, p. 113), ajudar no domínio de habilidades de decodificação como a de “ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento)” (BRASIL, 2018, p. 93), o trabalho com respostas completas auxilia no desenvolvimento de habilidades de escrita, como “(EF05LP26) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas” e “(EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade” (BRASIL, 2018, p. 131). Tem-se, assim, como exemplo de pergunta e resposta completa:

*1) QUAL ERA O BICHO DE ESTIMAÇÃO QUE O MENINO GOSTARIA DE TER?
O MENINO GOSTARIA DE TER UM CACHORRO COMO BICHO DE ESTIMAÇÃO.*

É recomendável que, nas sequências iniciais de leitura, o professor apresente ao aluno a estrutura da resposta completa com espaços lacunares a serem preenchidos com a informação nova, conforme se demonstrou na pergunta 1). Posteriormente, o próprio aluno produz autonomamente a resposta completa. Trata-se de uma atividade necessária, em função do público e do propósito de desenvolvimento da compreensão.

As perguntas 2) e 5.1) e a atividade 5.2) são de compreensão inferencial. Desse modo, para o aluno responder a pergunta 2) POR QUE O MENINO NÃO GANHOU O BICHO DE

ESTIMAÇÃO DESEJADO?, o professor o orienta a relacionar informações textuais, presentes no texto, e informações não-textuais, ou seja, aquelas do conhecimento do leitor. Assim, o docente solicita que o aluno leia no texto PAPAI EXPLICOU QUE AQUI NO APARTAMENTO É PROIBIDO TER CACHORRO para concluir que o personagem não ganhou o animal pretendido porque a família mora no apartamento, onde não é permitido ter cachorro. Para nortear o aluno na sua aprendizagem e auxiliá-lo a relacionar as informações textuais e não-textuais, são oferecidas respostas em forma de alternativas: () A FAMÍLIA MORAVA NO APARTAMENTO E NO APARTAMENTO ERA PROIBIDO TER CACHORRO; () A FAMÍLIA MORAVA EM UMA CASA COM UM ESPAÇO MUITO GRANDE, a ensinar o aluno como realizar a inferência e como elaborar a resposta inferencial.

Outro exemplo de compreensão inferencial ocorre em 5.1) O QUE ACONTECEU COM OS PEIXINHOS?. Para o aluno construir a nova informação de que OS PEIXINHOS MORRERAM, o professor realiza mediações que o levem a articular informações textuais, questionando-o sobre o que o menino estava fazendo com os peixinhos, o que colocou no aquário, se os peixinhos estavam doentes, assim como, também, os conhecimentos de mundo sobre a temática, interrogando-o se os peixinhos são resistentes ou sensíveis, do que se alimentam, se é possível colocar líquidos, remédios, comida no aquário, em que posição ficam quando morrem.

V. ATIVIDADES DE INTERPRETAÇÃO E VALORAÇÃO DO TEMA DO TEXTO

Na etapa V, trabalham-se atividades de interpretação e valoração do tema do texto, ou seja, de “reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológica” (BRASIL, 2018, p. 75). De acordo com Menegassi (2011, p. 29), as perguntas interpretativas “[...] são sempre apresentadas numa ordem final, depois que as demais

perguntas levaram o aluno-leitor a trabalhar com o texto”. Trata-se de perguntas que exigem a intervenção do conhecimento prévio e do juízo de valor do leitor que produz uma resposta pessoal, a ampliar e expandir o conteúdo do texto.

Com as contribuições do conceito dialógico de leitura, são acrescentadas às atividades interpretativas as noções sobre valores sociais que o autor, por meio do texto, e o leitor, pela produção de sentidos, constituem em suas vidas, tendo em vista que a avaliação social (MEDVIÉDEV, 2019 [1928]) é indissociável ao enunciado. Na BNCC, a habilidade “(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 histórico de sua produção” é um exemplo de habilidade focada na interpretação e na valoração do tema do texto.

1) AGORA, LEIA A PRIMEIRA FRASE DO TEXTO A DEMONSTRAR COM ENTONAÇÃO ORAL COMO O MENINO ESTAVA SE SENTINDO AO CONTAR A HISTÓRIA DOS PEIXINHOS.

“EU SEMPRE QUIS TER UM BICHO DE ESTIMAÇÃO.”

✓LEIA A FRASE, COMO SE O PERSONAGEM ESTIVESSE MUITO BRAVO.

✓LEIA A FRASE, COMO SE O PERSONAGEM ESTIVESSE CHORANDO.

2) VOCÊ TEM ANIMAL DE ESTIMAÇÃO EM CASA?




Ao solicitar a leitura com diferentes expressões de entonação – como se o personagem estivesse muito bravo, como se o personagem estivesse chorando – o leitor adentra no “[...] universo vocal/acústico em que o uso da voz exprime a avaliação social”

(DAHLET, 2005, p. 252), a constituir uma ligação entre a palavra e o mundo. Em SRM, por meio da entonação valorativa, o aluno percebe o texto como algo que é avaliado e valorado, a inferir a presença de valores sociais no texto (BRASIL, 2018). As valorações lhe permitem que constitua um juízo de valor, a pensar como é a presença de um animal de estimação em sua casa.

SISTEMATIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DE LEITURA

Ao longo da prospecção desenvolvida, são delineados encaminhamentos didático-pedagógicos, em diálogo com os conceitos e as habilidades de leitura, a partir de etapas de uma sequência de atividades, a ter o gênero discursivo conto como um exemplo possível de execução. Dessa forma, para sistematizar o percurso, o Quadro 2 delinea as etapas e os encaminhamentos da prospecção.

Quadro 2: Encaminhamentos didático-pedagógicas da prospeção

Sequência de Atividades	Encaminhamentos e habilidades	Atividades propostas																						
<p>1. Atividades antes da leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalho com as habilidades de decodificação: - Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página; - Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização; - Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n); - Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas; - Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch; - Comparar palavras, identificando 	<p>1) LEIA OS NOMES DE ANIMAIS EM VOZ ALTA, NA SEQUÊNCIA DA ESQUERDA PARA A DIREITA, EM CADA LINHA DO QUADRO:</p> <table border="1" data-bbox="975 352 1425 539" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">CACHORRO</td> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;">COELHO</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">ELEFANTE</td> <td></td> <td style="text-align: center;">GATO</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">GIRAFA</td> <td></td> <td style="text-align: center;">PÁSSARO</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">TARTARUGA</td> <td></td> <td style="text-align: center;">ZEBRA</td> </tr> </table> <p>2) SEPRE OS ANIMAIS DA LISTA EM DUAS COLUNAS: 1ª COLUNA: ANIMAIS QUE VIVEM PERTO DAS PESSOAS; 2ª COLUNA: ANIMAIS QUE VIVEM LONGE DAS PESSOAS.</p> <table border="1" data-bbox="829 659 1564 816" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">ANIMAIS QUE VIVEM PERTO DAS PESSOAS</th> <th style="text-align: center;">ANIMAIS QUE VIVEM LONGE DAS PESSOAS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> <tr><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>	CACHORRO		COELHO	ELEFANTE		GATO	GIRAFA		PÁSSARO	TARTARUGA		ZEBRA	ANIMAIS QUE VIVEM PERTO DAS PESSOAS	ANIMAIS QUE VIVEM LONGE DAS PESSOAS								
CACHORRO		COELHO																						
ELEFANTE		GATO																						
GIRAFA		PÁSSARO																						
TARTARUGA		ZEBRA																						
ANIMAIS QUE VIVEM PERTO DAS PESSOAS	ANIMAIS QUE VIVEM LONGE DAS PESSOAS																							

	<p>semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n). - Trabalho com a habilidade de categorização. 	
<p>2. Leitura silenciosa, oral, entonacional e dirigida à compreensão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa, de forma individual; - Leitura oral e entonacional pelo professor; - Leitura dirigida à compreensão, com ênfase nas habilidades de: <ul style="list-style-type: none"> a) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler [...], confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas; b) Localizar informações explícitas em textos; c) Inferir informações implícitas nos textos lidos; d) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos. 	<p>1) VAMOS LER UM CONTO COM O OBJETIVO DE CONHECER A HISTÓRIA DE UM MENINO QUE GOSTARIA MUITO TER UM BICHINHO DE ESTIMAÇÃO. QUAL SERÁ ESSE BICHINHO?</p> <p style="text-align: center;">CACHORRO – COELHO – GATO – PASSARINHO – PEIXE.</p>
<p>3. Exploração do contexto de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação do autor do texto; - Identificação da posição social do 	<p>1) QUEM É O AUTOR DO CONTO? O AUTOR DO CONTO É _____.</p>

<p>produção</p>	<p>autor;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho com a habilidade de identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam. 	<p>2) VAMOS CONHECER SOBRE O AUTOR DO TEXTO:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p>ORLANDO DE MIRANDA É UM ESCRITOR BRASILEIRO. NASCIDO EM 1939, TEM 10 OBRAS PUBLICADAS PARA O PÚBLICO INFANTOJUVENIL.</p> </div> <p>ASSINALE AS ALTERNATIVAS CORRETAS SOBRE O AUTOR ORLANDO DE MIRANDA.</p> <p>(A) É UM ESCRITOR. (B) É BRASILEIRO. (C) ESCREVE LIVROS PARA CRIANÇAS. (D) ESCREVE LIVROS INFANTOJUVENIS.</p>
<p>4. Atividades de compreensão textual e inferencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Localização de informações pela habilidade de localizar informações explícitas em textos; - Produção de inferências pela habilidade de inferir informações implícitas nos textos lidos; - Elaboração de resposta completa. 	<p>1) QUAL ERA O BICHO DE ESTIMAÇÃO QUE O MENINO GOSTARIA DE TER? O MENINO GOSTARIA DE TER _____ COMO BICHO DE ESTIMAÇÃO.</p> <p>2) POR QUE O MENINO NÃO GANHOU O BICHO DE ESTIMAÇÃO DESEJADO?</p> <p>(A) A FAMÍLIA MORAVA NO APARTAMENTO, ONDE ERA PROIBIDO TER CACHORRO. (B) A FAMÍLIA MORAVA EM UMA CASA COM UM ESPAÇO MUITO GRANDE.</p> <p>3) O QUE A MÃE COMPROU PARA O MENINO? A MÃE COMPROU PARA O MENINO _____.</p> <p>4) POR QUE O MENINO NÃO FICOU MUITO ANIMADO COM OS BICHINHOS QUE A MÃE LHE DEU? O MENINO NÃO FICOU ANIMADO COM OS BICHINHOS QUE A MÃE LHE DEU PORQUE _____.</p> <p>5) O QUE O MENINO COLOCOU NO AQUÁRIO PARA BRINCAR DE MÉDICO COM OS PEIXINHOS? QUANDO RESOLVEU BRINCAR DE MÉDICO COM OS BICHINHOS DE ESTIMAÇÃO, O MENINO COLOCOU _____ NO</p>

		<p>AQUÁRIO.</p> <p>5.1) O QUE ACONTECEU COM OS PEIXINHOS? (A) OS PEIXINHOS MORRERAM. (B) OS PEIXINHOS FICARAM GORDOS.</p> <p>5.2) PREENCHA A FRASE: OS PEIXINHOS _____ POR CAUSA DO _____.</p> <p>6) POR QUE O MENINO NÃO SENTIU FALTA DOS BICHINHOS? O MENINO NÃO SENTIU FALTA DOS BICHINHOS PORQUE _____.</p>
<p>5. Atividades de interpretação e valorção do tema do texto</p>	<p>- Produção de valorações para aspectos relacionados ao tema, com ênfase nas habilidades de:</p> <p>a) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social;</p> <p>b) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários.</p>	<p>1) AGORA, LEIA A PRIMEIRA FRASE DO TEXTO A DEMONSTRAR COM ENTONAÇÃO ORAL COMO O MENINO ESTAVA SE SENTINDO AO CONTAR A HISTÓRIA DOS PEIXINHOS.</p> <p style="text-align: center;">“EU SEMPRE QUIS TER UM BICHO DE ESTIMAÇÃO.”</p> <p>✓LEIA A FRASE, COMO SE O PERSONAGEM ESTIVESSE MUITO BRAVO.</p> <p>✓LEIA A FRASE, COMO SE O PERSONAGEM ESTIVESSE CHORANDO.</p> <p>2) VOCÊ TEM ANIMAL DE ESTIMAÇÃO EM CASA?</p>

Fonte: Os autores (2022).

A partir da proposta, o professor realiza as devidas adaptações às atividades, em função da realidade dos alunos da SRM, das suas necessidades, dos seus interesses, de suas facilidades e de suas dificuldades de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentou-se e discutiu-se uma sequência de atividades de leitura, articulada com as habilidades da BNCC, para um texto do gênero discursivo conto, como mostra de possível aplicação para a SRM – Ensino Fundamental Anos Finais, a destacar-se a forma como auxilia o aluno-leitor, nesse contexto específico, na construção de significados ao texto e na produção de sentidos. Considerou-se que as atividades de leitura organizadas em sequências permitem levar em conta o caráter progressivo, processual, contextualizado, cognitivo, discursivo e valorativo do trabalho com as habilidades em prol da formação e do desenvolvimento do leitor.

Os encaminhamentos teórico-metodológicos da prospecção contemplam o trabalho com as habilidades de decodificação, as habilidades de compreensão textual, as habilidades de compreensão inferencial e as habilidades de interpretação e valoração do tema do texto, a serem desenvolvidas em cinco etapas: I – Atividades antes da leitura; II - Leitura silenciosa, oral, entonacional e dirigida à compreensão; III – Atividades do contexto de produção; IV – Atividades de compreensão textual e inferencial; V – Atividades de interpretação e valoração do tema do texto. Com suporte teórico-metodológico nessas etapas, o professor constrói a sua própria sequência de leitura, a considerar as características e a realidade dos alunos e as circunstâncias de ensino delineadas, a partir do preenchimento da terceira coluna do Quadro 2.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, C. M. P. *Mediações colaborativas e pedagógicas na sala de apoio à aprendizagem de língua portuguesa*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2015.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. A leitura compartilhada em sala de apoio. In: FUZA, Â. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. (org.). *Interação e escrita no ensino de língua*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2020, p. 33-63.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].
- BRASIL (2011). Ministério da Educação. *Matrizes de referência, tópicos e descritores da Prova Brasil*. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf Acesso em: 12 nov. 2020.
- BRASIL (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 23 mar. 2021.
- BRASIL (2018). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 13 de jan. 2021.
- COSTA-HÜBES, T. C.; MENEGASSI, R. J. Oralidade e entonação valorativa na formação docente inicial. In: MAGALHÃES, T. M.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (org.). *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*. São Paulo: Pontes, 2021, p. 173-197.
- DAHLET, V. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. 2. ed. rev. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2005. p. 249-264.
- DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, M. I. S. (org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1996, p. 69-75.

- KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução: Ekaterina Vólvoka Américo; Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2019 [1928].
- MENEGASSI, R. J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (org.). *O discurso nos domínios da linguagem e da história*. São Carlos, SP: Claraluz, 2008. p. 135-148.
- MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010a, p.167-189.
- 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, 2010b, p. 35-59.
- MENEGASSI, R. J. Estratégias de leitura. In: Menegassi, R. J. (org.). *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010c, p. 41-63.
- 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-MT: Ed. Unemat, 2011, p. 17-35.
- MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes, 2016.
- MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.). *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2010, p. 15-39.
- MIRANDA, O. de. *Com lagartixa não tem conversa*. São Paulo: Moderna, 1993.
- PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles. (org.). *A ciência da leitura*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 245-265.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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. Acesso em: 10 abr. 2021.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1998.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Tradução de Sheila Grilo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

7.

MULTIMODALIDADE E LEITURA: COMO VER E DESVER TEXTOS

Ana Elisa Ribeiro

CONSIDERAÇÕES INICIAIS PARA UM EXERCÍCIO DE VER/DESVER

Este capítulo apresenta uma proposta ambivalente. A ideia é tanto refletir sobre questões de texto e multimodalidade que nos tocam a todos hoje, quanto provocar a prática da leitura e da produção desses textos, em suas possibilidades modais diversas, conforme os objetivos de quem escreve. Uma das motivações para a escrita multimodal, e das mais relevantes, é sua relação com a cidadania, que, segundo Magda Soares (2003), só exercemos plenamente quando somos alfabetizados e, de preferência, letrados. Os letramentos, no entanto, são múltiplos, diversos, engendrados em muitas combinações, contextuais, até contingenciais, dado que situados historicamente, movendo-se conforme, por exemplo, inovações tecnológicas e práticas sociais de leitura e escrita. É importante, então, levantar alguns pontos que nos ajudam a construir aqui uma argumentação e uma proposta de prática de ensino.

A relação entre letramentos e cidadania envolve o que Gunther Kress (2003) chamou de “poder semiótico”, isto é, nossa capacidade de expressão incrementada por quanto mais recursos podemos e sabemos selecionar, mobilizar, tecer e exprimir. No entanto, escolher e mobilizar tais recursos pressupõe que os conheçamos, que eles estejam ao nosso dispor ou que a eles tenhamos acesso e, mais, que saibamos como funcionam e como

produzir sentidos com eles. Não basta, portanto, que digamos que existem tais e quais recursos, que significam desta ou daquela maneira, que podem ser usados de tal ou qual forma; é imprescindível que, social e individualmente, possamos acessá-los e experimentá-los, construindo nossas percepções de como e o que empregar para nossa melhor ou mais eficaz expressão, quando for o caso. Se não conhecemos os recursos semióticos e não criamos com eles intimidade e agência, dificilmente teremos a chance de “escolher”, elemento fundamental da produção de textos multimodais e, de outro lado, de sua leitura.

Outro ponto que nos parece fundamental é considerar que toda leitura é multimodal e, conforme afirmam Kress (2003) e Kress e Van Leeuwen (2001; 2006), todo texto é multimodal, ou seja, compõe-se de camadas de sentido que são possibilitadas pelas linguagens diversas com que são construídos. Isso não diz respeito apenas a uma composição texto-e-imagem, por exemplo, mas a elementos menos óbvios, como a seleção da fonte/letra do texto, o papel para impressão, quando é o caso, e outros elementos da visualidade textual que podem incluir outras modalidades, como uma imagem fotográfica ou um desenho. Dizer que toda leitura e que todo texto é multimodal são duas assertivas que funcionam como pressupostos bases para nossa entrada na teoria e na prática da leitura de textos multimodais, em especial quando sistematizamos e ensinamos, em sala de aula. Em nossas práticas ordinárias, só desvinculamos o texto de sua materialização global (isto é, inscrito em algum suporte, com dado projeto gráfico, limitado a certo espaço, conciliado - ou inconciliado - com outras linguagens - imagem ou áudio, por exemplo) se forçarmos uma espécie de separação didática dessas expressões semióticas. Essa separação é geralmente evitada, em termos de leitura e teorização, mas talvez seja necessária aqui justamente para que possamos ver como os modos semióticos se integram na composição de um texto, fazendo com que dele possamos produzir sentidos (ler e escrever). Para isso, utilizaremos como exemplos textos de ampla circulação social, a

fim de fazermos pelo menos três movimentos: o de analisar/destecer as peças; o de devolvê-las à sua multimodalidade intrínseca, constitutiva; e o de provocar modos de trabalhar com elas e sobre elas em sala de aula. Importante ressaltar, então, o que entendemos como a missão do professor e da professora de língua e de linguagens: empoderar semioticamente todas as pessoas.

TEXTOS MULTIMODAIS EM CIRCULAÇÃO SOCIAL

A paisagem midiática de sociedades como a nossa vem sendo descrita como múltipla e diversa há bastante tempo. Em texto de 2004, Vera Teixeira de Aguiar já afirmava:

A multiplicidade da linguagem, decorrente da necessidade humana de comunicação intra e interpessoal, é evidente na diversidade de textos verbais e não-verbais que transitam na sociedade. De acordo com os sentidos que precisam ser expressos e as condições de que dispomos em determinada situação, valemo-nos de códigos diferentes, criados, historicamente, a partir de matérias com que contamos, como o som, a imagem, a cor, a forma, o movimento, a massa e tantas outras. Na verdade, o processo de comunicação acontece toda vez que nos apropriamos de um código e, por meio dele, nos fazemos entender. Isso acontece porque arranjamos os signos que compõem esse código segundo as regras sociais de funcionamento e externamos com propriedade nossos sentimentos, idéias e vontades (AGUIAR, 2004, p. 55).

A autora nos lembra que escolhemos os signos e a maneira como os distribuímos ou organizamos, a fim de produzir sentidos e de nos comunicarmos. Continua ela: “Ao fazermos a seleção, *tanto dos signos quanto do modo de organizá-los*, visamos à eficiência da expressão e da comunicação, isto é, buscamos a forma mais apropriada de sermos compreendidos pelo possível receptor” (AGUIAR, 2004, p. 55, grifos nossos). É importante considerar que, em determinadas circunstâncias, podemos nem desejar a

eficiência ou a inequívoca comunicação, mas, este é também um elemento importante da ideia de que as pessoas precisam saber o que desejam (in)comunicar e selecionar os recursos que atendam aos seus objetivos, sejam eles quais forem, sem perder de vista que o leitor também atuará sobre o que lê, construindo e desvelando sentidos.

Em Kress e Van Leeuwen (2001), podemos encontrar alguns elementos para um breve exercício de leitura de textos multimodais que nos leve também, retroalimentadamente, a uma maior consciência de como escrever, isto é, produzir outros textos multimodais. Para esses autores, devemos abandonar a ideia de que cada modalidade cumpre tarefas específicas, meio isoladas, e admitir uma outra compreensão, a de que os sentidos “operam em e por meio de diferentes modalidades” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 2), por exemplo: um som pode dar a noção de ação ou de humor, assim como um conjunto de palavras também pode produzir tais noções, de outro modo. A proposta de Kress e Van Leeuwen (2001 e em outras obras) era erigir uma teoria mais adequada às “práticas semióticas” atuais, contemporâneas, nas quais estamos todos mergulhados. As mudanças tecnológicas estão implicadas nisso, é claro. Impossível desconsiderar a inovação e a emergência de recursos e equipamentos que alteram nossos modos de escrever e ler, tais como o computador e aplicativos de todo tipo. Como lembram os autores, hoje, diversas e diferentes tarefas ligadas ao texto são executadas por uma só pessoa, dentro da mesma interface, e o que devemos nos perguntar, quando envolvidos nessa tarefa é, por exemplo: “Devo expressar isto com sons ou música?”, “Visual ou verbalmente?” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 2¹).

Entendendo que as nossas possibilidades perceptivas e cognitivas do uso de certos recursos e materiais são diferentes, devemos sempre estar atentos ao que cada um deles pode

¹ Daqui em diante, todas as traduções de trechos e citações são de nossa responsabilidade.

significar, em dado projeto de texto. Certos significados podem ser mais legíveis ou compreensíveis em um modo semiótico do que em outro, por exemplo, o que leva Kress e Van Leeuwen (2001, p. 30) à afirmação de que “a prática discursiva em um ambiente multimodal consiste na habilidade de selecionar os discursos que estarão ‘em jogo’ em uma ocasião particular” ou, ainda, que a comunicação “consiste em escolher os modos de realização que são mais alinhadas à proposta, aos públicos e às ocasiões específicas de produção textual”. Nesse sentido, há que considerar uma linguística que analise os textos de maneira integrada, e não desconsidere camadas de sentido tão importantes quanto a palavra (VAN LEEUWEN, 2004). O *design* entra em cena, então, já que é a camada em que se dá a escolha dos materiais e modos que “são mais capazes de (re)articular os discursos em jogo em dado momento” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 31). Para os autores, “A tecnologia digital torna possível que uma pessoa administre os modos e implemente uma produção multimodal sozinha” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 47). E somam a isso que “O discurso se realiza por meio de palavras, cores, gramática, pontuação, layout, logotipo, papel, etc.” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 63), sem esquecer que a leitura também é um processo ativo por excelência, importante em muitos níveis de linguagem, nos dias de hoje. É fundamental ter atenção também não apenas aos modos, aos recursos que podem ser empregados na produção de textos, mas à sua organização, à seleção de suas combinações, pois esse, sim, é o amálgama que tece um texto e pode atribuir à composição sentidos que não estão em cada modo isoladamente.

Para este capítulo, vamos ler alguns textos multimodais selecionados entre a profusão dos que nos chegam pelas telas, à luz de alguns estratos ou camadas propostos por Kress e Van Leeuwen (2001). Para os autores, discurso, design, produção e distribuição são *strata*, e nenhum deles é mais importante do que

o outro². Distribuição e produção têm suas próprias camadas de sentido, assim como discurso e design, estes últimos assim definidos: discursos são conhecimentos socialmente construídos sobre a realidade, “construídos em contextos sociais específicos” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 4) e design é o estrato que está “a meio caminho entre o conteúdo e a expressão. É o lado conceitual da expressão, e o lado expressivo do conceito” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 5). O design realiza discursos, podendo ser convencional ou subversivo. Tais elementos não servem, a priori, então, para engessar ou para enquadrar a linguagem e a comunicação; ao contrário, são recursos e matéria-prima para o que se quer dizer, em combinações infinitas.

O exemplo que Kress e Van Leeuwen usam para melhor explicitar o que defendem é bastante eficaz. Sobre a escrita, eles afirmam: “é um modo semiótico também porque pode ser realizada na gravação de uma pedra, como caligrafia em certificados, como impressão em papel glossy, e todos esses meios adicionam uma camada de significação” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 6). Quanto ao que chamam de multimodalidade, definem:

o uso de diversas modalidades semióticas no design de um produto ou evento semiótico, juntamente com a forma particular como essas modalidades são combinadas - elas podem, por exemplo, se reforçar (‘dizer o mesmo de maneiras diferentes’), desempenhar papéis complementares (...) ou ser ordenadas hierarquicamente (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20).

Os modos são, portanto, “os recursos semióticos que permitem a realização simultânea de discursos e tipos de (inter)ação. Os designs usam esses recursos, combinando modos semióticos, e selecionando entre opções disponíveis de acordo com os interesses de uma situação de comunicação particular” (KRESS; VAN

² Neste ponto, Kress e Van Leeuwen são explicitamente tributários da linguística sistêmico-funcional de M. A. K. Halliday.

LEEUVEN, 2001, p. 21-22). E daí decorre que: (a) discursos existem em várias modalidades; (b) todos os aspectos materiais e modais de um texto constituem e contribuem para seu significado.

Não apenas conhecer e executar, mas combinar recursos semióticos é, portanto, fundamental para a produção textual, entendida aqui sempre em sentido amplo e integrativo. Para Kress e Van Leeuwen (2006), textos são

objetos materiais que resultam de uma variedade de práticas representacionais e produtivas que empregam uma gama de recursos significativos organizados como sistemas (chamados de “modos”), e uma gama de mídias, de materiais – superfícies de produção (papel, pedra, plástico, tecido, madeira etc.), substâncias de produção (tinta, ouro, luz etc.) e as ferramentas de produção (cinzel, lápis, caneta, pincel, estilete etc.) (KRESS; VAN LEEUVEN, 2006, p. 216).

Para além do escopo largo que tal definição de textos alcança, os autores ainda dividem as tecnologias ligadas aos textos em três grupos, são eles: (1) as manuais (cinzel, pincel, lápis etc.); (2) as de gravação/registro (fita de áudio, fotografia e filme); (3) as sintetizadoras, de representações digitais, interfaces tecnológicas que reintroduzem o homem por meio de ferramentas como o mouse e o teclado³. Os “regimes de controle da produção de sentidos” (KRESS; VAN LEEUVEN, 2001, p. 216) dependem de camadas e recursos combinados, que gerarão “trilhas” (*paths*) de leitura⁴, em menor ou maior intensidade.

³ Aqui eles chegam a falar num futuro em que esses equipamentos e interfaces teriam articulação direta com partes do corpo. Certamente ainda não conheciam interfaces e sensores como os do Wii e outros consoles de videogame.

⁴ Não vamos aqui nos aprofundar nessas trilhas, mas os autores afirmam que elas geralmente começam pelo elemento mais saliente da página e dele movem-se para o próximo elemento saliente, e assim por diante, numa espécie de hierarquia. No entanto, reconhecem que cada leitor pode seguir trilhas diferenciadas, além de, em cada cultura, os elementos salientes poderem ser diferentes. Para Kress e Van Leeuwen, a leitura linear está perdendo espaço e

Kress e Van Leeuwen (2001) mencionam ainda o que chamam de *provenance* (proveniência), uma noção segundo a qual é possível importar sentidos de outro contexto (época, cultura, sociedade...) para o contexto imediato, fazendo novas associações de ideias, isto é, como dizemos hoje, ressignificando. Esse nos parece um aspecto relevante para os itens que selecionamos para analisar aqui. Também pode ser de interesse analisar as trilhas de leitura de cada peça, embora não nos aprofundemos nesse elemento, realizado por meio de superposições, paleta harmônica de cores etc. (ou não).

A fim de justificar a importância de considerar a multimodalidade na abordagem dos textos que circulam em nossa sociedade e na escola, é importante trazer ainda algumas considerações de Kress e Van Leeuwen (2001) sobre a questão e sobre a escola. Para eles, a multimodalidade é algo que apenas reconhecemos agora, que sempre esteve presente, embora não tivéssemos essa visada para os textos. Questionam-se os autores: “A multimodalidade não é um fenômeno novo em qualquer sentido, mas sempre foi um elemento das semioses sociais. Então por que o interesse agora?” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 124). Seria necessário, em nosso tempo, dar menos centralidade ao texto escrito na produção de sentidos e abrimo-nos para todas as camadas responsáveis pela comunicação. O professor e a escola teriam de aderir às tecnologias por razões semióticas e políticas, ou seja, “A escola precisa introduzir os estudantes numa nova ordem semiótica” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 34), e nós, linguistas e professores de português, deveríamos ampliar nossas noções de texto, tanto para o ensino de leitura quanto para o de escrita (VAN LEEUWEN, 2004).

importância (já achavam isso duas décadas atrás, mas ainda é discutível) e essas próprias trilhas podem ajudar na construção do sentido.

ALGUNS CASOS, ALGUNS EXERCÍCIOS

Vamos então ler algumas peças textuais de ampla circulação social, mas não apenas com o objetivo de analisá-las semiótica e discursivamente. A ideia é também aprender com elas, com suas composições a partir de um mesmo tema/mote, para que se possa também pensar em reações, em respostas, no ininterrupto diálogo em que estamos imersos, isto é, considerando que somos todos possíveis produtores de sentidos. Para isso, tentaremos um exercício de aplicação de categorias propostas por Kress e Van Leeuwen (2006) para os textos multimodais quanto aos estratos, em especial os do discurso e do design, conforme já apresentado. Importam aqui as escalas de multimodalidade dos textos, modalização das cores e de tamanhos de fontes, entre outros elementos. É importante considerar que o discurso se exprime também por meio do design, o que relativiza a compreensão dos *strata* como elementos separados, linearmente relacionados.

Os textos que aqui apresentamos foram recebidos pelas redes sociais e por aplicativos de mensagem, pelo celular ou pelo computador, e armazenados até que compusessem certa rede relacionada pelo tema, dado pelo contexto político e social brasileiro. Isso traz fortes determinações às peças e à construção de sentidos possíveis para elas, que são ligadas a um tempo, a uma cultura e a condições particulares. Essa regularidade é interessante porque explicita um diálogo, uma resposta que os textos dão a outros textos que vemos na TV, nos jornais etc. A reação de uns compõe com outros uma coleção de textos, textualizações, discursivizações que é, a um só tempo, a forma como funcionamos de fato e o manancial de onde saem os conjuntos de textos que podem ser analisados e considerados.

Kress e Van Leeuwen (2001) consideram alguns modos de abordagem dos textos como adaptações – recodificação de um objeto em relação ao seu original com tentativa de fidelidade em alguma medida; montagens – peça produzida a partir de fragmentos de outras, por colagem, compilação ou outros

métodos; transcrições – cópias que buscam a maior fidelidade possível, ainda que isso seja inalcançável, na prática; sínteses – criação de um original em uma mídia antes adaptada, mas que agora pode ser utilizada diretamente. Os textos aqui usados como exemplos e objetos de análise podem ser ainda vistos à luz de três tipos de modalização quanto às cores (saturação – forte ao preto-e-branco); diferenciação – cor à monocromia; modulação (sólido ao transparente); à multimodalidade: contextualização (detalhamento à ausência de fundo); representação (figuratividade à abstração); profundidade (perspectiva ao monodimensional); iluminação (luz/sombra); brilho (p&b, tons de cinza, variações de cor). Tais tentativas de classificação são acompanhadas de comentários sobre a complexidade das imagens em comparação aos textos escritos, a nosso ver tão complexos quanto outras linguagens.

Tal elenco de aspectos será instrumento para nosso exercício de ler os textos que formam nosso pequeno corpus aqui, embora de maneira flutuante, empregando o que for mais destacável para cada caso ou necessidade. Todas as peças coletadas para este exercício circularam socialmente em momentos específicos da cena política brasileira, entre 2019 e 2020, em ambos os casos relacionadas ao Ministério da Educação e aos ministros que ocuparam o posto, mesmo que apenas por alguns dias. Os dois casos serão comentados numa abordagem multimodal, procurando em cada peça as estratégias e o engenho para a produção de sentidos que nos levam, na maioria dos casos, ao humor, à graça, ainda que as situações sejam deploráveis e mesmo muito indesejáveis, dada a seriedade com que um cargo de ministro deveria ser encarado em qualquer país digno.

1. Ministro da Educação?

Desde a eleição de Jair Bolsonaro, em 2018, o Brasil vem vivendo um “apagão” em alguns ministérios, entre eles o da Educação, um dos que deveriam justamente receber maior

atenção e cuidado. Os homens indicados para ocuparem o cargo de Ministro da Educação fizeram jus ao que se esperava desse governo, paralisando bons projetos, suprimindo financiamentos, desmontando instituições e programas, alterando outros para pior e interagindo pouco e mal com a escola e a população. O ministro que ficou mais tempo no cargo até o momento foi Abraham Weintraub, economista, professor, conhecido pelo discurso de ódio que difundia, em especial, a respeito de professores e do funcionalismo público, o que atingia e atinge a esmagadora maioria dos funcionários da educação (pública) brasileira.

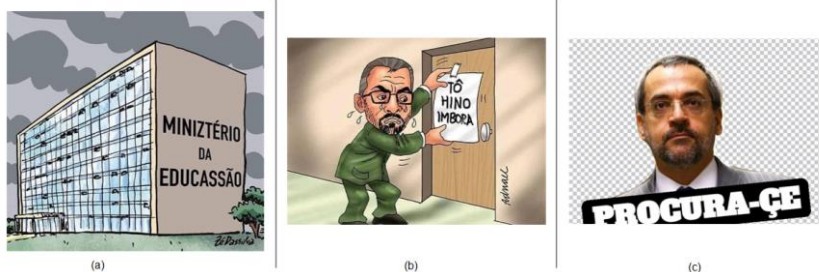
Weintraub também ficou conhecido por outro motivo: seus erros de português. A noção é discutível e sabemos que o “erro” é passível do debate linguístico e sociolinguístico, no entanto, o que está em questão aqui é o elemento contextual e cultural (local) que motivava a produção de textos (multimodais) cujo discurso se construía contra o ministro, numa reação também ofensiva contra ele, o provocador.

O fato de os “erros” partirem exatamente do ministro da Educação tornava-se arma poderosa nas mãos de seus críticos, como demonstram as imagens a seguir. É de interesse saber que tais peças nos chegaram isoladamente, isto é, desacompanhadas de outros elementos que porventura pudessem ali estar, originalmente, como notícias maiores, manchetes etc. Também não vieram com informação sobre seus suportes originais, mas nossa experiência faz supor que charges possam ter sido salvas a partir de sites jornalísticos ou de blogs, sendo apenas o meme⁵ (c) um provável item que circula isolado, via redes sociais. Entretanto, todas são suposições que podem ajudar a pensar a

⁵ Vamos chamar estes conjuntos de peças de “memes” apenas para simplificar a discussão e porque todas se relacionam com os mesmos personagens, são produzidas em série, em determinado momento, e se repetem e se espalham rapidamente por meio digital. Memes não têm de ser necessariamente engraçados e a discussão sobre o gênero é mais complexa do que podemos abordar aqui. Para algum aprofundamento, ver Oliveira, Bezerra e Lêdo (2020).

relação desses textos com outros ou sua existência menos ou mais dependente de outros suportes e ambientações.

Figura 1: Charges e meme que circularam nas redes sociais durante vários momentos da gestão do ministro Weintraub



Fonte: Internet (2021).

Todas as tecnologias empregadas para a elaboração desses textos são, provavelmente, sintetizadoras. Em todos os casos, empregando talvez até os mesmos *softwares*, os textos são produzidos digitalmente, constituindo-se num balanço que apresenta mais imagem do que palavra, mas cabendo na noção de que essas duas modalidades são fundamentais para a produção dos sentidos. O edifício do Ministério da Educação, imagem (a), tem seu letreiro propositadamente escrito “errado”, e se não fosse isso, não poderia produzir sentido crítico e irônico. O mesmo ocorre à plaquinha afixada na porta do gabinete, imagem (b), e à faixa de “procura-se” abaixo do rosto de Weintraub, imagem (c), na subversão de um tipo de texto muito conhecido em nossas culturas, aquele dos cartazes de criminosos foragidos e procurados pelas autoridades policiais.

Os sentidos produzidos por essas peças textuais provêm, em alguma medida, de importações feitas de outros gêneros ou da subversão deles. Podem vir também da confiança de suas instâncias de produção de que o leitor saberá de quem se trata (personagens e temas), terá condições de se lembrar do contexto em que estes textos são produzidos e captará a crítica ali inscrita. Os estratos do discurso e do design estão em plena composição

para ensejarem justamente a crítica, inclusive bem-humorada, do político que não deveria ocupar a posição em que está. A produção e a distribuição são presumíveis tanto a partir da materialidade desses textos, que circularam digitalmente, em páginas web, quanto a partir de seus suportes de leitura (as telas).

Quanto às escalas de multimodalidade, em especial, a modalização de cores e traços proposta por Kress e Van Leeuwen (2001), podemos considerar, muito brevemente, algo no seguinte sentido: são peças de imagem e palavra, policrômicas (utilizam várias cores), mas em modulações diversas. O texto (c) é muito menos policrômico do que os outros, sendo também muito menos bem-acabado, e sem dúvida isso é parte da intenção de sua produção. É “tosco”, tal como tudo o que se atribuiria ao ministro.

Trata-se também de uma coleção de textos com pouca transparência, cores mais sólidas, embora haja gradações que dão ideia de sombreado e de reflexos em janelas, por exemplo. Nesse aspecto, a modalização toca o aspecto que Kress e Van Leeuwen (2001) chamam de “representação”, que diz respeito a uma maior ou menor figuratividade nas imagens. Claramente, o texto (c) é o mais figurativo, já que se trata da importação de uma fotografia de Weintraub, um claro recorte e uma clara montagem de aspecto fotográfico, nesse sentido, fiel. Já as charges são desenhos, e apenas no exemplo (b) uma figura aparece como representação do ministro, mas num traço assemelhado à caricatura, com características exageradas. Embora o texto (a) não mostre figuras humanas, o edifício do Ministério da Educação aparece semelhante ao que é na realidade, tais como são todos os prédios da Esplanada dos Ministérios, na cidade de Brasília. Exatamente por suas modulações, nós, leitores e leitoras, sabemos discernir que se trata de desenhos ou fotografias, representações menos ou mais fiéis, menos ou mais críticas.

Do ponto de vista de aspectos como a profundidade e a contextualização, também podemos tecer comentários que ajudam a construir sentidos para esses textos que têm tanto em comum quanto ao tema, ao que criticam e a quem atacam, menos ou mais

agressivamente. As charges (a) e (b) empregam muito mais a perspectiva do que o texto (c), inclusive mais difícil de “classificar” como gênero. As charges apresentam seus assuntos inclusive em posição semelhante, lateral, dando ao leitor um ângulo por onde olhar. A peça (c) nos oferece um rosto de frente, recortado, com um texto comprometedor na altura do peito, e comprometedor em dois sentidos, pelo menos: bandidos são procurados e esse com um “erro crasso” de português. Tal “erro” é usado como crítica ao ministro e como instrumento para a crítica a ele mesmo.

Já quanto à contextualização, ocorre algo semelhante nas diferenças entre as três peças, já que as charges mostram mais elementos, mais detalhamentos e contextos como prédios, ruas ou corredores de edifícios, enquanto a peça (c) mostra um fundo quadriculado que sabemos ser resquício de um recorte malfeito entre arquivos de imagem (com e sem fundo transparente). É uma estética do “tosco”, como já dito, que ajuda na percepção desse sentido de crítica, ironia e adesão ao que se falava sobre esse ministro. Importante mencionar que essas peças foram produzidas ao longo da gestão de Weintraub, sendo seus contextos imediatos diferentes. O texto (a) está mais próximo de ocorrências do começo de sua nomeação; a charge (b) tem relação com sua saída quase como fugitivo, depois de diversas denúncias e do esgarçamento de sua relação com o próprio governo; a peça (c) diz respeito à busca por um político que se escondeu, antes de sair do país para trabalhar nos Estados Unidos.

2. O reino das piadas prontas: outro Ministro da Educação

Em julho de 2020, depois da desastrosa saída – ou fuga – de Weintraub, o governo federal passou a buscar novo Ministro da Educação. Vários nomes foram cogitados, mas o convite foi feito ao professor e economista Carlos Alberto Decotelli da Silva, que orgulhosamente se apresentou para ocupar a posição. Tratava-se de alguém considerado muito menos nocivo do que seu predecessor e eventualmente melhor preparado. No entanto, após

algumas horas de anunciado, começaram a surgir as notícias tristes sobre Decotelli, que ficou marcado como uma piada, sem chegar a assumir o Ministério.

Vejamos a riqueza de um conjunto de textos que tiveram como tema as denúncias contra o novo quase ministro, todas relacionadas ao fato de que seu currículo passou a ser investigado e desmentido não apenas pela imprensa, mas por reitores e professores das instituições onde Decotelli dizia ter se formado, estudado e feito pesquisas de pós-graduação.

Primeiramente, foi descortinada sua situação de quase doutor, já que não havia de fato defendido sua tese, mas apenas cursado disciplinas de doutorado, o que não lhe outorgara título algum. Depois, foi desmentido também um suposto pós-doutorado na Alemanha, invalidado, de qualquer modo, em razão de Decotelli sequer ser doutor. Esse tipo de situação tornou sua indicação insustentável e ele teve de desistir de ser Ministro, por óbvio. O solo, no entanto, ficou fértil para as piadas e para os textos sobre o professor e sua esdrúxula situação.

Dos oito textos aqui reunidos, quatro (1, 4, 5 e 8) apresentam alta figuratividade em razão de empregarem fotografias, três das quais do próprio Decotelli. Uma quarta fotografia (8) é utilizada justamente para se fazer por ele, ironicamente e com grande efeito humorístico. Duas charges (6 e 7) apresentam outro tipo de figuratividade: o desenho, inclusive aproximando-se da caricatura. Duas peças não apresentam figuras humanas, apenas textos e imagens de outra natureza, embora também figurativas (sofá, abajur, vaso de planta e caderno).

Figura 2: Textos de vários gêneros que circularam nas redes sociais, durante a gestão relâmpago do ministro Decotelli



Fonte: Internet (2021).

Os balanços entre texto e imagem também são diversos, mas podemos dizer que sejam textos que não prescindem de nenhum dos dois modos. Em todos os casos, é essencial ler e ver, inclusive depurando o que há nos elementos das imagens, tanto quanto nos das palavras. O texto 4, por exemplo, emprega alta figuratividade (foto de Decotelli), em um contexto de sala de aula, com cadeiras aparecendo ao fundo, brilho, luz, cores, perspectiva (frente/fundo), porém, é preciso ler as palavras em destaque (saliência, nos termos de Kress e Van Leeuwen, 2006), compostas em branco com fundo vermelho. A camada verbal desse texto apresenta uma suposta história malsucedida do quase-ministro em relação à sua formação na Educação Infantil (Jardim 1, Tia Márcia, Pré-escola Coelhozinho Feliz). Obviamente, trata-se de um exagero que produz grande efeito de humor, mas é importante observar como a peça é composta para que tal efeito seja construído, em todas as camadas multimodais. Vejamos, por exemplo, que a peça imita uma matéria jornalística, isto é, a escolha de uma foto relativamente séria à qual se superpõem frases diagramadas como manchetes dá o tom de “jornalismo”

necessário para que uma primeira visada possa “enganar” o leitor, mas que logo seja percebida como uma piada. Essa semelhança visual-verbal com uma notícia tem relação importante com o que é lido e como é lido. Aqui, design e discurso se dão as mãos contra o personagem alvo da crítica.

Em sentido semelhante, o texto 5 também trabalha com a aparência de um jornal para fazer piada com a situação do quase-ministro. O layout em colunas, com manchete, fotografia etc., auxilia na construção de um sentido de gênero discursivo, totalmente em consonância com as escolhas verbais ou textuais da camada que diz respeito às palavras escritas. *O LOROTA DIÁRIO* é o título fictício de um jornal que daria essa notícia sobre um ministro mentiroso, cujo currículo foi desmoronado pela breve investigação feita após sua indicação. Outros elementos secundários também constroem os sentidos aí, na direção do humor e do sarcasmo, mas a foto de Decotelli de óculos e a afirmação de que nem aí ele tinha “grau” é uma ambiguidade interessante e produtiva, selecionada para o caso específico e fundamental para a compreensão da peça como sintetização capaz de todas essas possibilidades de sentidos provenientes das linguagens em multicamadas, em níveis como palavra, imagem, layout etc.

As charges de autoria de Duke também se aproveitam dos fatos políticos para fazer humor. No texto 6, a composição lança mão do desenho caricatural de Decotelli e de Jair Bolsonaro, numa crítica que abarca ambos os personagens. O Presidente deveria acreditar nas mentiras do quase-ministro, já que acreditava em tantas mentiras piores. Já o texto 7 lança mão de personagens genéricas, um casal qualquer, em traço de caricatura, para alfinetar Decotelli: até o que sonhamos fazer em grandes universidades pode ser declarado no currículo vitae ou Lattes (nossa plataforma brasileira oficial para dados curriculares nas universidades). A piada tem forte conexão com o contexto histórico imediato, assim como os demais exemplos, no entanto sem figurativizar o próprio Decotelli.

O texto 8 é uma sintetização das mais engraçadas, desde que o leitor saiba o que é Tinder, como ele funciona e que relação essa bela figura de homem negro tem com o quase-ministro da Educação. As inferências exigidas são muitas, além do próprio fato de que é fundamental saber o que ocorreu naquele momento da história do Brasil e de seu desastroso governo. Com a aposição de uma foto de um homem negro jovem e bonito, capturada provavelmente na internet, a uma frase-legenda (“Foto do Decotelli no Tinder”), é possível produzir todo o sentido da mentira sobre o currículo do semiministro, que se estenderia por muitas outras situações de sua vida, incluindo um aplicativo de paquera bastante popular naquele momento.

Mesmo que tais sintetizações pareçam simples (e evitei aqui chamar qualquer uma delas com esse adjetivo), elas dependem de uma série de escolhas semióticas, em vários estratos, para existirem e produzirem sentido. É preciso não apenas selecionar fotos ou outros tipos de imagens, mas também os textos adequados à composição que se deseja, assim como pensar um layout que ajude a construir semelhanças com jornais, manchetes, aplicativos etc. As palavras empregadas são tão selecionadas quanto as imagens e suas composições no espaço, que também guardam relações com as formas de distribuição desses textos, em especial preparados para a circulação em redes sociais ou, mais amplamente, em telas. A seleção, portanto, de imagens, palavras e seus traços e modalizações não são suficientes para produzir sentidos legíveis, críticos, humorísticos e tudo isso junto. É necessário atentar para a composição desses elementos e a forma como são organizados, para que se tenha um efeito próximo do desejado por quem produz tais peças.

UMA SUGESTÃO DE COMO EXERCITAR O VER E DESVER EM UM TEXTO ESPECÍFICO

Nesta seção, a ideia é aproveitar os elementos discutidos na seção anterior para sugerir uma atividade que possa ser

desdobrada em outras, com base em textos altamente multimodais e de circulação social. Reafirmamos a ideia de sugerir justo porque somente cada professor ou grupo de professores, em seu contexto real, pode avaliar e dimensionar o que é possível fazer com os recursos a que se tem acesso ou se deseja ter. No entanto, cremos ser possível provocar boas discussões em torno de discursos e textos, numa abordagem multimodal que consideramos produtiva e instigante.

Não é difícil encontrar, em nosso dia a dia, material que gere discussões sobre sentidos possíveis, vestindo-os da metalinguagem proposta pela semiótica social que admitimos aqui e que em muito inspira nossa Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Para que nos mantenhamos na chave da discussão sobre textos produzidos a partir de circunstâncias políticas no Brasil, o exemplo que empregaremos é um dos memes e outras peças que circularam entre 2019 e 2020 sobre um ministro da educação relâmpago. Dos textos mostrados na Figura 2, selecionamos um, de alta intensidade multimodal, que permite uma análise rica das escolhas modais feitas por seu produtor, a fim de gerar os sentidos que dele podemos depreender.

Trata-se do meme em que Decotelli figura em uma simulação de matéria jornalística, com direito a manchete, foto, legenda e layout de jornal impresso. A piada a respeito da situação é produzida numa composição evidente entre modos semióticos diversos e igualmente indispensáveis entre si, nos estratos entrelaçados do discurso e do design. Tanto a aparência de um jornal quanto o texto que vai escrito na peça são fundamentais para a geração de sentidos ligados à ironia, à crítica, ao sarcasmo, entre outros elementos que podemos ler.

Figura 3: Texto que circulou nas redes sociais no final de 2020



Fonte: Internet (2021).

As camadas modais que esse texto apresenta não são de difícil discernimento. Para sua composição e como elemento central, tanto no sentido espacial quanto temático, foi usada uma fotografia do ex-ministro, elemento de alta figuratividade, pertinente para a composição desejada, qual seja, a simulação de uma página de jornal, aliás, que em muito se baseia no layout de jornais impressos. Notícias “sérias” de jornais podem se compor de palavra e fotografia, tal como *O LOROTA DIÁRIO* apresenta.

A fim de compor uma página de jornal, no entanto, não basta uma foto acompanhada de palavras. Essas palavras precisam estar dispostas ou diagramadas de certa maneira, tornando discerníveis ou diferenciáveis e hierarquizáveis elementos como o

nome do jornal, dados sobre ele (data, local etc.), o título propriamente da notícia e a própria notícia. Nessa peça, não há grande sofisticação tipográfica. Sendo uma mesma fonte escolhida para todos os textos verbais, é seu tamanho ou seu “corpo”, além de sua “caixa” (alta ou baixa), que nos ajudam a saber a que se referem as palavras. A peça aqui focalizada utiliza as relações entre tamanhos e posições de palavras como guia, encorajando certa trilha de leitura, assim como sinalizando diferentes funções para cada parte desse texto, que não é distribuído aleatoriamente. Vejamos que o título do diário fica no alto da página, em letras garrafais (não apenas grandes, mas, também, maiúsculas). Mas não é apenas essa característica que o torna um título. A seleção de palavras desse título é uma modulação reconhecida em nossa cultura, que nomeia jornais de certa maneira. Acima e abaixo desse nome, há textos verbais escritos com fontes menores, e aí podemos reconhecer informações sobre esse jornal fictício e uma espécie de slogan, elementos cujas modulações também estão na seleção das palavras e de sua composição modal, e não apenas em sua forma visual.

A imagem do ministro é central para a peça, mas só podemos conhecer o teor dessa “notícia” quando lemos a “matéria”, a começar pelo título, que emprega uma fórmula modulada conforme nosso jornalismo costuma fazer: “Oculistas denunciam”, isto é, autoridades são usadas como vozes legitimadoras do discurso jornalístico. No entanto, o caso aqui é de fazer graça com isso. A troça vem do uso ambíguo da palavra “grau”, mais ainda relacionada à palavra “oculistas”, que são, popularmente, os especialistas nos cuidados da visão. “Grau”, nessa peça, tem o sentido do “grau” das lentes dos óculos de Decotelli (e não à toa a foto selecionada exhibe o rosto do ministro), mas leva o leitor à ideia de grau acadêmico, que era justamente o que estava em questão naquele momento, quando se discutia o currículo fraudulento do professor.

Abaixo da foto, um texto em corpo pequeno, diagramado em duas colunas, tal como os jornais costumam fazer, dá conta de que

a notícia nem será necessária para que todos entendamos a piada. Ainda que o texto aí não seja informativo, o aspecto do layout é explicitado como elemento importante de uma notícia jornalística, mesmo quando ela é uma simulação com objetivo de criticar e fazer humor.

Apenas pela existência desses elementos e desse cuidado visual evidente, uma peça como esta pode ser associada a uma matéria de jornal, embora não possa ser confundida com uma notícia real. É muito interessante pensarmos que o meme circula sem ultrapassar os limites das notícias falsas, isto é, fica claro que se trata de uma piada com a situação esdrúxula de um personagem político.

E como trabalhar uma peça dessas em sala de aula? Certamente, a metalinguagem sobre multimodalidade será fundamental, a fim de que possam ser apontadas camadas modais como a seleção da foto, a montagem da página, a aproximação a gêneros como notícias on-line ou impressas, a produção de um texto que simule visual e discursivamente uma notícia.

Apresentada a metalinguagem que abordamos na seção anterior, é interessante passar às referências e aos sentidos dos elementos selecionados e compostos na cena. É importante pesquisar a situação criada por Decotelli e pelo governo federal, além de provocar aprofundamentos nos elementos das notícias, acedendo a jornais impressos e digitais, manipulando-os e verificando elementos visuais e discursivos: como compõem manchetes e títulos, como distribuem os “corpos” de seus textos, como distribuem massas de texto verbal pelas páginas etc.

Algumas perguntas ligadas à composição multimodal podem ser feitas à classe:

- (1) Qual é a importância da seleção da imagem de Decotelli para a peça, no ângulo e no enquadramento em que ele aparece?;
- (2) Um desenho teria o mesmo efeito que a foto tem para a página? Por quê?
- (3) Que analogia é produzida pelo meme e que gera o humor?;

(4) Qual é a importância da escolha dos tamanhos das letras dos textos distribuídos na página?;

(5) As modulações do meme, mesmo ele sendo tão precariamente feito, são bem-sucedidas para a produção de humor? Por quê?;

(6) Que tal produzir outros títulos de jornais e outras manchetes? É preciso que façam lembrar o discurso jornalístico.

(7) Que tal selecionar imagens para intervir e produzir textos com esse nível de sintetização? Podemos partir de qualquer situação sociopolítica (o Brasil nos oferece isso diariamente...) para mandar um recado pelas redes sociais.

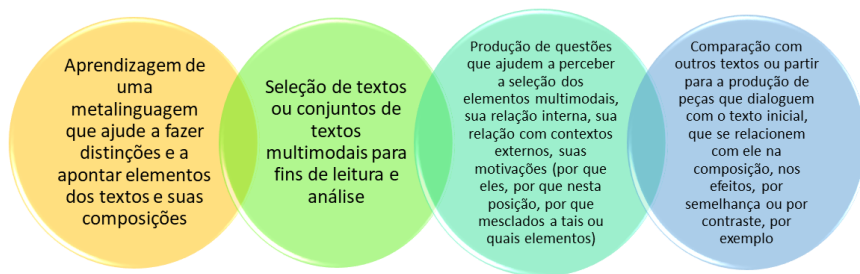
As respostas às questões têm relação com camadas modais do meme ligadas aos letramentos de leitores que identificarão o discurso jornalístico empregado como camada de um texto que quer, em última instância, fazer crítica e humor com uma triste situação brasileira. A analogia se dá no cruzamento propositado entre o discurso médico e a crítica à fraude produzida pelo quase ministro. A fotografia, aqui, passa longe de ser apenas ilustrativa, isto é, ela é responsável pela identificação do alvo da crítica (o nome dele não aparece em lugar algum), naquele momento, além de ser um item visual que configura ou dá identidade de jornal a essa página simuladora. Além disso, a distribuição da massa verbal é fundamental para um layout de página noticiosa, mesmo que o texto sequer exista e que o conteúdo nem seja de fato jornalístico. É desses aspectos em conjunto que a piada se vale para ser bem-sucedida.

Dessa leitura, que leva em consideração, inescapavelmente, aspectos verbais e visuais que se materializam e discursivizam na peça, é possível abordar outros textos de cunho crítico e político, assim como procurar memes e outros gêneros de texto que possam ser comparados com este, tal como fizemos na seção anterior, colecionando peças de motivação comum ou parecida, que nos ajudam a pensar: (a) na quantidade infinita de opções expressivas que temos; (b) em como a seleção de elementos multimodais e sua composição intencional podem gerar textos

interessantes e dos quais surgem debates relevantes para a aprendizagem de leitura e produção textual; (c) quão importante é o manejo dos recursos e dos modos semióticos para que se possa construir um texto e seus efeitos, mesmo que tais efeitos sejam virtualmente imprevisíveis.

Esquemáticamente, propomos então:

Figura 4: Esquema de leitura de peças altamente multimodais



Fonte: A autora (2021).

É de fundamental importância para o professor a atenção aos textos que estão em circulação, por muitos canais, considerando que sejam possíveis análises e comparações entre peças de outras naturezas midiáticas, tais como impressos, vídeos, filmes, áudio etc. Colecionar textos que ajudem os estudantes na aprendizagem e na compreensão leitora passa pelo enfrentamento dessas peças multimodais. É também importante incentivar a produção de textos modalmente complexos, a partir da experiência com outros e do manejo de recursos ao nosso alcance.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de “desver” textos tem relação, aqui, com uma desmontagem de sua composição que nos auxilia na compreensão das escolhas que foram feitas para que a peça nos chegasse como chega, composta como é e passível dos efeitos de sentido que tem. Mesmo um meme, supostamente simples e de circulação rápida (ou mesmo perene, já que eles podem simplesmente desaparecer

ou deixar de fazer sentido), depende de escolhas e sintetizações que só ocorrem porque algumas pessoas têm seu poder semiótico ampliado, tanto em termos da compreensão de como o gênero discursivo funciona quanto em relação aos modos que ali precisam estar orquestrados: foto X, frase Y, modalizadas ambas de maneira W e que consigam operar como disparadoras de crítica, humor, sarcasmo etc. Não se trata, então, de apenas pegar aqui ou ali uma foto, fazer um exercício quase mecânico de produção textual. Trata-se de dizer algo que faça sentido, tenha efeitos quando lido, ocasionalmente cause até reações furiosas.

É assim que as pessoas produzem textos de crítica a situações bizarras como as que vimos acontecer com os dois ministros da Educação aqui tomados como tema de muitas peças multimodais. Tais textos circulam muito rapidamente, são produzidos no calor do momento, e tendem a sumir passado o tempo. Somem, inclusive, seus sentidos mais precisos, já que se as situações específicas forem esquecidas, provavelmente os leitores não serão mais capazes de fazer certas inferências fundamentais para a compreensão dessas charges, memes ou simulações de jornais *fake*.

O “desver” é um exercício bastante escolar, isto é, podemos selecionar textos para analisar com os estudantes em sala de aula, operando não para a desfiguração dessas peças, mas atuando como aquelas crianças curiosas que gostam de desmontar seus brinquedos para ver como funcionam internamente, quais são seus mecanismos, suas engrenagens. O importante é que depois consigam remontá-los e que continuem funcionando, a fim de que sirvam de modelos para nossas próprias produções. No entanto, sabemos que esse exame da desmontagem não garante que alguém passe a produzir os textos com diligência e ciência. Kress e Van Leeuwen (2001) afirmavam esse risco de não retroalimentação, e cremos que seja um dado comum, mas que talvez possa ao menos provocar um novo e mais informado olhar para os textos multimodais, tanto para professores quanto para estudantes.

Outra questão a se considerar é que os conjuntos de peças aqui brevemente examinados apenas apresentem textos curtos, que em pouco ou nada se parecem com as redações dissertativo-

argumentativas que costumam ser abordadas e ensinadas na escola, em especial no fim do Ensino Médio. A despeito disso, temos aqui elementos de argumentação que podem ser debatidos, ensejando outros gêneros textuais, aí, sim, mais longos ou cujos balanços deem mais ênfase às palavras do que às imagens. Cremos que o exercício de discutir tais produtos pode, por que não, nos levar à produção e a outras textualizações, sempre considerando que qualquer que seja a composição, ela será em algum nível multimodal.

Com base em análises como estas aqui apresentadas, a partir de pequenas coleções de textos ligados pelos mesmos contextos ou por situações disparadoras comuns, é possível estabelecer sequências de atividades que tomem a discussão de fora para dentro das peças, isto é, partindo da discussão de uma situação ou ocorrência real, que serviu de mote ou de inspiração para que muitos produtores de textos reais produzissem estas peças, que são também reais e chegam a leitores e leitoras de várias idades, arrancando risadas, indignação ou outra sorte de reação à leitura, inclusive talvez gerando o gatilho para a produção de novos textos-resposta e reação, tornando a comunicação a interessante e produtiva arena de discursivizações multimodais.

Para além do “desver” e ver, que queremos estimular com este capítulo, também é importante pensar a própria produção de textos de maneira ampla, multimodal e dialogal. Reagir a textos que fazem sentido tem muito mais chances de ser uma atividade bem-sucedida do que simplesmente cumprir tarefas mecanicamente, em especial as desprovidas de qualquer sentido que nos faça reagir minimamente. É claro que nem todo adolescente se interessará por questões políticas e de nomeação de ministros, é difícil que crianças consigam uma boa aproximação com peças como estas, mas pode ser que, para o público adequado, o exercício de ver e desver textos engraçados termine por chamar a atenção para um contexto político que pode ser analisado também à luz dos estudos de linguagens. Também é possível que certos jovens estejam, sim, informados e atentos às

questões do país e de sua rota desgovernada, e assim certamente será ainda mais interessante dar oportunidade para que se pense a fascinante rede discursiva que nos cerca e costuma encher nossos smartphones de textos e mensagens que podem muito bem ser analisados, em sua diversidade cultural, contextual, semiótica e genérica, mesmo que isso gere debates acalorados e discordâncias. Embora possa se tratar de uma questão ideológica, queremos dar ênfase aqui à análise discursiva propiciada por textos multimodais como os que foram mostrados.

O que caberia ao professor e à professora que lidam com linguagens na escola? O colecionamento de textos diversos já é uma missão interessante e importante para a proposição posterior de exercícios de leitura e escrita⁶, inclusive em resposta às situações ali vistas, por mais que elas possam já ter esfriado na cena política ou comunicacional real. Os textos aqui empregados têm seus contextos recapturáveis, bastando, para isso, fazer uma pesquisa no Google. A leitura de outras fontes é, inclusive, algo que pode enriquecer as aulas e ampliar o debate em torno dos textos analisados. De todo modo, sempre haverá temas e textos em circulação que possam se tornar motivações e inspirações para a aula de língua, disparando atividades de leitura e produção textual. Os próprios estudantes costumam contribuir com textos que recebem e que postam em suas redes, tornando esse exercício ainda mais horizontal e participativo, o que só traz vantagens para a aula e para o professor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de. *O verbal e o não-verbal*. São Paulo: Unesp, 2004.
BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec>.

⁶ Em outras oportunidades, propus coleções de outros textos e analisei sob uma abordagem multimodal. Ver, por exemplo, Ribeiro (2016; 2019; 2020).

gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jan. 2021.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse*. The modes and media of contemporary communication. London: Hodder Arnold, 2001.

KRESS; G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images*. The grammar of visual design. 2. ed. London: Routledge, 2006.

OLIVEIRA, N. M. A. de; BEZERRA, B. G.; LÊDO, A. C. de O. Uma proposta para a análise crítica do meme como gênero em aulas de língua portuguesa. *Revista Linguagem em Foco*, v. 12, n. 3, p. 9-29, 2020. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/língua_gememfoco/article/view/4155. Acesso em: 2 fev. 2021.

RIBEIRO, A. E. Questões de multimodalidade e produção de sentidos em charges sobre o programa Mais Médicos. *Letras*, Santa Maria, v. 26, n. 52, p. 49-71, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/25322/14661>. Acesso em: 23 nov. 2020.

RIBEIRO, A. E. Textos multimodais e escola: produção e leitura de peças de divulgação de um show de música popular. In: FERRAZ, O. (org.). *Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura*. Salvador: Editora da UFBA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30951/3/ed-multiletramentos-tecno-miolo-RI.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

RIBEIRO, A. E. Textos multimodais na sala de aula: exercícios. *Triângulo*, Uberaba, v. 13, n. 3, p. 24-38, set. dez. 2020. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revista-triangulo/article/view/5005/pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003, p. 89-114.

VAN LEEUWEN, T. Ten Reasons Why Linguists Should Pay Attention to Visual Communication. In: LEVINE, P; SCOLLON, R. (eds.). *Discourse & Technology: multimodal discourse analysis*. Washington: Georgetown University Press, 2004, p. 7-20.

LINGUÍSTICA DE TEXTO E LEITURA: PROPOSTAS DIDÁTICAS E REFLEXÕES PARA O ENSINO

Dennis Castanheira
Leonor Werneck dos Santos

PRIMEIRAS PALAVRAS

De acordo com Koch e Elias (2006), frequentemente são atestadas a importância da leitura e a função da escola na formação de leitores críticos – temática recorrente em documentos oficiais, em pesquisas das áreas de Letras, Linguística e Educação, ou mesmo em avaliações em grande escala, como o PISA e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Contudo, tal questão é bastante complexa, pois envolve pressupostos teórico-metodológicos diversos, por isso, na escola, é essencial considerar uma perspectiva multidisciplinar e uma metodologia voltada para o texto como objeto de ensino, visando ao desenvolvimento da competência discursiva (KOCH, 2003; MARCUSCHI, 2008; SANTOS, 2021).

Neste capítulo¹, para discutir o ensino de leitura, adotaremos os pressupostos teóricos da Linguística de Texto (LT), área de pesquisa que considera a análise textual a partir de uma perspectiva sociocognitiva e interacional (KOCH; ELIAS, 2006; 2016b; SANTOS; CASTANHEIRA, 2021), na qual a língua é considerada um aspecto vivo e sujeito a adaptações diante das necessidades pragmáticas, e o

¹ Agradecemos à Professora Doutora Thalita Cristina Souza Cruz, pela ajuda inestimável na elaboração deste texto.

texto é visto como um processo linguístico-discursivo, em que estão presentes aspectos multissemióticos, sociais, culturais, históricos e cognitivos. Além disso, a LT é uma teoria bastante ligada a abordagens para o ensino, com pesquisas que apresentam discussões, propostas e aplicações de conceitos centrais, como referência, intertextualidade e articulação textual, no contexto pedagógico (KOCH; ELIAS, 2016a; SANTOS, 2016; CASTANHEIRA, 2018) – e essas múltiplas possibilidades de aplicabilidade ecoam em alguns documentos oficiais com diretrizes para o ensino (BRASIL, 1998, 2018).

Assim, a fim de discutir a interface entre texto e ensino e apresentar sugestões de abordagem didática, este capítulo relaciona a LT ao ensino de leitura na Educação Básica, destacando aspectos teóricos que podem ser levados para a sala de aula. Além disso, vamos propor sugestões de atividades – pensadas para o Ensino Fundamental, mas que podem ser adaptadas para outros níveis de escolaridade – e analisar enunciados, visando a mostrar como as dificuldades de leitura decorrem, às vezes, da falta de compreensão dos comandos das questões.

LINGUÍSTICA DE TEXTO E ENSINO DE LEITURA

De acordo com Koch (2003), Cavalcante (2011), Fávero (2019) e Santos e Castanheira (2021), dentre outros autores, ao longo dos últimos anos, o conceito de texto tem sido repensado no âmbito da LT, apontando para uma perspectiva sociocognitivista. Nessa visão, é adotada uma abordagem que considera, de forma integrada, questões interacionais e mentais a partir do agrupamento da análise dos usos de elementos textuais.

O texto, para a LT, é um processo social, cognitivo e interativo, que engloba materializações multissemióticas aliadas ao seu contexto de produção, em situações comunicativas reais. Nesse sentido, produções jornalísticas, jurídicas, literárias, conversas em aplicativos, memes, conversas espontâneas, histórias ilustradas e conteúdos audiovisuais variados, por exemplo, são textos, que exigem acionamento de conhecimentos

prévios diferentes para a compreensão e podem e devem ser levados para a sala de aula. Afinal, se é verdade que a escola deve oferecer aos alunos o contato com textos com os quais eles normalmente não interagem, também é fato que cabe à escola motivar a leitura e mostrar como os textos cotidianos merecem ser lidos de maneira crítica.

Por isso, é necessário considerar não só a superfície textual, mas também a situação em que o texto ocorre, para que haja, de fato, o mapeamento dos seus sentidos. Para Koch e Elias (2016b), o conceito de contexto

não se restringe ao contexto linguístico entendido como o que antecede ou sucede determinada fração textual; (...) nem se trata apenas do que os sujeitos armazenam na memória como resultado de suas experiências, abstraindo-se os traços sociais e culturais, mas, sim, de uma conjunção de elementos de ordem linguística, cognitiva e social (KOCH; ELIAS, 2016b, p. 38).

Na perspectiva da LT, portanto, o contexto é determinante para seleção e articulação dos mecanismos linguísticos, que estão diretamente ligados aos aspectos interacionais e sociocognitivos, indo muito além da situação comunicativa e incluindo diversos aspectos textual-discursivos (pistas linguísticas, intencionalidade, suporte, gênero textual, por exemplo).

Segundo Bentes (2001, p. 268), na análise textual, devem ser observadas “as condições de produção e de recepção dos textos (...), [encarando] o texto não mais como uma estrutura acabada (produto), mas como parte de atividades mais globais de comunicação”, ou seja, o texto constitui um processo em que são ativadas informações armazenadas na cognição do falante e usadas na sua inserção social (KOCH, 2003). Para Koch e Elias (2006), tais informações são os conhecimentos prévios: (a) linguístico – reconhecimento e uso do sistema da língua; (b) interacional – armazenamento de informações acerca da interação existente entre os seres humanos (reconhecimento de propósitos

comunicativos, quantidade de informação necessária e adequação ao gênero); (c) enciclopédico – informações adquiridas formal ou informalmente que compõem o repertório sociocultural. Destaque-se que esses conhecimentos implicam também a percepção de aspectos multissemióticos, não apenas linguísticos, de estrutura textual (em relação à tipologia e ao gênero) e de referências contextuais e intertextuais variadas.

Esses conhecimentos prévios atuam de forma conjunta no processo de compreensão textual. Assim,

falar de texto é falar de sentido, ou melhor, de sentidos. Ainda mais quando levamos em conta que esse sentido é construído na relação que se estabelece entre o autor, o texto e o leitor. Isso significa dizer que, para essa atividade, concorre uma série de conhecimentos provenientes de uma intrincada relação (KOCH; ELIAS, 2016b, p. 19).

Nesse sentido, ao ler, o leitor “aplica ao texto um modelo cognitivo, ou esquema, baseado em conhecimentos armazenados na memória” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 35). Suas experiências sociocognitivas, então, são determinantes para sua leitura, possibilitando diferentes interpretações de um mesmo texto e, conseqüentemente, distintos níveis de leitura. No caso da sala de aula, é importante que o professor atente para a necessidade de estimular que os alunos acionem esses conhecimentos prévios, associando informações, textos e temáticas para compreender os textos. Vejamos um exemplo na Figura 1, presente na rede social Instagram:



Fonte: <https://www.instagram.com/p/CRZG3xYBMWj/> (2021).

O meme caracteriza-se por ser um gênero textual composto de informações diversas, exigindo conhecimentos associados aos personagens presentes ou citados, às páginas nas quais o meme circula, à estrutura textual (imagem, texto verbal, tipo de fonte etc.), à temática (muitas vezes atual, dependente de um contexto situacional bem específico), dentre outros aspectos. Na Figura 1, vemos o personagem Bode Gaiato, recorrente em memes que circulam nas redes sociais em 2021, e que faz parte de uma família de bodes e cabras igualmente presentes em memes humorísticos. As características desse personagem são o senso de humor – por vezes, ácido, a linguagem com marcas de oralidade (“num”, “pra” e repetição de “não”, no final da primeira frase) e de regionalismos (termos usados no Nordeste, principalmente – o que não é o caso, na Figura 1), a postura de quem está dando uma lição de moral ou falando uma verdade absoluta (há memes com características diferentes, desses personagens conversando, mas não as abordaremos aqui) e o texto verbal que aparece em caixa alta e centralizado, com poucos sinais de pontuação.

Em relação ao meme presente na Figura 1, é necessário acionar outros conhecimentos, além dos já citados, como o que

significa amigo secreto e o que significa “PEDIR PRA ME SEGUIR SEM FOTO”. Assim, partindo da percepção de que o meme circula em redes sociais nas quais os usuários pedem para seguir uns aos outros, não é possível imaginar que “PEDIR PRA SEGUIR” signifique outra coisa senão a relação estabelecida nas redes sociais. Imaginemos, porém, se esse texto circulasse em um contexto anterior ao das redes sociais: seria estranho pedir pra seguir alguém com foto (Que foto? Foto de quem segue ou de quem é seguido? Seguir por quê?). Já em relação à expressão “AMIGO SECRETO”, percebemos que a brincadeira típica de final de ano (por isso a referência ao mês de dezembro) é reconfigurada, em um jogo de palavras (seguir sem foto significa ser um amigo secreto) que provoca o humor. Segundo o Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, a brincadeira grafa-se com hífen (amigo-secreto, amigo-oculto), então, mesmo que não tenha sido essa a intencionalidade, usar a expressão sem hífen amplia a ambiguidade entre o nome da brincadeira típica de dezembro e a caracterização de um “AMIGO QUE É SECRETO”, pois pediu para seguir sem usar foto.

Percebemos, portanto, quantos conhecimentos precisam ser acionados na leitura de um meme. E, para isso, é necessário que o aluno perceba que ler significa mais que passar os olhos pelo texto, significa fazer inferências, compreender o que não está dito (MORAIS, 2017; CASTANHEIRA, 2018). A concepção de leitura apresentada pela LT está diretamente ligada ao conceito atual de texto e, por isso, é defendida a ideia de que é preciso ir além do material falado e escrito para efetivamente lê-lo, havendo diferentes possibilidades de interpretação. Essa perspectiva envolve “considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 21), implicando múltiplas leituras a depender da carga sociocognitiva de cada indivíduo.

Além disso, ressaltamos que, a partir da fundamentação teórica da LT, podem ser analisados diferentes fenômenos ligados ao ensino de leitura, como referenciação, intertextualidade,

sequenciação/articulação textual, organização tópica, modalização etc. Esses temas podem ser observados a partir de diferentes possibilidades metodológicas e articulações teóricas e seguem as tendências atuais da LT, tendo o texto e as relações nele presentes como objetos centrais de análise. É válido destacar, ainda, que muitas vezes esses fenômenos são discutidos de forma conjunta, por meio de investigações que unem referenciação e coesão e coerência, intertextualidade e referenciação ou organização tópica e articulação textual/sequenciação, por exemplo (KOCH; ELIAS, 2006; SANTOS; CUBA RICHE; TEIXEIRA, 2012; SANTOS, 2016; KOCH; ELIAS, 2016a, dentre outros).

Outro aspecto relevante para o ensino de leitura é associar esses temas teóricos à análise de gêneros textuais, a partir da interseção entre suas características e o papel do fenômeno na construção do texto. Castanheira (2020), por exemplo, atestou que elementos referenciais com papel resumitivo têm a função de apresentar informações, na parte inicial de entrevistas, que serão desenvolvidas na apresentação escrita pelo jornalista ou nos turnos do entrevistador e do entrevistado. Assim, essas anáforas encapsuladoras são uma tendência recorrente na apresentação das entrevistas, constituindo-se em uma característica do gênero.

Isso pode ser visto na entrevista “Casamento é habilidade”, concedida pela atriz Mônica Martelli à revista *Veja*, no ano de 2019, e parcialmente reproduzida no Quadro 1:

Quadro 1: Entrevista com Mônica Martelli

Ao tratar com humor e acidez as alegrias e os percalços da vida amorosa da mulher, a atriz leva milhões aos teatros e cinemas do país – e vira expert na complexa dinâmica conjugal.

A carreira andava a passos lentos. Após “interpretar” uma tartaruga na novelinha infantil *Caça Talentos* e fazer pontas no *Zorra Total*, Mônica Martelli, aos 35 anos, viu-se em uma encruzilhada: deveria arriscar uma guinada profissional ou aceitar-se uma artista de pouca expressão? Seguindo um conselho da mãe (“bota seu caixote na rua”), a atriz optou pela primeira via. Seu rasgo de ousadia: escrever uma peça sobre a vida afetiva e sexual da mulher adulta baseada nas suas próprias alegrias e frustrações. *Os Homens São de*

Marte... e É pra Lá que Eu Vou levou 2,5 milhões de pessoas a teatros de todo o Brasil em doze anos. O sucesso transformou sua criadora em uma máquina de humor, risadas e dinheiro. A peça se desdobrou em filmes, série de TV e um novo espetáculo bem-sucedido, que já rendeu outro filme arrasa-quarteirão: lançado no fim de 2018, o longa *Minha Vida em Marte* estreou em 800 cinemas e atraiu 4 milhões de pessoas em um mês. Mônica, 50 anos, dois casamentos e uma filha, expõe aqui sua visão sobre a vida amorosa feminina.

Fonte: <https://veja.abril.com.br/revista-veja/casamento-e-habilidade/>.

Nesse exemplo, é possível perceber que o sintagma “a carreira” sumariza a informação a ser desenvolvida na apresentação da entrevista. Ao tratar da trajetória profissional da atriz Mônica Martelli, é trazida a ideia de que nem sempre sua vivência artística foi expressiva, com papéis sem grande repercussão. A expressão “a carreira” adianta a temática a ser desenvolvida na apresentação da entrevista e funciona como uma contextualização em relação à atriz, já que, possivelmente, a maioria dos leitores conhece apenas sua trajetória mais recente.

É necessário pontuar, ainda, que, ao longo da entrevista, são abordados diversos outros assuntos, que não estão relacionados à carreira de Martelli, contudo a estratégia de situar o leitor em relação ao histórico da atriz também tem um papel argumentativo, fazendo com que seu interesse pela entrevista possivelmente aumente. Outra questão a ser considerada é que esse gênero apresenta diferentes variações e que a entrevista de Martelli foi para as páginas amarelas da *Veja* – uma seção bastante tradicional da revista, caracterizada por entrevistas mais longas e contextualizadas, o que também possibilita uma ampla contextualização.

Entretanto, apesar da importância da interação texto-leitor para a compreensão, há de se ter em conta o perigo de ultrapassar os limites do gênero textual, da temática, das intencionalidades – o que pode levar a equívocos na leitura. Para Marcuschi (1996), há cinco horizontes em relação à compreensão leitora, que podem ser assim caracterizados: falta de horizonte – repetição ou cópia da informação dita; horizonte mínimo – paráfrase da informação

apresentada; horizonte máximo – inferência aliada a informações não ditas ou à ativação de conhecimentos prévios; horizonte problemático – extrapolação por meio de uma perspectiva bastante subjetiva; horizonte indevido – compreensão errada pautada em deduções equivocadas. Marcuschi (1996) alerta que existem leituras que configuram extrapolação, já que ultrapassam as possibilidades interpretativas do texto: a leitura envolve a combinação da compreensão da superfície textual (o dito) e das inferências pragmáticas (o não dito) e, por isso, há diferentes possibilidades de leitura, mas não existe um vale-tudo. Então, se não houver indícios de que uma interpretação seja possível, será considerada uma extrapolação.

Todas essas discussões são extremamente relevantes para o ensino de línguas e, nesse sentido, a LT se destaca por apresentar sugestões de abordagem em relação ao ensino de leitura (SANTOS, 2016; PAULIUKONIS, 2017; SANTOS, 2021). Em muitos desses trabalhos, são considerados fenômenos específicos e ligados aos gêneros textuais, a fim de trabalhá-los por meio de uma perspectiva reflexiva e produtiva.

Além disso, a relação entre a LT e o ensino também se destaca como emergencial pelos problemas frequentes no ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Antunes (2018) aponta que ainda é adotada uma visão descontextualizada e fragmentada de língua, sendo focalizadas atividades com frases soltas. Para a autora, faltam práticas reflexivas e analíticas acerca dos usos linguísticos, e é comum o simples “armazenamento” dos conteúdos transmitidos em sala de aula. Antunes (2018) defende, então, que no ensino devem ser elaboradas atividades carregadas de sentidos e propósitos comunicativos, realizadas na interação e que se manifestem algum universo cultural. Esse conjunto de perspectivas deve explorar a língua em seus diferentes usos sociais, explorar a forma composicional de cada gênero, explorar a multimodalidade no processo de significar, considerar a complexidade do processo de compreensão da linguagem e

priorizar a apreensão da linguagem em atividades de leitura, escrita, oralidade pública e formal e conversação informal.

Koch (2003), Santos e Lebler (2021) e Santos (2021) destacam que a LT é uma das perspectivas que norteiam e embasam os postulados dos PCN, das OCN e da BNCC. Segundo Santos e Lebler (2021, p. 56-57), os documentos oficiais reiteram a importância do texto como unidade de ensino:

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, no tocante ao componente Língua Portuguesa, referendou a perspectiva assumida nos PCN para o tratamento didático da língua: a centralidade do texto como unidade de trabalho e a sua relação com o contexto de produção, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências em “atividades de leitura, escuta e produção textual em várias mídias e semioses.” (BRASIL, 2018, p. 67). Assim, ao inserir a cultura digital e as práticas de linguagem contemporâneas, que incluem textos multimodais e multissemióticos, a BNCC aposta na análise linguística/semiótica, entendendo que as diferentes formas de construir sentido a partir de múltiplas linguagens e as suas potencialidades sejam objeto de estudo e reflexão, o que permitiria aos educandos “uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 70).

Assim como nos PCN e nas OCN, ainda que de forma um pouco distinta e mais detalhada em relação aos conteúdos programáticos, a BNCC organiza as habilidades a serem desenvolvidas e os objetos de conhecimento a partir de eixos de trabalho com a língua, quais sejam, “oralidade, leitura/escuta, a produção (escrita e multissemiótica) e a análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos, [...] textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)” (BRASIL, 2018, p. 71). Especificamente em relação à análise linguística/semiótica [...].

Sendo assim, pode-se dizer que a LT é uma abordagem que tem o texto como objeto central de análise e que esse pode ser analisado a partir de fenômenos específicos e ligado a distintos padrões textuais,

como gêneros e suportes. Em relação ao ensino de leitura, essa perspectiva é mantida, focalizando suas discussões basilares e destacando o processo de construção de sentidos por meio de múltiplas possibilidades interpretativas. Assim, essa visão pode fundamentar diferentes aplicabilidades teóricas e pedagógicas visando a um ensino de leitura pautado na reflexão e no uso.

PROPOSTAS PARA O ENSINO

Há diversas possibilidades de aplicação de teorias associadas aos estudos textual-discursivos na Educação Básica. Na seção anterior, fizemos algumas sugestões de abordagem de um meme e de uma entrevista. Nesta seção, apresentaremos outras propostas, pensando em mostrar como, com gêneros textuais diversos (fábula, artigo de opinião, tirinha, post de *Instagram*, paródia de conto de fadas), é possível trabalhar conceitos pesquisados na LT. Destacamos, porém, que não acreditamos ser necessário que o professor leve para a sala de aula mais terminologia, acrescentando à já extensa nomenclatura que consta nos conteúdos programáticos termos como referência, modalização etc. Nossa proposta é que o professor discuta os textos, aponte possibilidades de leitura, sem enfatizar a nomenclatura desses fenômenos textuais. Sugerimos também que cada professor adapte as atividades à realidade das suas turmas, pois, embora as propostas tenham sido pensadas para anos escolares diferentes do Ensino Fundamental Anos Finais, algumas podem ser utilizadas em outros níveis de escolaridade.

Começamos com a proposta de Colamarco (2014) e Santos e Colamarco (2014) para a análise comparativa das fábulas “A cigarra e a formiga”, de Esopo, e “A cigarra e as formigas”, de Monteiro Lobato. Chama a atenção como essas duas versões da fábula apresentam as personagens de maneira diferente. Na versão de Esopo, as descrições são mais objetivas, com predomínio de repetição de palavras e pronomes (a cigarra, a formiga, ela, lhe), chamando a atenção a expressão “a cigarra com

fome”, que pode induzir a uma certa piedade em relação à personagem. Colamarco (2014), porém, destaca que

essa avaliação positiva da cigarra é desconstruída, na moral do texto, quando compreendemos que ela é a culpada por sua situação, já que foi negligente. Também não há, na versão clássica, pistas textuais que nos permitam perceber alguma avaliação mais consistente de um dos referentes enunciados [formiga e cigarra] (COLAMARCO, 2014, p. 86).

Por outro lado, na versão lobatiana, as estratégias de referenciação utilizadas para caracterizar a cigarra mudam conforme a subdivisão da fábula: em “A formiga má”, a cigarra está em uma posição de extrema vulnerabilidade, implorando ajuda ainda que precisasse devolver tudo com juros – o que enfatiza o comportamento egoísta e insensível da formiga; já, em “A formiga boa”, a cigarra é apresentada como alguém em muitas dificuldades, mas que nem precisa se justificar muito, uma vez que a formiga boa logo decide ajudá-la. Essa caracterização ocorre não apenas por meio de anáforas, mas, também, por diversas pistas textuais que colaboram na definição da personalidade das formigas e da cigarra.

Assim, Colamarco (2014) e Santos e Colamarco (2014) propõem várias atividades, dentre as quais destacamos as seguintes:

Quadro 2: Propostas de atividades para fábulas

1) Identifique as expressões utilizadas nas versões de Esopo e de Lobato para se referir à cigarra.

2) Observando somente as expressões citadas na questão 1), é possível identificar como o narrador de cada uma das fábulas avalia a cigarra (positiva ou negativamente)? Justifique sua resposta.

3) Compare os trechos transcritos abaixo, nos quais há o relato do momento em que a cigarra vai até a casa da formiga pedir ajuda. Em qual dos dois trechos a situação da cigarra é mais grave? Destaque as palavras ou expressões que comprovam a resposta:

A formiga boa:

“A pobre cigarra sem abrigo em seu galhinho seco e metida em grandes apuros, deliberou socorrer-se de alguém. Manquitolando, com uma asa a arrastar, lá se dirigiu para o formigueiro.

Bateu – tique, tique, tique... [...]

- Venho em busca de agasalho. O mau tempo não cessa e eu...”

A formiga má:

“Desesperada, [a cigarra] bateu à porta da formiga e implorou – emprestado, notem! – uns miseráveis restos de comida. Pagaria com juros altos aquela comida de empréstimo, logo que o tempo permitisse.”

4) Proposta de produção textual: A tirinha a seguir poderia ser a continuação da primeira parte da fábula de Monteiro Lobato, "A formiga boa", já que, nela, vemos que a cigarra conseguiu abrigo no formigueiro.



Fonte: https://www.google.com/search?q=n%C3%ADquel+n%C3%A1usea+a+cigarra+e+a+formiga&client=firefox-b-d&sxsr=AleKk01HaxDC41YbXliYXJijlx0m3WQMCQ:1628001840896&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUK EwjQxq27i5XyAhVAppUCHWwfAaAQ_AUoAXoECAEQAw&biw=1366&bih=615#imgrc=rruTnVEIpNbJ-M

Sua tarefa será criar um TEXTO NARRATIVO, utilizando somente a linguagem verbal, que relate esse novo momento da história, quando a cigarra já está na casa das formigas e deve ensiná-las a cantar e a tocar violão.

Não se esqueça de escolher com cuidado as expressões que denominarão a cigarra e as formigas, já que, como vimos, elas são bastante importantes para que o leitor compreenda a avaliação que o narrador faz de cada personagem da história, além de servirem para ajudar na caracterização desses personagens.

Fonte: SANTOS; COLAMARCO (2014).

Já na proposta de Santos e Castanheira (2017), há a abordagem da modalização no gênero artigo de opinião, considerando os usos de advérbios e verbos, a estrutura argumentativa e as características do gênero e do suporte. Isso envolve a seleção adequada e o mapeamento discursivo de textos,

examinando as possibilidades enunciativas envolvidas em sua construção. Santos e Castanheira (2017) apontam, ainda, que o ensino de leitura ligado à modalização pode ser feito pelo agrupamento em efeitos de sentido, o que envolve, por exemplo, o entrelaçamento entre a tessitura argumentativa e o posicionamento subjetivo.

Para isso, os autores apresentam propostas relacionadas ao artigo de opinião “Segurança é a medalha mais almejada”, publicado no site do jornal O Dia, em 2017 (<http://odia.ig.com.br/noticia/opinioao/2016-08-08/marcos-espinola-seguranca-e-a-medalha-mais-almejada.html>), conforme Quadro 3:

Quadro 3: Estratégias para o ensino de modalização

Estratégia didática	Construção no texto
Análise do título	Ligação do título ao contexto olímpico e à ausência de segurança pública no Rio de Janeiro
Destaque das estratégias argumentativas para construção da tese	Apresentação do aparente cenário carioca de segurança e da tese (há segurança apenas em alguns locais da cidade)
Destaque da relação entre os modalizadores e a argumentação	Usos de modalizadores tecendo a argumentação (“certamente” marcando a importância de uma integração entre as diferentes esferas policiais e as forças armadas)
Destaque da relação entre os modalizadores e a subjetividade	Usos de modalizadores marcando a posição (inter)subjetiva do enunciador em relação ao que é dito (“efetivamente”, “inevitavelmente”)
Consideração do gênero e do suporte	Construção argumentativa de forma subjetiva a partir de uma temática polêmica e de interesse no momento da publicação

Fonte: SANTOS; CASTANHEIRA (2017).

Tais atividades envolvem a análise de pistas modalizadoras como elementos que indicam a construção da perspectiva enunciativa diante da temática estabelecida e de aspectos discursivos. Essas estratégias podem ser usadas no ensino de leitura

para que o aluno seja capaz de perceber que as pistas textuais não estão organizadas de forma aleatória no texto, sendo ligadas, na verdade, a uma intencionalidade com fins argumentativos. No artigo de opinião, isso é feito a partir do entrelaçamento entre os usos linguísticos e a argumentação em prol da tese.

Outra temática interessante para levar aos alunos é a análise de intertextualidade. Para Castanheira (2018), esse recurso atua diretamente na composição textual, visto que constitui fator essencial no mapeamento dos sentidos, sobretudo em alguns gêneros, como histórias em quadrinhos (HQs), tirinhas, paródias de contos de fadas. O autor aponta que, em HQs e tirinhas, frequentemente são inseridos personagens de outras narrativas, chamando a atenção do leitor e acionando conhecimentos prévios, como vemos na Figura 2:

Figura 2: Tirinha com Magali e Gênio



Fonte: SOUSA (2000).

Nesse exemplo, a personagem Magali encontrou o Gênio da lâmpada, personagem da história de Aladim e recorrente em diversas histórias atualmente ligadas ao universo infantil. Podendo fazer o pedido que quisesse, Magali escolheu comida, obrigando o Gênio a cozinhar. Nesse caso, a compreensão é possível pela inferência associada à imagem, já que o desejo não é verbalizado, mas mostrado na imagem do último quadrinho. Além disso, a quebra de expectativa em relação às características do Gênio (que, após ser libertado da lâmpada, realiza qualquer

desejo e geralmente é acionado para conseguir dinheiro e poder) e o conhecimento enciclopédico referente ao Gênio e à Magali (que sempre aparece devorando sorvetes, melancias, frango assado e outras comidas) são essenciais para construção do humor.

No caso de gêneros como tirinhas, o diálogo multissemiótico constrói o sentido, sendo importante mostrar aos alunos como imagem e texto verbal atuam em conjunto com fatores constitutivos do gênero, como posição e quantidade de quadrinhos, tipo de balão nas falas, traços ao redor dos personagens, indicando movimento ou surpresa etc. Assim, a intertextualidade é percebida também nesse diálogo multissemiótico, e podem ser pensadas diversas atividades, relacionadas: à identificação dos personagens; ao levantamento de hipóteses a partir da percepção da lâmpada, no primeiro quadrinho; à expectativa criada com a aparição do Gênio, sua fala e a fisionomia da Magali, no segundo quadrinho; à inferência acerca do pedido da Magali; à quebra de expectativa, no terceiro quadrinho, após o pedido da Magali (ou não, uma vez que conhecemos as características desse personagem); à fisionomia de Magali e do Gênio, no terceiro quadrinho, demonstrando a animação da menina e o trabalho que o Gênio está tendo para cumprir o desejo etc.

De acordo com Castanheira (2018), ao discutir a intertextualidade e a leitura no contexto escolar, é importante trabalhar com textos reais, efetuando o levantamento de hipóteses acerca das marcas presentes e relacionando-as à intencionalidade envolvida. Isso pode ser feito a partir de atividades com distintos níveis de dificuldade, o que possibilita diagnosticar os conhecimentos dos alunos e avançar de forma mais produtiva. Postagens no Instagram (Figura 3), por exemplo, rede social amplamente utilizada por grande parte dos adolescentes, rendem debates interessantes na sala de aula.

Figura 3: Big Dog Brasil



turmadamonica É só isso. Não tem mais jeito.
Acabou, boa sorte! 😊 É meus amigos, acontece hoje
a final do Big Dog Brasil e você decide: quem merece
ganhar um milhão? 🍀

Fonte: INSTAGRAM (2021).

A partir da Figura 3, postada no perfil oficial da Turma da Mônica no Instagram, é possível trabalhar com levantamento de hipóteses, verificação de conhecimento enciclopédico (como a referência intertextual ao programa Big Brother Brasil, presente no card) e apresentação de informações possivelmente desconhecidas para alguns alunos (como a intertextualidade com a música “Boa sorte (Good luck)”, de Vanessa da Mata e Bem Harper, presente na legenda da postagem), conforme Quadro 4:

Quadro 4: Sugestões de atividades de leitura
a partir do *post* Big Dog Brasil

1. Quais são os personagens presentes na imagem?
2. A imagem foi postada no dia 27 de abril de 2021, no Instagram oficial da Turma da Mônica, que costuma conter *posts* temáticos diante de assuntos muito comentados na mídia e na web. A partir disso, responda o que se pede:
 - a) O *post* faz uma paródia em relação a um programa. Identifique-o.
 - b) Justifique sua resposta com base nos elementos verbais e não verbais.
 - c) Explique a possível motivação contextual para o *post*.
3. Na legenda, há referência a uma música.
 - a) Identifique-a.
 - b) Qual é o papel dessa referência para construção do *post*?
4. A legenda utiliza a expressão “um milhão” com efeito humorístico. Explique essa ideia.
5. Na legenda, são usados dois emojis. Qual é o efeito desses elementos no texto?

Fonte: Os autores (2022).

A partir das atividades relacionadas à postagem feita no Instagram, é possível trabalhar com uma perspectiva voltada para o ensino de leitura em que se consideram textos atuais que, de alguma forma, estão relacionados ao universo dos alunos. A maioria dos jovens atualmente tem acesso às redes sociais, que costumam refletir os temas mais comentados na internet, como reality shows, por exemplo. Nesse caso, o *post* faz referência ao Big Brother Brasil, por meio do Big Dog Brasil, uma paródia em relação ao título do programa, que parte da ideia de possíveis conhecimentos prévios dos internautas a respeito da atração, da Turma da Mônica, da música “Boa sorte” (também usada frequentemente em memes) e do significado das palavras “brother” e “dog”. Por meio das sugestões apresentadas, é possível trabalhar tais aspectos, além de aproximar os textos usados na escola da realidade do aluno.

Finalizando, gostaríamos de mostrar o amplo espectro de atividades de leitura para paródias de contos de fadas que podem ser levadas para a sala de aula. Partiremos de sugestões presentes em Santos e Cuba Riche (2016), acerca da estrutura narrativa, da intertextualidade e da seleção vocabular no conto "Hoz malepon viuh echer ou O caçador", de Flavio de Souza², paródia do conto "Chapeuzinho Vermelho", dos Irmãos Grimm. Segundo as autoras, chama a atenção o fato de Flavio de Souza embaralhar o título dos contos de fadas que funcionam como textos-fonte para as paródias. Dessa forma, lendo o título "Hoz malepon viuh echer ou O caçador", não necessariamente o leitor recuperará a história que lhe serviu de base, e uma das atividades pode ser exatamente comparar ambas as versões, em relação à estrutura narrativa, presença de diálogos, características dos personagens, dentre outros aspectos, conforme vemos no Quadro 5:

Quadro 5: Comparação entre "Chapeuzinho Vermelho" e "O caçador"

Momentos da narrativa	"Chapeuzinho Vermelho"	"O caçador"
Conversa entre mãe e filha	Desobediência da menina aos conselhos da mãe.	Não há diálogo entre mãe e filha.
Presença do lobo	Presença do lobo indica perigo, violência, medo.	Presença amenizada do lobo, que não atemoriza: já está com velhinha e menina na barriga.
Encontro da menina com o lobo	Acontece na floresta.	Não acontece, mas é pressuposto.
Diálogo com o lobo	Chapeuzinho faz perguntas ao Lobo.	O caçador faz as perguntas ao lobo.
Atitude do lobo	O lobo devora a menina, a avó e fica na cama em seu lugar.	Não aparece a cena que amedronta, só o fato consumado.
Ronco do lobo	O ronco do lobo vestido de velhinha atrai o caçador.	
Atitude do	Resgate da velhinha e da menina, retiradas de dentro da	

² Devido ao tamanho da paródia, não a reproduziremos aqui, mas remetemos o leitor ao livro: SOUZA, Flavio de. *Que história é essa?: novas adivinhações de contos antigos*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1995.

caçador	barriga do lobo.	
Final do lobo	O caçador não atira no lobo, mas corta sua barriga e resgata avó e neta.	O caçador atira no lobo, resgata velhinha e menina, a senhora faz o curativo e manda-o embora.
Desejo dos personagens	O desejo de colher flores da menina é punido.	O desejo do caçador de mudar a profissão é respeitado.
Moral	Moral explícita: deve-se respeitar o conselho da mãe.	Não há moral. No final, a história do caçador retoma o início. Narrativa cíclica.

Fonte: SANTOS; CUBA RICHE (2016).

Conforme aponta o Quadro 5, a narrativa da paródia é cíclica – ao final, volta-se ao início –, e há mais uma subversão da narrativa na paródia, uma vez que é o caçador (e não a menina) que conversa com o lobo – chegando à conclusão de que deveria mudar de profissão. Santos e Cuba Riche (2016, p. 145) destacam também que, “na paródia, em nenhum momento faz-se referência às personagens engolidas pelo lobo como avó e neta, mas como ‘menina com um chapéu na cabeça e uma velhinha’, tampouco a menina é nomeada” – o que, mais uma vez, desconstrói a história original, ressignificando o papel dos personagens, colaborando para a construção do humor, por meio da intertextualidade. O Quadro 5 pode ser apresentado aos alunos ou completado após a leitura do conto e da paródia, dependendo do nível de leitura dos alunos e dos objetivos do professor.

De maneira semelhante, o Quadro 6 pode ser proposto aos alunos para que observem as diferenças na estrutura narrativa do conto tradicional e da versão parodiada. No entanto, essas diferenças devem ser analisadas com os alunos não apenas para a percepção dos elementos da narrativa, como às vezes vemos em fichas de leitura e livros didáticos, mas para compreender como as marcas presentes na versão clássica são recorrentes no gênero conto de fadas e como o que aparece na paródia caracteriza o humor típico de textos parodiados, desconstruindo a versão original.

Quadro 6: Comparativo da estrutura narrativa do conto e da paródia

	<i>Chapeuzinho Vermelho</i>	<i>O caçador</i>
Tempo	"Era uma vez..." = presente nos dois textos, atemporal, tempo do maravilhoso, da ficção, do conto de fadas, da narrativa oral.	
Personagens	Mãe, Chapeuzinho Vermelho, avó, lobo, caçador.	Menina, velhinha, lobo, caçador; no final, o pai da menina é citado, assim como os descendentes do caçador.
Espaço	Casa de Chapeuzinho Vermelho, floresta, casa da avó.	Floresta, casa da velhinha, casa da menina.
Ponto de vista	Narrativa em 3ª pessoa, centrada em Chapeuzinho Vermelho, que é a personagem principal.	Narrativa em 3ª pessoa, centrada no caçador, que é a personagem principal.
Enredo	Equilíbrio – desequilíbrio – equilíbrio.	Equilíbrio – desequilíbrio – equilíbrio – desequilíbrio.
Desfecho	"Nunca mais eu sairei do caminho sozinha para correr dentro do mato, quando a mamãe me proibir de fazer isso." (GRIMM, p. 149)	"Parece que o neto do tataraneto do caçador que virou padeiro achou, um belo dia, uma espingarda enferrujada dentro de um baú antigo. E saiu de casa decidido a caçar um monstro bem horroroso... FIM." (SOUZA, p. 27)
Moral	Moral explícita de valores como obediência aos mais velhos, punição pelo desvio do caminho traçado pela mãe.	Não há moral explícita. O caçador vira padeiro, e o neto do seu tataraneto acha a espingarda, corta a tradição familiar inicial, muda novamente o curso da história.

Fonte: SANTOS; CUBA RICHE (2016).

Finalmente, Santos e Cuba Riche (2016) destacam outros aspectos a analisar nessa paródia, a partir das quais adaptamos as atividades presentes no Quadro 7.

Quadro 7: Atividades para a paródia “O caçador”

1) No início do texto, há uma sequência de frases curtas, com repetição de palavras: “Era uma vez um caçador. Esse caçador gostaria de ser um padeiro ou um relojoeiro. Ou um trapezista. Mas ele era um caçador. Porque o pai dele tinha sido caçador. E o avô dele tinha sido caçador. E o bisavô também. E o tataravô também. E o avô do tataravô também. Então esse caçador era caçador porque mandaram ele seguir o costume da família.”. O professor pode debater com os alunos como essas frases curtas e repetidas contribuem para o humor e criam um efeito de proximidade com a oralidade, inclusive simulando uma conversa (parece que são vários interlocutores, não apenas o narrador).

2) “Esta senhora era muito feia. Muito feia mesmo. Tão feia que parecia um lobo”. Pode-se mostrar esse exemplo aos alunos e pedir que eles identifiquem outros semelhantes, com repetição enfática de palavras, discutindo o efeito de sentido no texto, ou seja, como esses trechos colaboram para a construção do efeito de humor.

3) Chama a atenção o tom gentil da fala do caçador diante da “velhinha”, que na verdade era o lobo. O descompasso entre o diálogo respeitoso e educado e os personagens envolvidos na cena também colabora para criar o efeito de humor e desconstrói a imagem dos interlocutores.

4) O diálogo entre caçador e lobo caminha para um *nonsense*, pois o caçador não reage como o esperado quando o lobo assume que tem uma boca grande “para engolir melhor meninas e vovozinhas”: “Ah! – disse o caçador. – Então está explicado”. Essas marcas aparentemente incoerentes, que acabam caracterizando a paródia, podem ser analisadas com os alunos.

Fonte: SANTOS; CUBA RICHE (2016).

As propostas presentes no Quadro 7 abordam aspectos variados a respeito das estratégias linguístico-textuais da paródia. Vale destacar que, na atividade 1), ao relacionar a repetição de palavras à oralidade, não pretendemos associar todos os textos orais à repetição, mas mostrar como, nesse texto, ocorre essa relação. Já as frases curtas, destacadas no trecho dessa atividade, parecem enfatizar a sobreposição de informações sobre o caçador, e um desdobramento possível, em sala de aula, é juntar as frases, alterando a pontuação, para mostrar como essa mudança altera o efeito de humor do trecho. Além disso, outro desdobramento dessa atividade pode abordar a repetição do conectivo “E” em início de

frase – recurso conhecido como “E bíblico” (SANTOS, 2003), que cria um efeito de infinitude na listagem das informações atribuídas à tradição profissional da família do caçador: “Mas ele era um caçador. Porque o pai dele tinha sido caçador. E o avô dele tinha sido caçador. E o bisavô também. E o tataravô também. E o avô do tataravô também”. Ou seja, um mesmo trecho pode ser trabalhado com as turmas conforme os objetivos docentes e os questionamentos que surgirem no decorrer da leitura. A atividade 2) apresenta uma maneira diferente de levar os alunos a observarem o efeito estilístico da repetição e do uso de frases curtas.

As atividades 3) e 4), presentes no Quadro 7, enfatizam outro aspecto marcante dessa paródia: o diálogo entre caçador e lobo, simulando a conversa do conto original entre Lobo Mau e Chapeuzinho Vermelho. Esse diálogo chama a atenção tanto pelo tom usado pelos personagens quanto pelo desfecho – características determinantes para compreender a desconstrução da narrativa clássica. Com isso, percebemos que o trabalho com a leitura em sala de aula a partir do recurso textual da paródia pode ser extremamente rico e ampliar as possibilidades analíticas e interpretativas de obras clássicas.

DIFICULDADES DE LEITURA: OS PROBLEMAS DOS ENUNCIADOS

Por último, gostaríamos de destacar a importância da atenção na hora de elaborar enunciados claros e diretos voltados à compreensão textual. No início deste capítulo, enquanto apresentávamos a teoria, comentamos alguns textos, sem citar especificamente atividades, mas encaminhando propostas de análise; mais à frente, às vezes há sugestão de propostas para o professor, sem redação de enunciado a ser dirigido aos alunos; em outros momentos, indicamos enunciados já prontos. Nesse terceiro caso, é necessário atentar para a redação desses comandos, de maneira que os alunos não sintam dificuldade, já nas questões, na hora de compreender um texto. Em outras

palavras, muitas dificuldades de leitura decorrem de enunciados complexos, mal formulados, com frases truncadas etc.

Ao analisar tipos de questões encontradas em livros didáticos, na década de 1990 (em um momento anterior à publicação dos PCN e à avaliação institucional dos materiais didáticos – PNLD), Marcuschi (1996) encontrou cinco questões frequentes:

- de “copiação”: o enunciado praticamente copia o trecho do texto lido. Por exemplo, em uma apostila de Ciências, encontramos um texto que começa com a frase “A maior parte da água disponível no planeta é salgada.”, e a primeira pergunta é “A maior parte da água disponível no planeta é doce ou salgada?”;

- objetivas: são questões diretas, que levam o aluno a perceber informações explícitas no texto, por exemplo, a questão 1) do Quadro 4: “Quais são os personagens presentes na imagem?”;

- inferenciais: atividades que exigem um aprofundamento de leitura, o levantamento de hipóteses, e levam a uma ampliação da compreensão dos efeitos de sentido no texto. Por exemplo, a questão 2) do Quadro 2: “Observando somente as expressões citadas na questão 1), é possível identificar como o narrador de cada uma das fábulas avalia a cigarra (positiva ou negativamente)? Justifique sua resposta.”;

- extrapolação: nesse caso, não é possível responder à questão com a leitura do texto. Isso ocorre quando, por exemplo, em um texto sobre 2ª Guerra Mundial, pergunta-se algo sobre a ONU, sem que essa instituição tenha sido citada no texto;

- vale-tudo: segundo Marcuschi (1996), essas questões aceitam qualquer resposta, como, por exemplo, “O que você acha?”.

Embora, com a avaliação dos livros didáticos, equívocos na proposta de enunciados sejam bem menos frequentes que na época em que Marcuschi fez sua pesquisa, ainda encontramos problemas em questões disponíveis na internet, em apostilas e em materiais avulsos que os professores usam. Esses problemas podem abarcar tanto a redação dos enunciados quanto o predomínio de um ou outro tipo de questão, em detrimento dos outros. As questões de extrapolação, por exemplo, não levam a

lugar nenhum e devem ser evitadas; muitas vezes decorrem de erros de digitação ou de formatação (algum trecho do texto foi suprimido, mas a questão referente a ele foi mantida).

O ideal é mesclar os três primeiros tipos de questão, pois são destinadas a níveis de leitura diferentes: as de “copiação”, embora o ideal seja evitá-las, exigem um olhar mais superficial e direto em relação ao texto, e alguns alunos menos proficientes na leitura têm dificuldades mesmo com atividades de cópia; as objetivas auxiliam o aluno a compreender elementos básicos do texto; as inferenciais exigem um aprofundamento, ir nas entrelinhas, e, como o próprio nome diz, fazer inferências. Já as questões “valeduto” podem aparecer como motivação para debates, proporcionando ao aluno que dê sua opinião, critique o texto, destaque alguma parte de que mais gostou etc.

Além disso, é importante considerar os problemas de redação dos exercícios. Um enunciado como “Considerando que a 2.^a Guerra Mundial acabou em 1945. Discuta o Julgamento de Nuremberg.”, retirado de um material didático de História, apresenta uma frase truncada, composta apenas de uma oração reduzida, sem a oração principal e sem relação clara com o comando que vem em seguida; parece haver alguma informação faltando, que leve o aluno a entender qual é a relação entre as duas frases. Já, na questão “Considerando que na porta não vai rodapé e que cada lado do quadradinho mede 1m[,] é correto afirmar que a área revestida pelo piso é de 23 m² e [que] a medida do rodapé é:”, retirada de uma apostila de Matemática, percebemos problemas de pontuação e de falta de paralelismo (nossa correção aparece entre colchetes), que comprometem a compreensão e podem levar o aluno a calcular não a medida do rodapé (a partir da constatação da área do piso, descontando o espaço relativo à porta), mas a entender que a área do piso é 23 metros quadrados acrescida da medida do rodapé. Ou seja, problemas de redação das questões interferem muito na compreensão dos comandos e podem fazer com que os alunos respondam indevidamente.

Há, ainda, outros aspectos importantes a observar na redação dos enunciados (Quadro 8), tais como: respeitar os níveis de complexidade das questões (começar da mais simples para a mais difícil); sempre que possível, preferir a ordem direta, evitando inversões sintáticas que dificultem a compreensão dos enunciados; quando houver desdobramento de questões, preferir a divisão em itens, em vez de elaborar um enunciado longo demais, com muitos verbos de comando etc.

Quadro 8: Exemplos de enunciados

1) Observe alguns adjetivos utilizados no texto: careca, grandes, vermelhos, marrom, baldio, abandonado.

a) Esses adjetivos representam informações objetivas ou subjetivas? Justifique sua resposta.

b) Há alguma relação entre o uso desses adjetivos e a linguagem característica das notícias? Justifique sua resposta.

Fonte: SANTOS, CUBA RICHE, TEIXEIRA (2012).

Essas orientações acerca da redação dos enunciados também devem ser seguidas em questões de múltipla escolha (cf. Quadro 9), principalmente no que concerne à estrutura sintática da frase-enunciado e respectivas opções de resposta:

Quadro 9: Exemplo de questão objetiva

A respeito do subtítulo do texto, é CORRETO afirmar que:

- a) a segunda frase ratifica a ideia contida na primeira.
- b) as duas frases apresentam ideias semelhantes.
- c) a segunda frase é incoerente em relação à primeira.
- d) as duas frases apresentam sujeitos correferenciais.
- e) as duas frases sintetizam as principais ideias do texto.

Fonte: <https://www.qconursos.com/questoes-de-concursos/questoes/5894788f-c6>.

Ao contrário do que muitos professores podem imaginar, elaborar questões de múltipla escolha é bastante complexo (BENTO, 2014; PEREIRA; ANDRADE, 2014). Não nos alongaremos nesses tipos

de questões, mas, no Quadro 9, é possível observar que o enunciado está construído respeitando uma estrutura bastante recorrente e de fácil compreensão: referência ao texto-base para a questão, comando “é CORRETO afirmar que”, grifo na palavra-chave da questão (CORRETO). Já as respostas completam sintaticamente o enunciado e são apresentadas por meio de orações aproximadamente do mesmo tamanho e com estrutura sintática semelhante (à exceção da alternativa c), todas são compostas de sujeito, verbo transitivo direto e objeto direto).

Diante das ideias apresentadas, ressaltamos que a elaboração de enunciados deve ser feita de forma ordenada e lógica, traçando objetivos claramente definidos e respeitando o nível de ensino dos alunos. Além disso, de forma estratégica, o professor deve congregiar diferentes tipos de enunciados, já que isso possibilita o desenvolvimento de distintas habilidades dos alunos e abarcar variados níveis de leitura – afinal, é essencial que essas estratégias de elaboração de enunciados sejam repensadas e adaptadas de acordo com a turma. Nesse sentido, é central que sejam consideradas as múltiplas nuances envolvidas no ensino e que tais aspectos sejam relacionados à elaboração de questões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, partimos da abordagem teórica da LT para fundamentar nossas reflexões teórico-metodológicas e discutir estratégias de ensino-aprendizagem sobre leitura. Conforme defendem Koch e Elias (2006, p. 13), essa perspectiva “vem merecendo a atenção de estudiosos do texto e alimentando muitas pesquisas e discussões sobre a sua importância para o ensino de leitura”, uma vez que considera o texto como objeto central do ensino e admite diferentes possibilidades de leitura.

Em relação ao ensino de leitura, defendemos que a LT é uma abordagem central, já que possibilita o mapeamento de diferentes estratégias interacionais a partir de um projeto de dizer, em que é central o trabalho com recursos linguísticos e condições

discursivas envolvidos na construção do texto. Isso possibilita, por exemplo, a ampliação do repertório dos alunos, o que pode trazer, ainda, novas possibilidades interpretativas.

Ao longo do capítulo, destacamos diferentes possibilidades para o ensino de leitura na perspectiva da LT com atividades elaboradas a partir de textos variados (meme, *post*, paródia de conto de fadas, fábula, artigo de opinião) e com reflexões a respeito da confecção de enunciados de questões discursivas e de múltipla escolha. Essas discussões devem ser consideradas de forma integrada a partir do foco em aspectos (con)textuais e da vivência dos alunos.

Destacamos, por fim, que é essencial elucidar a importância dos estudos do texto na formação de professores, destacando a relevância social, cultural, política e pedagógica de formar leitores críticos e produtores de textuais conscientes do seu papel na sociedade atual e que a fundamentação da LT é uma ferramenta essencial para essa tarefa, possibilitando múltiplos caminhos teóricos e didáticos.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. Língua, texto e ensino: fundamentos e práticas. In: COELHO, F. A.; SILVA, J. E. N. (org.). *Ensino de língua portuguesa: teorias e práticas*. v. 2. Rio de Janeiro: Gramma, 2018. p. 145-156.
- BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 245-287.
- BENTO, A. C. Uma proposta para tratamento de respostas ao acaso em questões de múltipla escolha. *Tecnologia Educacional*, ano 52, n. 206, p. 20-41, 2014.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (PCNEF)*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CASTANHEIRA, D. “As aventuras de Pinóquio”: por um ensino em perspectiva textual. *Palimpsesto*, v. 17, p. 164-182, 2018.
- CASTANHEIRA, D. *Anáforas encapsuladoras e construção do gênero entrevista: análise textual-funcional*. 2020. 235 f. Tese (Doutorado em Letras (Letras Vernáculas)). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- CAVALCANTE, M. M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011.
- COLAMARCO, M. *Referenciação e construção de sentido nas fábulas de Monteiro Lobato e Esopo*. 2014. 189f. Tese (Doutorado em Letras (Letras Vernáculas)). Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em <https://leonorwerneck.wixsite.com/leonor/teses> Acesso em: 5 ago. 2021.
- FÁVERO, L. L. Linguística Textual – história, delimitações e perspectivas. (*Con*)*Textos Linguísticos*, v. 13, n. 15, p.12-21, 2019.
- KOCH, I. V. A possibilidade de intercâmbio entre Linguística Textual e o ensino de língua materna. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 9, p. 85-94, 2003.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto, 2016a.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R. O. (org.). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola, 2016b. p. 31-44.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, v. 16, n. 69, p. 64-82, jan./mar. 1996.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MORAIS, M. A. Desvendando as trilhas do texto: uma abordagem do ensino de leitura por meio da referenciação. *Letras em Revista*, v. 8, p. 86-100, 2017.

- PAULIUKONIS, M. A. Os componentes linguísticos e extralinguísticos na construção dos sentidos. *Diadorim*, v. 19, p. 78-98, 2017.
- PEREIRA, M; ANDRADE, V. Elaboração e resolução de questões pelos estudantes: um estudo de caso acerca de aspectos cognitivos e metacognitivos. *Ensino, saúde e ambiente*, v. 7 n. 1 (edição especial), p. 1-13, 2014.
- SANTOS, L. W. dos. *Articulação textual na literatura infantil e juvenil (e, mas, aí, então)*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- SANTOS, L. W. (org.). *Atividades com textos para ensino fundamental e médio*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016.
- SANTOS, L. W. dos. Abordagem textual no contexto da BNCC: panorama teórico e propostas de atividades. *Diálogo das Letras*, v. 10, p. 1-20, 2021.
- SANTOS, L. W. dos; CASTANHEIRA, D. Leitura e modalização no ensino: análise de artigo de opinião. *Percursos Linguísticos*, v. 7, p. 218-235, 2017.
- SANTOS, L. W. dos; CASTANHEIRA, D. Linguística de Texto e referenciação: reflexões a respeito da escrita de surdos. In: FREITAS, R.; SOARES, L. A.; NASCIMENTO, J. P. (org.). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas*. v. 2. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021. p. 118-130.
- SANTOS, L. W. dos; COLAMARCO, M. Referenciação e ensino: panorama teórico e sugestões de abordagem de leitura. *Gragoatá*, v. 19, n. 36, p. 43-62, 2014.
- SANTOS, L. W. dos; CUBA RICHE, R. M. Paródia de conto de fadas. *SEDA – Revista de Letras da Rural/RJ. Seropédica/RJ*, v. 1, n. 2, p. 137-151, 2016.
- SANTOS, L. W. dos; CUBA RICHE, R.; TEIXEIRA, C. de S. *Análise e produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2012.
- SANTOS, L. W. dos; LEBLER, C. D. Texto, gramática e ensino: o conceito de análise linguística/semiótica. In: WIEDERMER, M. L.; OLIVEIRA, M. R. (org.). *Texto e gramática na Educação Básica: novos contextos, novas práticas*. São Paulo: Pontes, 2021. p. 45-76.

9.

ENCAMINHAMENTOS PARA UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DE LEITURA EM SALA DE AULA: *O CORCUNDA DE NOTRE DAME* EM DIFERENTES MATERIALIDADES

Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo
Luciana Fracassi Stefaniu

INTRODUÇÃO

No presente capítulo, o objetivo é trazer à baila os princípios teórico-metodológicos da Análise de Discurso (AD) materialista, desenvolvida, na França, por Michel Pêcheux, e, aqui no Brasil, por Eni Orlandi e demais pesquisadores filiados a essa concepção teórica, tendo em vista a leitura como prática escolar e, também, sugerir ao professor encaminhamentos para um trabalho com enfoque discursivo da leitura a partir do que designamos “três momentos de abordagem do texto”.

Para entendermos esse viés materialista, recorreremos a Pêcheux (2009), o qual nos explica que a AD é assim caracterizada porque centra seus estudos nas condições de produção do discurso para, a partir delas, buscar compreender a ação de um sujeito que pensa o que pode ser pensado por estar inserido num conjunto de possibilidades sócio-históricas. É esse ponto de vista que sustenta o percurso trilhado neste texto.

Inicialmente, apresentamos os princípios teóricos que amparam a perspectiva discursiva no que concerne às noções de língua, leitura e sujeito. Em meio à apresentação das especificidades da perspectiva discursiva, buscamos apresentar uma breve análise com base no romance *O Corcunda de Notre*

Dame, de Victor Hugo, na relação com suas versões em diferentes materialidades, a saber: animação musical da Disney de 1996, *O corcunda de Notre Dame*, e a poesia de cordel intitulada *O corcunda de Notre Dame em cordel*, de João Gomes de Sá, de 2008.

Tomando por base as especificidades dos materiais escolhidos/selecionados, em um percurso de leitura/escrita discursiva, compreendemos que não se trabalha com uma estrutura fixa e rígida. Cada material traz a necessidade de mobilizar um conceito e não outro – dada sua natureza ou historicidade. No caso dos textos em estudo, foi preciso considerar a dimensão das condições de produção e circulação dos textos (diferentes versões de uma obra), os processos de constituição dos sentidos assentados na tensão paráfrase e polissemia quando consideramos a passagem do livro/romance para animação e literatura de cordel.

Assim sendo, a proposta, aqui desenvolvida, tem o objetivo de apresentar possíveis encaminhamentos de atividades de leitura para a Educação Básica, com ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio, sugerindo aos professores uma prática pedagógica fundamentada no viés discursivo, contemplando três momentos de trabalho com o texto: o momento inicial que diz respeito ao exame das condições de produção e circulação de cada materialidade; um segundo momento cujo objetivo é o de levantar as histórias de leituras dos alunos e propor a construção de um arquivo; um terceiro em que são postos em discussão as repetições e os deslocamentos que se produzem na relação entre o romance, a animação e a poesia de cordel.

Sem a pretensão de esgotar o tema, este texto é um percurso, dentre outros possíveis, que nos encaminham a uma compreensão da perspectiva discursiva de leitura, de um ponto de vista teórico e prático, o que nos exigiu a mobilização de conceitos fundamentais da Análise de Discurso na relação com gestos de leitura, quando pensamos o funcionamento dos sentidos nos/pelos materiais selecionados para, então, formularmos atividades de leitura.

ANCORAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

O percurso de construir uma abordagem teórico-metodológica envolvendo Análise de Discurso e leitura constitui-se em um desafio de tentar dar conta dos deslocamentos necessários com relação a uma concepção de sentido tomado como transparente e unívoco e de sujeito compreendido como fonte intencional do dizer, livre e dono de suas “vontades”. Tal empreitada, marcada por tensões e encantamentos tão peculiares à inserção no domínio da Análise de Discurso, mobilizou um vai e vem entre conceitos e gestos de leitura possíveis, entre prática e teoria.

A Análise de Discurso, enquanto dispositivo teórico e analítico, constrói-se no entremeio com os campos que a constituem: a língua para Pêcheux não é mais um sistema de signos, nem um objeto transparente que produziria um único sentido, mas, sim, vista pela exterioridade; o materialismo histórico nos traz a premissa de que os homens fazem a história que lhes é possível; o atravessamento da Psicanálise descentra o sujeito todo poderoso, fonte intencional de um dizer. Nas palavras de Orlandi (2006, p. 14), “a Análise de Discurso se trata de disciplina não positiva, fazendo-se na contradição de três campos do saber - a Linguística, a Psicanálise e o Marxismo”, ou seja,

interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele (ORLANDI, 2012, p. 20).

Com efeito, tal articulação entre três campos demanda que a leitura como prática seja contemplada com base em uma visão de língua que não seja tratada como um sistema fechado e imanente. Em uma abordagem de leitura discursiva, é preciso nos interrogar justamente pela não transparência do dizer e mobilizarmos um deslocamento da categoria de sujeito empírico para operarmos com a

noção de um sujeito movido pelo desejo de completude, mas que é pego na/pela língua, cometendo lapsos, atos, falhas, ambiguidades.

Pêcheux, ao ler Saussure, vai questionar uma abordagem meramente linguística do texto, própria do Estruturalismo. Um olhar que não contempla o sujeito, o social e o histórico como constitutivos do funcionamento da linguagem. Assim, como consequência, Pêcheux reformula a categoria língua/fala para ampliá-la à relação língua e discurso. Por conseguinte, constrói-se um novo objeto que não é mais a língua, mas o discurso, que não pode ser tomado como sinônimo de texto, pois, segundo Pêcheux (1997, p. 79), “é impossível analisar um discurso como um texto, é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis”. Tampouco o discurso pode ser visto como a língua enquanto sistema fechado. Nesse sentido, “Michel Pêcheux constitui o discurso como uma reformulação da fala saussuriana, desembaraçada de suas implicações subjetivas” (MALDIDIÉ, 2003, p. 22).

Desse ponto de vista, se a noção de discurso implica a exterioridade, o conceito de condições de produção é bastante produtivo. Para a Análise de Discurso, é preciso tomar as condições sócio-históricas de um texto não de forma secundária, mas como constitutivas da própria significação de um texto. Assim, no desenvolvimento da teoria do discurso, um ponto nodal desde o início da AD e nos desdobramentos posteriores para Pêcheux diz respeito ao fato de que

o discurso não pode ser tomado como fala, um ato individual. O discurso deve ser tomado como um conceito que não se confunde nem com o discurso empírico sustentado por um sujeito, nem com o texto, um conceito que estoura qualquer concepção comunicacional de linguagem (MALDIDIÉ, 2003, p. 21).

Deslocando uma concepção de linguagem como informação, Pêcheux problematiza justamente uma noção de sujeito livre, fonte intencional de um sentido transparente. Portanto, a Análise de Discurso se configura em meio a uma tensa construção de uma

teoria do sujeito. Não qualquer sujeito, tomado como indivíduo empírico, mas um sujeito específico: um sujeito do inconsciente, um sujeito que só pode significar se estiver na linguagem, interpelado pela ideologia.

Essa categoria de sujeito é marcada tanto pela noção de assujeitamento, visto que o indivíduo, para ser sujeito, precisa assujeitar-se. Isto é, conforme Ferreira (2005, p. 18), “ser assujeitado significa antes de tudo ser alçado à condição de sujeito, capaz de compreender, produzir e interpretar sentidos”, quanto pelo atravessamento do inconsciente que marca um sujeito descentrado, afetado pela ferida narcísica e pela ilusão da completude.

Coracini (1995) problematiza justamente modelos de leitura que se baseiam em uma visão de sujeito logocêntrico e dono do dizer. Para autora, é preciso considerar que o sujeito de linguagem retoma sentidos preexistentes e sua interpretação não é livre, tampouco pode ser qualquer uma. Ademais, a leitura está atrelada às determinações sócio-históricas do dizer. Também, o sujeito, por ser falado pelo inconsciente, não tem controle total do que diz, ou seja, aquilo que é dito não tem um significado único.

Diante do exposto, podemos dizer que o sujeito da Análise de Discurso é duplamente afetado: de um lado, considerando-se seu funcionamento psíquico, o sujeito é afetado pelo inconsciente, parte que ele desconhece; de outro, considerando-se seu funcionamento social, o sujeito é afetado pela ideologia, já que não há discurso sem sujeito, nem sujeito, sem ideologia. Nos termos de Pêcheux (2009, p. 124-125), “o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar como o processo do significante na interpelação e na identificação”.

Uma vez que há uma injunção à interpretação, faz parte da ilusão subjetiva do sujeito acreditar ser a origem dos sentidos, o que tem a ver com os esquecimentos de se projetar, imaginariamente, como fonte do dizer e, nas palavras de Orlandi (2004, p. 146), projetar-se sobre a literalidade, “imaginando que só alguns sentidos são sujeitos à interpretação”.

Pêcheux (2009, p. 162) denominou “ilusão subjetiva do sujeito”, ou esquecimento número 1, da ordem do inconsciente, a ilusão que o sujeito cria para si mesmo de que é um ser uno, integral, colocando-se como centro e origem do seu dizer. Contudo, o seu dizer não nasce nele (o sujeito não é fonte), visto que o sujeito se caracteriza pela dispersão e retoma sentidos preexistentes. A ilusão da subjetividade denota a aparência de que o sujeito detém o controle estratégico de seu dizer, resultado do processo de interpelação ideológica do indivíduo em sujeito do discurso.

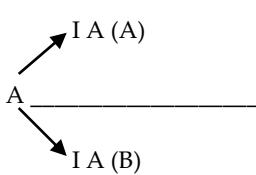
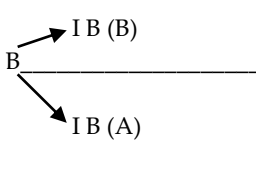
Desse modo, também é ilusória a ideia que o sujeito cria para si mesmo de que aquilo que diz tem apenas um significado, isto é, a ilusão de que todo interlocutor captará suas intenções. Isso porque o sujeito, na seleção entre o dito e o não dito, não tem controle total de seu dizer e deixa resvalar significados indesejáveis. Esse esquecimento é o denominado número 2, caracterizado por Pêcheux (2009, p. 161) como ilusão da realidade de pensamento, da ordem do pré-consciente. Nesse caso, ler é saber que o sentido pode ser outro.

Com base em Pêcheux (1997, p. 82), encontramos a definição basilar de discurso enquanto efeito de sentido entre interlocutores. Diante disso, não se pode conceber o discurso como “transmissão de informação”, pois a linguagem, na perspectiva da Análise de Discurso, serve para comunicar e para não comunicar. A tomada da palavra é um processo tenso, marcado por reconhecimentos, conflitos e processos de identificação.

Assim sendo, é válido destacar que a noção-conceito de efeito de sentidos é consequente com duas noções fundamentais para que a leitura seja pensada sob um olhar discursivo: a questão da língua vista como não transparente e passível de falha e a categoria de sujeito (interlocutores) deslocada da visão individual para ser tomada como posição. Desse modo, “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997, p. 82) na estrutura da formação social.

Outrossim, é relevante considerar que tais formações imaginárias são atravessadas pelo já-dito e pelo já-ouvido, em uma relação tomada na história, e são assim representadas por Pêcheux:

Quadro 1: Formações Imaginárias

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
 <p>Diagrama: Um ponto 'A' no centro. Uma linha horizontal se estende para a direita a partir de 'A'. Uma seta aponta para cima e para a direita a partir de 'A', rotulada 'I A (A)'. Outra seta aponta para baixo e para a direita a partir de 'A', rotulada 'I A (B)'.</p>	<p>Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A</p> <hr/> <p>Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A</p>	<p>“Quem sou eu para lhe falar assim?”</p> <hr/> <p>“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”</p>
 <p>Diagrama: Um ponto 'B' no centro. Uma linha horizontal se estende para a direita a partir de 'B'. Uma seta aponta para cima e para a direita a partir de 'B', rotulada 'I B (B)'. Outra seta aponta para baixo e para a direita a partir de 'B', rotulada 'I B (A)'.</p>	<p>Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B</p> <hr/> <p>Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B</p>	<p>“Quem sou eu para que ele me fale assim?”</p> <hr/> <p>“Quem é ele para que me fale assim?”</p>
<p>A I A (R)</p>	<p>“Ponto de vista” de A sobre R</p>	<p>“De que lhe falo assim?”</p>
<p>B I B (R)</p>	<p>“Ponto de vista” de B sobre R</p>	<p>“De que ele me fala assim?”</p>

Fonte: PÊCHEUX (1997, p. 83-84).

Pêcheux (1997, p. 83) enfatiza, a partir desse quadro, que a posição dos protagonistas do discurso intervém a título de condições de produção e adverte que o “referente” (R, no quadro acima, corresponde à situação na qual aparece o discurso), pertence igualmente a elas. O autor destaca que se trata de um objeto imaginário a saber, do ponto de vista do sujeito e não da realidade física.

Assim sendo, se a leitura é produzida, é preciso nos ater às suas condições de produção, o que implica a situação, o contexto

mais amplo e os leitores. Orlandi (1984, p. 8) afirma que, na AD, “[...] a leitura é vista como produzida em condições determinadas, ou seja, em condições sócio-históricas que devem ser levadas em conta”. Ainda, segundo Orlandi, segundo a perspectiva discursiva, todo texto resulta de uma infinidade de outros textos e se constrói a partir de determinadas condições de produção. Neste caso, o estudo das condições de produção comporta: a) os participantes na interação linguística (neste caso, autor e leitor), considerados como sujeitos determinados social e ideologicamente; b) o objeto discursivo. Tanto a) como b) funcionam por meio de formações imaginárias, ou seja, são representados, no próprio texto, os lugares que os interlocutores atribuem a si mesmos e aos outros, a imagem que fazem do objeto e a imagem que ambos têm da língua.

Para Cazarin (2006, p. 301), “pautar a prática da leitura e da interpretação a partir dessa concepção nos leva a conceber essa prática como um processo de produção de sentidos, isto é, como um gesto de interpretação do sujeito que lê/interpreta”.

Tendo em vista o sujeito-leitor, Orlandi (2001, p. 9) destaca que há um leitor virtual inscrito em todo texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Dentro desse imaginário discursivo, o leitor imaginário seria aquele para o qual o autor imagina (destina) seu texto e para quem ele se dirige. Quando um leitor real, aquele que lê o texto, apropria-se desse texto, já encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem de se relacionar necessariamente. A relação básica que instaura o processo de leitura é a do jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. O leitor, portanto, não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc). A relação sempre se dá entre pessoas, relação social, histórica, ainda que (ou porque) mediada por objetos (como o texto).

Para um mesmo texto, Orlandi parte da premissa de que leituras podem ser possíveis numa época e não em outra e podem variar conforme o modo como são considerados os diferentes tipos de discurso. Já quanto à previsibilidade, a autora afirma que

os sentidos têm sua história, ou seja, existe sedimentação em determinadas condições de produção. Também, Orlandi considera a necessidade de ter em conta a intertextualidade, ou seja, a relação com outros textos, que foram lidos antes, nas mesmas ou em outras condições de produção. O leitor tem sua história de leitura, um conjunto de leituras já feitas, que configuram, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico, noção que para ela se aproxima do que seria a “[...] capacidade de leitura” (ORLANDI, 2001, p. 9).

Estamos considerando, conforme Orlandi (2001, p. 11), nas práticas de leitura a (im)possibilidade de pensar:

(i) um autor onipotente cujas intenções controlassem todo o processo de significação;

(ii) a transparência do texto que diria por si só uma significação;

(iii) um leitor onisciente que dominasse as múltiplas determinações dos sentidos que jogam em um processo de leitura.

Assim sendo, a leitura, sob o viés da Análise de Discurso, rompe justamente com um ideal de sujeito livre, fonte intencional de um dizer e de uma língua – passível de controle – que se refira diretamente ao mundo dentro de condições de produção uniformes. De fato, é preciso considerar a não transparência da língua, o descentramento do sujeito afetado-atravesado – pelo inconsciente e interpelado pela ideologia e, também, uma noção de sentido não literal, óbvio. Desse modo, ler um texto é saber que o sentido pode ser outro.

AS RELAÇÕES ENTRE LIVRO, ANIMAÇÃO E CORDEL COMO EXEMPLAR DE UM PERCURSO ANALÍTICO

O propósito de pensarmos as possibilidades de articulação entre Análise de Discurso (AD) e leitura, tendo em vista materialidades discursivas distintas: o romance *Corcunda de Notre Dame*, da autoria de Victor Hugo, a animação da Disney e um exemplar da literatura de cordel como “diferentes versões”,

não representa um gesto meramente ancorado em reflexões teóricas relacionadas ao que se entende por leitura.

Primeiramente, acreditamos que a AD pode redimensionar as práticas de leitura em sala de aula, conforme as palavras de Coracini (1995, p. 19) “para não dizer nunca (ao menos nas aulas analisadas), a concepção discursiva se vê contemplada: raramente são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático”.

Outra questão relevante foi dar consequência, na abordagem de leitura dos materiais selecionados, ao fato de que o conflito pode ser produtivo e conduzir propostas muito sedutoras, escapando de uma leitura do texto autoritária e fechada. Compreendemos uma obra como um observatório de como se organizam diferentes posições e perspectivas sobre um dado tema, uma vez que permite ao professor dar escuta a um embate de vozes que significam o corcunda como criatura monstruosa ou um ser excluído e dotado de bom coração, e a cigana vista como representante de um povo estigmatizado ou símbolo de beleza.

Também, defendemos que é importante investir em práticas de leitura em sala de aula nos diferentes modos de ler, já que o livro coloca em jogo a linguagem verbal; a animação traz a necessidade de trabalharmos a imbricação verbal, visual e musical; e o cordel, por sua vez, demanda que sejam lidas as xilogravuras e exploradas, em práticas de leitura, as materialidades significantes da rima, da musicalidade, do ritmo atinentes à poesia de cordel.

Em meio a esses gestos de leitura, também se faz necessário que os sujeitos-leitores compreendam as repetições, isto é, as retomadas de um já-dito ou já-visto, e compreendam em que medida os sentidos podem se desdobrar em outros, com base na polissemia que abre para criatividade em meio aos deslocamentos produzidos entre a obra clássica e a adaptação, seja pelas condições de produção da linguagem do cinema e das especificidades de produção dos estúdios Disney, seja pela

ressignificação da obra de Vitor Hugo em meio às condições culturais do nordeste brasileiro em que o cordel se situa.

Como já foi exposto, serão descritos o que designamos de três momentos de abordagem do texto, em uma perspectiva discursiva materialista. Nesse caso, as versões da obra *Corcunda de Notre Dame* servirão de exemplo para que possamos clarificar como se engendra uma abordagem discursiva da textualidade e quais as consequências práticas para a sala de aula de leitura.

1. Primeiro momento de abordagem do texto: as condições de produção e circulação do livro, da animação e do cordel

Tendo em vista os encaminhamentos para uma abordagem teórico-metodológica de leitura na perspectiva discursiva, primeiramente, do ponto de vista teórico, uma questão nodal que nos chama atenção diz respeito às condições de produção dos textos – a relação entre o livro *Corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo, publicado em 1831, a animação da Disney *Corcunda de Notre Dame*, de 1996, e a poesia de cordel *O corcunda de Notre Dame em cordel*, de João Gomes de Sá, de 2008. Salientamos que um primeiro conceito que precisa e deve ser mobilizado em toda e qualquer análise discursiva são as condições de produção e circulação de um discurso.

Nesse caso, é necessário trazer uma definição do conceito de condições de produção de um texto. Segundo Orlandi (2012, p. 30), essas condições compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação, sendo que, em sentido estrito, remetem para as condições de enunciação, mas “[...] em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico”.

Nas palavras de Orlandi (2001, p. 41) “para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro [...]. Lemos diferentemente um mesmo tempo em épocas (condições) diferentes”. Dessa forma, consideramos que ler o livro de Victor Hugo demanda um trabalho no qual se articulam as histórias de

leitura do romance e as histórias de leitura do próprio leitor (se esse sujeito lê os clássicos da literatura, qual sua relação com o texto literário).

Já assistir à animação envolve um olhar do sujeito-espectador para a relação entre as diferentes linguagens – o verbal, o visual, a musical, dentro do funcionamento específico do cinema comercial, sobretudo dos estúdios *Disney* que aposta fortemente na trilha sonora de suas produções.

Enquanto isso, o cordel ressignifica a obra original, mas a obra desloca-se da prosa para tornar-se poesia. As condições de produção de Paris são transferidas para uma cidade do interior nordestino, a linguagem do cordel sustenta-se na tradição oral com sua musicalidade e expressões regionais. Trata-se de uma forma bastante particular de fazer poesia na qual o escrito (poema) está intimamente imbricado com a tradição das narrativas orais.

Ademais, podemos destacar também a ilustração como elemento constitutivo e peculiar dos folhetos de cordel. A relação texto escrito e ilustração constitui os sentidos do/no cordel, na medida em que a xilografia não pode ser tomada como mero adereço, mas é preciso levar em conta, como nos ensina Lagazzi (2013, p. 402), que a “intersecção de diferentes materialidades” e a “imbricação material significativa” referem-se ao fato de que “não se trata de analisarmos a imagem e a fala (e a música), por exemplo, como acréscimos uma da outra, mas de analisarmos as diferentes materialidades significantes uma no entremeio da outra”.

Considerando, especificamente, os encaminhamentos para atividades em uma aula de leitura, é necessário nos perguntar: como mobilizar o conceito de condições de produção, tendo em vista as materialidades do romance, da animação e do cordel?

Defendemos que um exame das condições de produção, além de servir como uma entrada na formulação do texto, pode também levar os sujeitos-leitores a pensarem que toda interpretação é regida pelas condições históricas de produção do discurso. Desse modo, sugerimos as atividades que seguem, a

partir das quais seja possível implementar uma abordagem inicial dos textos, de modo a contemplar, inclusive, as práticas de linguagem trazidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tanto para os anos finais do Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, no campo artístico-literário, que é onde as obras aqui selecionadas se inserem.

De acordo com a BNCC,

no campo artístico-literário, buscam-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, *videominutos*, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (BRASIL, 2017, p. 503).

Ainda segundo o documento, a prática da leitura no campo artístico-literário deve propiciar o resgate da historicidade dos textos, contemplando o momento de produção, a circulação e a recepção das obras literárias, “em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade” (BRASIL, 2017, p. 523).

Ao nos depararmos com as projeções trazidas pela BNCC (BRASIL, 2017) para o trabalho com a leitura, com ênfase nos textos literários, ponderamos que as sugestões, por nós trazidas, pelo viés discursivo, podem contribuir significativamente para a compreensão que os sujeitos leitores terão não só ao lerem o

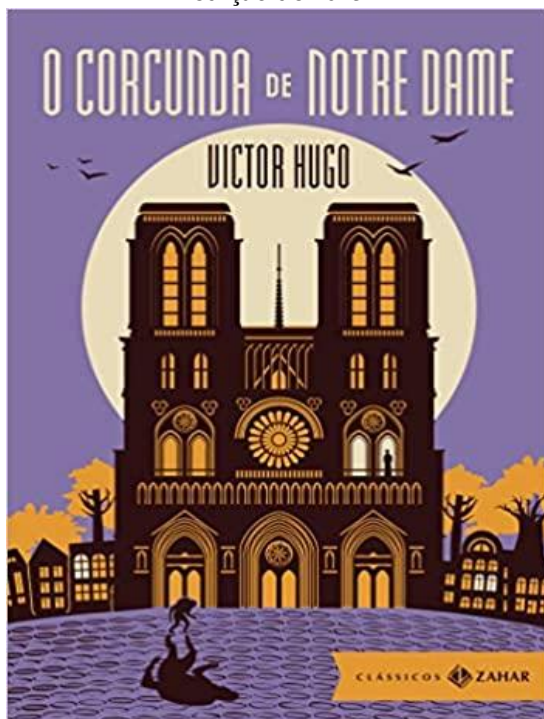
clássico *O corcunda de Notre Dame* e suas versões, mas, também, muitos outros que constituem esse vasto campo artístico-literário.

Para tanto, nossa sugestão inicial é a de colocar os alunos diante das capas do romance, do cordel e do encarte da animação, possibilitando um exame das condições de produção e uma mobilização das histórias de leituras dos alunos e das obras.

A seguir, apresentaremos uma breve descrição analítica das capas do romance, do DVD da animação e do folhetim de cordel e, na sequência, buscaremos apresentar uma demonstração prática de atividades de leitura sobre tais materiais.

1.1 O livro: o romance de Victor Hugo

Figura 1: Capa do livro *O corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo, edição de 2015



Fonte: https://www.amazon.com.br/dp/B00QSG4EN4/ref=dp-kindle-redirect?_encoding=UTF8&btkr=1 Acesso em: 14 dez. 2020.

Tendo em vista o conceito produtivo de condições de produção, não defendemos a necessidade de definir aos alunos o conceito. Evidentemente, acreditamos na força da noção que pode ser fomentada na leitura, justamente com o propósito de problematizar as condições nas quais uma obra emerge e que sentidos estão em funcionamento em uma dada produção literária.

Assim sendo, é importante levar em conta que o livro foi escrito em 1831, em pleno Romantismo, embora a narrativa se passe entre janeiro de 1482 e meados de 1483. Isso evidencia outro traço fundamental da obra: é um romance histórico, que deve ter demandado uma árdua pesquisa do autor para eternizar um tempo que já não era mais o seu.

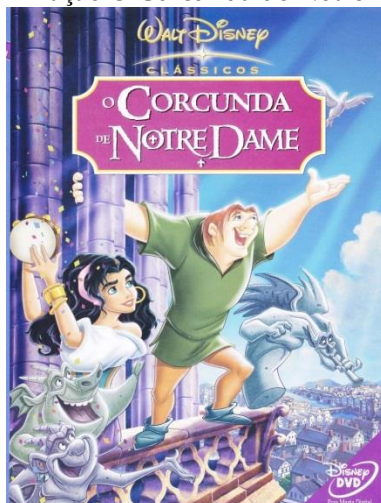
Outro ponto que merece destaque diz respeito ao fato de a obra literária de Victor Hugo ter sido lançada originalmente no ano de 1831 com o título *Notre dame de Paris*, tendo como cenário principal a catedral de Notre Dame, exemplar da arquitetura gótica. Vale ressaltar que a tradução inglesa, de 1833, fixou o título *O corcunda de Notre Dame*, por interesses comerciais – ao qual o autor não se opôs.

Em se tratando de condições de produção de emergência da obra, o romance histórico “Notre Dame de Paris” foi ambientado no Governo de Luís XI, na cidade de Paris, França, envolvendo vários aspectos em torno da realeza: políticos, sociais e religiosos, além da história do corcunda, o que o torna um texto denso e longo.

A capa que estampa a obra é da editora Zahar (edição bolso de luxo), cuja publicação é de 2015, e se trata de uma coleção designada Clássicos com livros em capa dura. Destacamos os tons fortes em roxo e laranja e a formulação visual da catedral em meio a uma noite enluarada, que aparece em primeiro plano, e a sombra do personagem Quasímodo (o corcunda) em frente à construção.

1.2 A animação da Disney

Figura 2: Capa da animação O Corcunda de Notre Dame em DVD, 1996



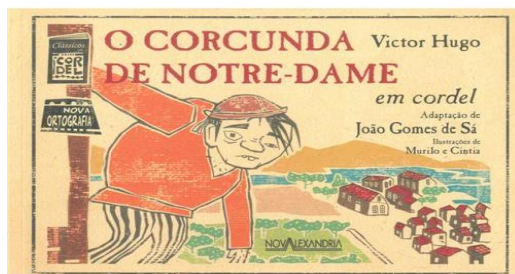
Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-15941/>.

Acesso em: 14 dez. 2020.

Em termos de condições de produção de leitura, a animação musical “O corcunda de Notre dame”, adaptação da obra de Victor Hugo, dirigida por Gary Trousdale, em 1996, representa o chamado “renascimento” dos estúdios Disney, fase em que os filmes lançados eram sucessos de público e de crítica. A versão dos estúdios Disney, embora seja apontada como uma das obras mais sombrias já produzidas para o público infantil, ao materializar assuntos maduros como o conceito de inferno, infanticídio, discriminação, luxúria e religião, ainda assim não consegue se afastar do estereótipo da Disney, pois a história do Corcunda é trazida em tom mais ameno e a crítica social posta não afronta diretamente a igreja, mas, sim, toca na defesa do respeito às minorias e às diferenças.

1.3 O Cordel

Figura 3: Capa de O corcunda de Notre-Dame em cordel, de João Gomes de Sá



Fonte: <https://www.ficoupequeno.com/mimos-do-biel-e-da-sofi/livro-o-corcunda-de-notre-dame-em-cordel>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Na versão "Corcunda de Notre-Dame" em cordel, publicada em 2008, pela Editora Nova Alexandria, e adaptada do romance pelo poeta João Gomes de Sá, "transfere" – no caso, compreendemos o efeito metafórico funcionando – os famosos personagens da obra clássica de Victor Hugo para uma pequena cidade do Nordeste Brasileiro.

O que podemos destacar que Sá, na tessitura dos versos, assume que a obra clássica de Victor Hugo será recontada em poesia de cordel e anuncia ao leitor que trará o cenário do Corcunda para o sertão. Desse modo, no início da obra, o leitor é situado na cidade interiorana de Santana da Cajazeira, que entra no lugar de Paris, capital da França, cidade em que o romance fora ambientado, e o corcunda, por sua vez, passa a ser o de Santana e não mais o de Notre Dame.

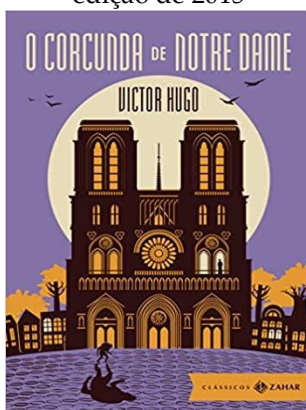
Nesse caso, a capa do cordel também traz a imagem do corcunda, em tom mais melancólico que a Disney, mas notamos um efeito de leveza maior que o romance, na medida em que a personagem é posta na relação com seu entorno- a cidade interiorana vista ao longe que, na capa do cordel, é representada por cores vivas como vermelho e laranja e cores suaves como azul e verde.

Também, é relevante trazer a questão da materialidade da obra que ressignifica o romance. O cordel, de autoria do cordelista alagoano João Gomes de Sá, com ilustrações de Murilo Silva e Cíntia Viana, se trata de um encadernado em brochura, com páginas em papel reciclável, de extensão bem menor que o romance original. Além disso, pensando a passagem do romance para a poesia, há que destacar as especificidades da poesia que implica o uso do ritmo, da motricidade, da gestualidade – modos de exprimir que dialogam com o universo da cultura popular nordestina.

1.4 Atividades de leitura sobre as capas do romance, do DVD da animação e do cordel

Com base na breve descrição analítica apresentada, julgamos relevante trazer algumas sugestões de atividades de leitura, tendo em vista as condições de produção dos materiais. Em um primeiro momento, em termos de encaminhamento metodológico, recomendamos ao professor sugerir a leitura inicial somente da capa do livro. Após apresentar o texto da capa aos alunos, o professor pode explorar as questões a seguir:

Figura 4: Capa do livro O corcunda de Notre Dame, de Victor Hugo, edição de 2015

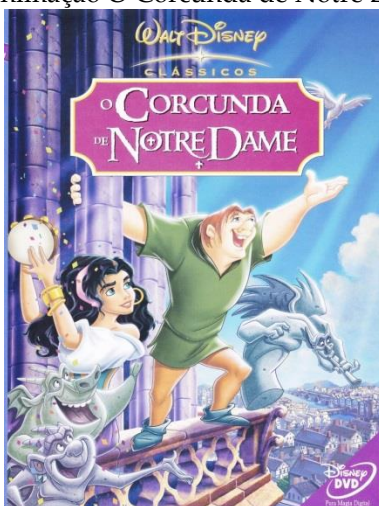


Fonte: https://www.amazon.com.br/dp/B00QSG4EN4/ref=dp-kindle-redirect?_encoding=UTF8&btkr=1 Acesso em: 14 dez. 2020

1. *Quais as expectativas de leitura que você, como leitor, cria, ao se deparar com a capa do romance?*
2. *Notre Dame refere-se a uma catedral localizada em Paris (França). Que leituras você faz dessa construção na relação com o cenário retratado na capa do livro?*
3. *Com base em suas histórias de leitura, o título da obra faz referência a algum personagem conhecido?*

Na sequência, recomendamos ao professor trazer aos alunos a capa do DVD e perguntar se já assistiram à animação, se conhecem a história da personagem. Seguem sugestões de atividades de leitura que podem ser trabalhadas:

Figura 5: Capa da animação O Corcunda de Notre Dame em DVD, 1996



Fonte: <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-15941/>.

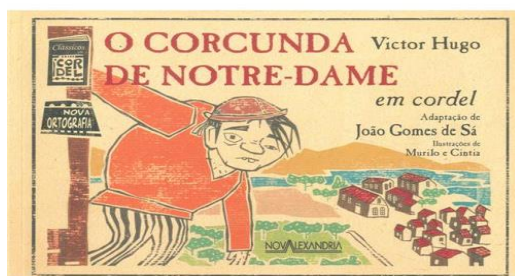
Acesso em: 14 dez. 2020.

4. *Considerando a capa do DVD, como as personagens da animação são apresentadas?*
5. *Quais as diferenças entre o corcunda retratado na capa do romance e o corcunda explorado na capa do DVD?*

Nesse momento, o professor pode abrir espaços para a participação dos alunos quanto à personagem materializada na capa do DVD e ao corcunda da obra original.

Depois de apresentar o romance e a capa do DVD do filme, a sugestão é mostrar aos alunos a capa do cordel e interrogá-los:

Figura 6: Capa de O corcunda de Notre-Dame em corde, de João Gomes de Sá



Fonte: <https://www.ficoupequeno.com/mimos-do-biel-e-da-sofi/livro-o-corcunda-de-notre-dame-em-cordel>. Acesso em: 14 dez. 2020.

6. *Você sabe explicar o que seria a poesia de cordel?*

7. *Comente a respeito do cenário explorado na capa do folheto de cordel.*

2. Segundo momento da abordagem: tecendo as redes de construção de um arquivo

Após discutir sobre possíveis gestos de leitura de elementos relacionados à materialidade das capas das obras, vale também considerar uma problematização da temática em meio a uma roda de conversa articulada ao que designamos de “construção de um arquivo de leitura”. A roda de conversa pode ser dividida em dois momentos: no primeiro, seria oferecido um contexto para um levantamento das histórias de leitura dos alunos a partir de perguntas motivadoras em meio a uma breve retomada do que fora trabalhado com as capas.

Contextualização: Neste momento da roda de conversa, é interessante pontuar que uma obra pode apresentar diferentes

versões ou formatos e que, em cada versão apresentada, o contexto ou personagens podem ser (re)construídos de um modo particular. O professor pode exemplificar obras clássicas que foram adaptadas ao cinema ou com relação a outras linguagens e ressignificadas (teatro, cinema, musical, quadrinhos) com base em novos contextos de produção. Para manter os alunos interessados, vale a pena trazer exemplos de adaptações que façam parte de suas vivências e perguntar sobre o que já assistiram, personagens favoritos, entre outros. Sugerimos duas perguntas iniciais:

1. *O personagem Corcunda de Notre dame é conhecido? Você já ouviu falar?*
2. *Que outras animações baseadas em clássicos da Literatura, a Disney produziu?*

Sabendo que o livro ou mesmo a animação “O Corcunda de Notre Dame” pode não ser de conhecimento consensual e para que a inserção em um romance clássico se torne mais instigante, julgamos interessante uma segunda etapa da roda de conversa: propor a construção de um arquivo de leitura para ampliar a compreensibilidade dos alunos sobre o livro clássico e suas versões. Essa construção de um arquivo de leitura sobre a obra Corcunda de Notre Dame e suas diferentes versões aconteceria por meio de pesquisas na internet. Assim sendo, os alunos seriam solicitados a buscar textos verbais e visuais sobre a personagem e acerca de diferentes versões do clássico.

A proposta da construção de um arquivo de textos veio da leitura inspiradora de trabalhos desenvolvidos por Dalcico (2015) e Santos e Sarian (2018) que nos apresentam exemplos de propostas nas quais a constituição de um arquivo de leituras pelos alunos pode tecer a própria história de leitura do aluno na relação com o tema. Com efeito, não se trata simplesmente de propor uma pesquisa sobre o tema. De fato, se desejamos um aluno “sujeito do que diz”, é relevante permitir a ele construir um percurso de leituras mais diversificadas sobre o tema em debate, ou seja, é

salutar abrir espaços para que os alunos estabeleçam relações intertextuais e interdiscursivas com base em discursividades diversas sobre um mesmo tema.

Após o trabalho de pesquisa, grupos de três a quatro alunos apresentariam os resultados de suas pesquisas à turma e seriam discutidos os diferentes corcundas e as versões que foram produzidas.

3 Terceiro momento da abordagem: os movimentos de paráfrase e polissemia na leitura do romance, animação e cordel

Neste momento, após a pesquisa sobre discursividades relacionadas à obra e à personagem, seria propício ao professor apresentar excertos do romance como modo de entrada ao texto clássico. Também, para fins de abordagem das condições de produção do romance – contexto sócio-histórico e ideológico, sugerimos que seja solicitada uma pesquisa inicial sobre o autor: Quem foi Victor Hugo? O que a França estava vivendo no século XV, cenário do romance, e no século XIX, época em que foi escrito?.

Depois de explorar elementos ligados ao contexto sócio-histórico do livro, o professor poderia selecionar trechos do livro para serem trabalhados em sala de aula, na comparação com a animação e o cordel. Optamos, primeiramente, trabalhar com um fragmento da obra original em que o autor narra as circunstâncias a partir das quais o padre adotara Quasímodo.

Roteiro:

1. Propor a leitura dos seguintes fragmentos:

Livro Quatro – 1. As boas almas

Há dezesseis anos da época em que se passa esta história, numa bela manhã do domingo de *quasímodo*¹, uma criatura viva foi deixada depois da missa, na igreja de Notre Dame, no estrado de madeira à esquerda do adro. [...] Nesse estrado de madeira é que se criara o hábito de expor crianças abandonadas à caridade pública. Podiam ali ser adotadas por quem quisesse.

A espécie de ser vivo que jazia na tábua dura, naquela manhã de *quasímodo* do ano do Senhor de 1467, parecia instigar no mais alto grau a curiosidade do grupo considerável que se juntara em torno da armação de madeira. O grupo se compunha em boa parte de pessoas do sexo frágil; quase exclusivamente mulheres velhas.

Na primeira fila, e mais debruçadas sobre o expositor, viam-se quatro delas que, pela cogula cinza, semelhante a uma batina, deviam pertencer a alguma confraria devota. Não vejo por que a história não transmitiria à posterioridade os nomes dessas quatro discretas e veneráveis senhoras. Eram Agnès la Herme, Jehanne de la Tarme, Henriette la Gaultière e Gauchère la Violette, todas as quatro viúvas e ligadas à capela Étienne-Haudry, mas haviam deixado a sede para ir ouvir o sermão, com permissão da superiora e em conformidade com os estatutos de Pierre d’Ailly.

As bravas *haudriettes*², mesmo observando piamente os estatutos de Pierre d’Ailly, certamente violavam, em contrapartida, os de Michel de Brache e do cardeal de Pisa que, muito inumanamente, prescreviam o silêncio.

¹ De acordo com Houaiss (2009, p.1586), *quasímodo* têm duas acepções: 1) o mesmo que Pascoela, de etimologia latina *quasi modo* ‘do mesmo modo’, palavras que introduziam a missa no primeiro domingo depois da Páscoa; 2) indivíduo extremamente feio, monstruoso.

² De acordo com o *Reverso Dicionario*, o termo *haudriettes* refere-se ao nome de uma comunidade religiosa fundada em Paris pela esposa de Etienne Haudry, chamada Jeanne, no século XIV. Disponível em: <https://dicionario.reverso.net/frances-definiciones/haudriette>. Acesso em: 10 fev. 2021.

— O que pode ser isso, minha irmã? — perguntou Agnès Gauchère, considerando a pequena criatura exposta que gania e se contorcia no estrado de madeira, assustada com todos aqueles olhares.

— O que será de nós – alarmou-se Jehanne – se for assim que se fazem crianças agora?

— Não entendo muito de crianças – voltou Agnès-, mas deve ser pecado olhar para esta.

— Não é uma criança, Agnès.

— É um macaco que não deu certo – observou Gauchère.

— Um milagre – opinou Henriette la Gaultière.

— Se de fato for – observou Agnès-, é o terceiro, desde o domingo de Laetere, pois não faz oito dias que tivemos o milagre divino da punição, por Nossa Senhora de Aubervilliers, de quem zombava dos peregrinos. E já era o segundo milagre do mês.

— É um verdadeiro monstro, uma abominação, essa coisa que finge ser uma criança abandonada – insistiu Jehanne.

— Berra de deixar surdo um chantre – continuou Gauchère.

— Pare com isso, filhote de cabra!

—E pensar que foi o senhor de Reims que enviou essa enormidade ao senhor de Paris! – acrescentou a Gaultière, juntando as mãos.

— Imagino – disse Agnès la Herme – que seja um bicho, um animal, o produto de um judeu com uma porca; qualquer coisa não cristã, enfim, e que deve ser lançada à água ou ao fogo.

— Espero – voltou a Gaultière – que ninguém vá querê-la.

— Ai, meu Deus! – exclamou Agnès. – Pobres amas de leite que ficam ali na casa das crianças abandonadas, embaixo da ruela que desce ao rio, bem ao lado do sr. Bispo, se lhes entregarem esse monstrinho para amamentar! Fosse eu, preferiria dar de mamar a um vampiro.

— Como é ingênua essa pobre Herme! – cortou Jehanne. – Então não vê, irmã, que o monstrinho tem pelo menos quatro anos e preferiria um assado, em vez do seu peito?

De fato, não era nenhum recém-nascido o tal “monstrinho”. (Nós mesmos não teríamos como qualificar de outra forma.)

Tratava-se de um pequeno volume bastante anguloso e agitado, enfiado num saco de lona endereçado ao sr. Guillaume Chartier, então bispo de Paris, com somente a cabeça de fora. E essa cabeça era algo disforme. Viam-se apenas uma floresta de cabelos ruivos, um olho, uma boca e dentes. O olho chorava, a boca gritava e os dentes não pareciam desejar outra coisa senão morder. Tudo isso junto se agitava no saco, para grande espanto da multidão que aumentava e incessantemente se renovava em volta.

[...] Um jovem padre já há algum tempo ouvia o que diziam as *haudriettes*, assim como as afirmações do protonotário³. Era uma figura severa, de testa larga e olhar profundo. Ele afastou silenciosamente a multidão, examinou o *bruxinho* e estendeu a mão por cima dele. Bem a tempo, pois todas as devotas já se lambiam os beiços à ideia dos *gravetos que deem bom fogo*.

— Fico com a criança — disse o padre.

Pegou-a nos panos da batina e levou-a. O público o acompanhou com assombro. Pouco depois, ele desapareceu pela porta Vermelha que, à época, levava da igreja ao claustro⁴.

Passado o primeiro momento de surpresa, Jehanne de la Tarme se debruçou ao ouvido da Gaultière:

— Eu já tinha dito, irmã, esse jovem padre, sr. Claude Frollo, é um bruxo.

Livro Quatro – 2. Claude Frollo

De fato, Claude Frollo não era um personagem banal. Pertencia a uma dessas famílias médias que a linguagem impertinente do século passado indiferentemente denominava alta burguesia ou baixa nobreza.

³ Conforme Houaiss (2009, p. 1567), o termo protonotário refere-se ao primeiro ou principal notário dos imperadores romanos; oficial da cúria romana hierarquicamente superior a todos os notários.

⁴ Claustro é o nome dado à galeria coberta e, geralmente, arqueada, formando os quatro lados de um pátio interior em um convento (HOUAISS, 2009, p. 478).

[...] Desde a infância, os pais de Claude Frollo o destinaram à carreira religiosa. Foi em latim que ele aprendeu a ler. Foi educado a baixar os olhos e a falar em voz baixa. Ainda criança, o pai o internou no colégio Torchi, na Universidade. Foi onde ele cresceu, entre o missal e o léxico.

De qualquer forma, era um menino triste, grave e sério, que estudava com afinco e aprendia rápido. [...] Aos dezesseis anos, o jovem seminarista pôde enfrentar um padre de igreja, em teologia mística; um padre de concílios, em teologia canônica; e um doutor da Sorbonne, em teologia escolástica.

Superada a teologia, Claude Frollo mergulhou em Decreto. [...] Digerido o Decreto, ele se lançou em medicina e artes liberais. Estudou a ciência das ervas e a ciência dos unguentos. [...] Ele igualmente percorreu todos os graus de licenciatura, mestrado e doutoramento em artes. Estudou as línguas, isto é, o latim, o grego, o hebraico, triplo santuário muito pouco frequentado então. Uma verdadeira febre de aquisição e de armazenamento das coisas da ciência o consumia. Aos dezoito anos, as quatro faculdades já haviam ficado para trás. Para o jovem Claude Frollo, a vida parecia ter uma só finalidade: o saber.

Foi mais ou menos por essa época da sua vida que o verão excessivo de 1466 fez estourar a grande peste, que matou mais de quarenta mil criaturas no viscondado de Paris. [...] Pela Universidade se espalhou a notícia de que a rua Tirechappe estava sendo particularmente devastada pela doença. Era ondem habitavam, no feudo familiar, os pais de Claude. Muito alarmado, o jovem estudante correu à residência paterna. Ao entrar, descobriu os corpos do pai e da mãe, mortos na véspera. Um irmãozinho, entretanto, ainda a usar camisola, estava vivo e aos berros, abandonado no berço. Era tudo o que restava a Claude de sua família. Ele pegou a criança nos braços e saiu pensativo. Até então, ele havia vivido apenas para a ciência, mas começava ali a viver para a vida.

Essa catástrofe foi um divisor de águas na existência de Claude. Órfão, primogênito, chefe de família aos dezenove anos,

ele se sentiu bruscamente arrancado dos devaneios da escola para as realidades do mundo. Comovido por pio sentimento, foi tomado de paixão e devoção por aquela criança, seu irmão. [...] Aquela criança que caía bruscamente do céu nos seus braços, fez dele um novo homem.

[...] A pobre e frágil criatura – formosa, loura, rosada e cacheada-, o órfão sem outro apoio além do irmão igualmente órfão, o comovia no mais profundo das entranhas. Grave pensador que era, Claude passou a ponderar sobre o irmão com infinita misericórdia. Cuidou, e se preocupou, como de algo muito frágil e recomendado. Foi para o menino mais do que um irmão, tornou-se uma mãe.

O pequeno Jehan perdera a mãe quando ainda mamava. Claude colocou-o então com uma ama de leite. [...] A partir daí, sentindo a carga que lhe pesava nos ombros, ele encarou a vida de forma ainda mais séria. O cuidado com o irmãozinho se tornou não só a recreação, como também a finalidade dos seus estudos. Resolveu se dedicar por inteiro àquilo por que ele responderia perante Deus, sem procurar esposa nem outra criança, voltado apenas à felicidade e à fortuna de seu irmão. Voltou-se então mais intensamente à vocação clerical.

[...] Foi depois de celebrar, no dia de quasímodo, sua missa dos preguiçosos no altar a eles dedicado, ao lado da porta do coro que dava para a nave, à direita, perto da imagem da Virgem, que o grupo de velhas faladeiras havia chamado a sua atenção, diante do estrado das crianças abandonadas.

Quando se aproximou da infeliz pequena criatura, tão odiada e ameaçada, e viu todo aquele desespero, aquela deformidade, todo aquele abandono, Claude pensou no irmão, sendo de repente tomado pela quimera de que, caso morresse, o querido Jehanzinho poderia também ser miseravelmente deixado na prancha das crianças abandonadas. Tudo isso lhe veio ao coração ao mesmo tempo, uma grande piedade o impeliu, e ele pegou a criança.

Ao tirá-la do saco em que estava enfiada, viu que, de fato, era bem disforme. O pobre diabinho tinha uma verruga no olho esquerdo,

a cabeça socada entre os ombros, a coluna vertebral arqueada, o esterno proeminente, as pernas tortas. Mas parecia vivaz e, apesar da impossibilidade de se discernir em que língua berrava, os gritos anunciavam ser uma criança forte e saudável. A compaixão de Claude aumentou diante de tanta feiura e ele fez o voto em seu coração de criar a criança pelo amor que devotava ao irmão.

[...] Batizou o filho adotivo e deu-lhe o nome de Quasímodo, por querer lembrar o dia em fora encontrado, ou por querer caracterizar com esse nome o quanto a pobre pequena criatura era incompleta e malfeita. Quasímodo, de fato, caolho, corcunda e capenga, não passava de um quase.

Livro Quatro – 3. Immanis pecoris custos, immanior ipse⁵

Em 1482, Quasímodo havia crescido. Há vários anos, era quem tocava os sinos de Notre Dame, graças a seu pai adotivo, Claude Frollo, que se tornara arqui-diácono de Josas graças ao seu protetor, sr. Louis de Beaumont.

[...] Com o tempo, não sei qual laço íntimo se formara entre o sineiro e a igreja. [...] Notre Dame sucessivamente fora, conforme ele crescia e se desenvolvia, o ovo, o ninho, a casa, a pátria, o universo. [...] Não havia profundidade em que Quasímodo não tivesse mergulhado nem altura que não tivesse escalado. Muitas vezes subira vários níveis da fachada servindo-se exclusivamente das rugosidades da escultura.

[...] De tanto saltar, trepar, arriscar-se entre os abismos da gigantesca catedral, ele, de certa forma, tinha se tornado macaco e camurça, como aqueles meninos da Calábria que aprendem a nadar antes de andar, brincando, bem pequenos, no mar.

(HUGO, 2015, p. 181-194, adaptado)

⁵ “Guardador de um rebanho de monstros, ele próprio mais monstruoso ainda”, em latim no original, conforme tradução do próprio Victor Hugo, em suas anotações para o romance (HUGO, 2015, p.192).

1. Exibir as cenas iniciais da animação representadas aqui por duas capturas de tela do filme.

Figura 7: Frames de tela da animação da Disney



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=ZJVsyk9_mj8.

Acesso: 10 fev. 2021.

2. Apresentar o cordel e trabalhar o trecho que segue:

Fragmento do cordel

(Um parêntese aqui abro,

Do corcunda vou falar

Muito cedo, inda criança

Foi deixado no altar

Da Catedral de Santana

Abandonado, sem lar

Tinha um corpo distorcido

Era um bebê deformado

Surdo-mudo, quase cego

Tinha um olho esbugalhado

E por um Padre cruel

No mosteiro foi criado

O Padre por sua conta

Por força e autoridade

Deu nome para a criança

De Quasímudo, é verdade
E segregou o menino
Daquela sociedade)

Toda infância e adolescência
E a fase adulta também
O Padre não permitiu
Quasimudo ir além
Viveu sempre no mosteiro
Sem conhecer mais ninguém.

(SÁ, 2008, p.22-23)

Um primeiro ponto que merece destaque diz respeito às repetições e ressignificações que se produzem da passagem de um clássico para uma obra de massa como uma animação ou uma poesia de caráter popular.

Segundo Orlandi (2012, p. 36), “[...] todo funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos”. A autora explica que a paráfrase é o que se manteve do “já dito” no novo dizer. Enquanto que a polissemia é o que se desloca, é o sentido que se rompe, gerando a tensão entre o mesmo e o diferente.

Como sugestão de abordagem das diferentes versões e de possibilidades de leituras, acreditamos que seja produtivo explorar as relações de paráfrase – o que se mantém entre a obra original e a adaptação e as relações de polissemia – que novos sentidos são produzidos e deslocados. Selecionamos alguns temas dos materiais para explorar em práticas de leitura:

O vilão

Podemos notar que, nas três produções (livro, animação e cordel), a figura do padre ou juiz se mantém (movimento de retomada) e representa uma crítica à hipocrisia humana:

contraditoriamente, Frollo é protetor (adota a criança) e também se torna opressor da personagem do Corcunda.

Já, em se tratando dos deslocamentos entre as versões, podemos destacar que:

a) No trecho trazido da obra clássica, o gesto do arcebispo em adotar Quasímodo convoca sentidos ligados à compaixão, pois ele o faz de bom grado, ainda que trate o corcunda como um ser inferior. O personagem Claude, na obra clássica, é um padre controverso e bastante complexo, dotado de uma certa humanidade até desenvolver uma paixão por Esmeralda e se tornar cruel. Vale o professor problematizar que a contradição e a complexidade de personagens podem ser vistas como relacionadas às condições de produção da literatura;

b) Já, na animação, considerando as especificidades da produção cinematográfica de massa, a trilha sonora, as cores sombrias e a construção da personagem que se ancora no vilão prototípico dão o tom de uma trama que se sustenta na dicotomia bem *versus* mal. Na reconstrução do original, a trama cinematográfica apoia-se em cenas de ação, nas quais o vilão não é padre, mas, sim, um juiz eclesiástico – para evitar polêmicas religiosas – e aparece nas cenas com vestimentas escuras e olhar sombrio. Ao perseguir uma cigana que carrega seu bebê nos braços, o juiz acaba fazendo a mulher tropeçar e morrer com o pescoço quebrado nas escadas da Catedral de Notre Dame. Temendo ser castigado por tal pecado, o juiz decide por adotar e proteger a criança órfã. A motivação, na animação, relaciona-se à culpa e não a um gesto de generosidade;

c) No cordel, por sua vez, o padre não é nomeado como Frollo, mas sim como “Padre-Mal”. Nesse caso, o corcunda, quando bebê, teria sido abandonado nas escadarias da catedral, prática comum no imaginário nacional (muitas crianças eram

abandonadas na chamada roda da igreja) e que o Padre-Mal teria o criado e o segregado da sociedade.

Sugestão de atividade de leitura:

1. Considerando a imagem que temos de um vilão ou vilã de filme ou novela, quais as características do juiz eclesiástico da animação da Disney e o Padre-Mal do cordel?

O personagem Corcunda:

Nas três produções, podemos destacar que o sentido que se mantém (é retomado) diz respeito à deficiência da personagem do Corcunda: nas três obras, a deformação nas costas, sua aparência ou corpo disforme são trazidos como elementos que o colocam como um sujeito não aceito, discriminado ou menosprezado pelas pessoas e sociedade.

Em termos de sentidos que são deslocados, as condições de produção de cada obra determinam certos sentidos e não outros para o personagem Corcunda.

a) No romance, notamos um efeito de exacerbação na construção do grotesco em relação a Quasímodo. A atividade de tocador de sinos de Notre-Dame ao mesmo tempo em que dá sentido à sua existência, também, produz uma consequência que maximiza sua deficiência, na medida em que sua profissão acabou por provocar o rompimento dos tímpanos, tornando-o surdo. A surdez é mais um peso à existência dolorosa do sineiro. Ademais, no livro, temos um final trágico, no qual Esmeralda é executada pela acusação de assassinato de Phoebus. Quasímodo assiste à cena do alto da catedral e, tomado de desespero, atira o corpo do padre do alto da torre e depois desaparece para, passados alguns anos, encontrarem na sepultura de Esmeralda um outro esqueleto com uma perceptível deformação na coluna, supondo ser Quasímodo. Nesse caso, por conta das condições de produção do

Romantismo, o final trágico ou a impossibilidade da concretização de um amor são elementos que caracterizam as obras do período;

b) Na animação, rouba a cena a temática do preconceito com as minorias que não estava fortemente marcada na obra de Hugo. Por conta de ser uma obra voltada ao público infantil, vale destacar que a animação da Disney, por razões comerciais, busca amenizar a feiura do sineiro, na medida em que sua inocência conquista o espectador, sobretudo, quando Quasímodo conversa com os pássaros e com as gárgulas da catedral. Outra diferença entre livro e animação é o fato de que as gárgulas, que, na história original, são representações de monstros, no desenho animado, são engraçadas, amigas e companheiras do solitário Quasímodo, ou seja, são personagens caricatos cujo papel é dar um tom de ternura, comicidade e leveza à história. Outrossim, para efeitos de produção da fórmula *happy end*, o final trágico do romance permeado por fatalidades e mortes é deslocado para um final feliz. Nesse caso, para a animação reiterar a vitória do bem contra o mal, o final se encaminha para a resolução dos conflitos e a produção de um efeito de harmonização: Esmeralda, que fora condenada à fogueira pelo crime de bruxaria e estava prestes a ser executada, é salva por Quasímodo. Phoebus liberta a si e aos ciganos das celas e é posto como defensor dos ciganos. O único que tem um fim trágico é o vilão Frollo que, ironicamente, morre queimado – tendo o mesmo destino para o qual Esmeralda foi condenada – ao cair em um lago de chumbo derretido. Quasímodo, na animação, por nutrir um belo e puro sentimento por Esmeralda, compreende o amor entre a cigana e Phoebus que terminam felizes e juntos. Esmeralda, então, encoraja Quasímodo a sair da Catedral. Este, ao chegar às ruas, é observado pela imensa multidão, é acariciado por uma criança que depois o abraça, sendo aclamado como herói pela população;

c) No caso do cordel, notamos deslocamentos em relação ao romance e à animação, sobretudo, pela adaptação ao contexto

nordestino: temos um Corcunda de Santana. Na relação entre Notre Dame/Santana, é o nome da catedral da pequena cidade nordestina que nomeia o personagem principal do cordel que não é mais Corcunda de Notre Dame, mas, sim, o Corcunda de Santana. Além disso, o nome do personagem é traduzido em língua portuguesa, na tessitura do cordel, por Quasimodo (o que remete à sua condição de surdo e mudo), exacerbando sua característica de sujeito excluído da sociedade. Já no desfecho da narrativa do cordel, o final feliz romântico entre Esmeralda e o capitão não se concretiza como na animação. Nesse caso, a cena que encaminha a obra do cordel para o final coloca, no alto da sacada da catedral, o Padre-Mal ensandecido e em disputa corporal com a cigana – ele puxara um punhal, ameaçando matar Esmeralda. Desse modo, a Guarda é acionada e o capitão, designado como frouxo, não consegue conter a multidão e acaba pisoteado pelos ciganos que também invadiram a igreja para salvar Esmeralda. A cigana, com a ajuda do corcunda, consegue fugir com um barco e nunca mais foi vista – o cordel traz um final ambíguo – não se sabe seu destino, se é andarilha pelo sertão nordestino ou outra coisa. Além disso, o cordel deixa, sutilmente, no ar um certo clima entre a cigana e o Corcunda, já que Esmeralda pede que Quasimodo a acompanhe, pois não confia em mais ninguém. A cigana diz Quasi, ao partir, o que leva o sujeito-leitor a pensar nas possibilidades de um “quase” final feliz que não se concretiza, mas que também traz ao sineiro uma certa esperança. O final do cordel, embora não seja romântico, tem uma leveza que imprime na obra uma atmosfera mais positiva ao destino do sineiro – que sentiu da amada sua gratidão.

Sugestão de atividade de leitura:

Tendo em vista a mobilização dos conceitos de paráfrase e a polissemia, uma sugestão é a de explorar os desfechos das versões: o final trágico de Victor Hugo, o *happy end* da Disney e o final errante da cigana no cordel.

1. *De que maneira o final do livro, da animação e do cordel se conversam e se distanciam.*

Sentido que se mantém (paráfrase) - a impossibilidade de concretização do amor entre Quasímodo e Esmeralda.

Sentidos deslocados (polissemia) - o final trágico de Hugo dá lugar ao final feliz da Disney e no cordel há uma releitura da cigana errante que vaga pelo sertão e um corcunda que passa a vida lembrando-se da amada.

Outro ponto que nos chama a atenção são as diferenças culturais entre as obras. Vale trazer no quadro um esquema no qual o professor possa, por exemplo, explorar as diferenças entre os materiais e trabalhar com um momento específico da narrativa: a Festa dos Tolos representada na animação e a Festa do mais feio do Estado trazida no cordel. Antes de propor as atividades sugeridas, é necessário um trabalho de leitura em torno desse acontecimento na narrativa, seja na animação, seja no cordel e uma discussão sobre as diferenças culturais dessas festas:

Festa dos Tolos de Paris

Presença de ciganos (que eram marginalizados), que durante o dia perambulam, mendigam ou apresentam suas habilidades artísticas nas ruas e, à noite, ocupam um lugar chamado Pátio dos Milagres, com artistas e pessoas do povo.

Festa do mais feio do Estado

Ambientação típica da cultura local nordestina: vendedores de bugigangas, palhaços, malabaristas, poetas cordelistas, sanfoneiros, violeiros repentistas, barracas de comida e de lembrancinhas.

Sugestão de atividade de leitura:

1. *Como podemos notar, a mesma história do corcunda foi (re)contada de diferentes maneiras. Com base nas ilustrações que seguem (que retratam o momento em que o corcunda é aclamado no Festival dos Tolos/Concurso*

do mais feio do Estado), comente: Quais as particularidades da Festa dos Tolos de Paris presentes na animação e da Festa do mais feio do Estado?

Figura 8: Cena do Corcunda sendo aclamado no Festival dos Tolos – animação da Disney



Fonte: <https://f5.folha.uol.com.br/voceviu/2019/04/disney-doa-us-5-milhoes-para-restaurar-catedral-de-notre-dame.shtml>.

Acesso em: 19 dez. 2020.

Figura 9: O Corcunda de Santana no Concurso do mais feio do Estado – Cordel



Fonte: SÁ, João Gomes de. O corcunda de Notre-Dame em cordel (2008, p.23).

Diante do exposto, acreditamos que, ao identificarem as retomadas e os pontos de ruptura entre as materialidades, os sujeitos leitores terão a oportunidade de compreender como os sentidos podem ser retomados e se desdobram em outros, a depender das condições de produção. Além disso, apoiando-nos na BNCC, ler “os diferentes corcundas” é compreender o funcionamento da sociedade, na medida em que “o exercício literário inclui também a função de produzir certos níveis de reconhecimento, empatia e solidariedade” (BRASIL, 2017, p. 504), envolvendo um movimento de reinventar-se, questionar-se e descobrir-se por parte dos alunos e alunas frente a situações tão instigantes como a vivida pelo corcunda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso de leitura aqui desenvolvido se constituiu por um movimento entre teoria e prática subsidiado pela Análise de Discurso de base materialista, a partir da qual trouxemos possibilidades de leitura para o romance *O Corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo e seus desdobramentos em diferentes materialidades, a saber: animação e poesia de cordel.

Norteadas pelo objetivo de apresentar encaminhamentos de atividades de leitura para a Educação Básica, com ênfase nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, pelo viés discursivo, sugerimos práticas voltadas aos três momentos de abordagem dos textos: num primeiro momento, propusemos um gesto analítico das capas e do encarte, com perguntas de leitura que propiciassem aos sujeitos leitores uma reflexão quanto às condições de produção das obras; na sequência, projetamos uma roda de conversa, a fim de mobilizarmos as histórias de leitura dos alunos e, também, incentivá-los na construção de um arquivo de leitura tanto sobre o romance *O corcunda de Notre Dame*, de Victor Hugo, quanto sobre suas versões; depois, apresentamos sugestões de atividades de leitura sobre os movimentos de paráfrase e polissemia entre o livro, a animação e a poesia de

cordel, buscando levantar o que se mantém entre as obras e os sentidos que são reinventados em cada versão.

Ao longo do trabalho, pudemos observar que as reflexões aqui produzidas se aproximam das considerações trazidas pela BNCC quanto às práticas de linguagem do campo artístico-literário, com ênfase na leitura, destacando que há a expectativa de que o sujeito aluno esteja envolvido “pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura” (BRASIL, 2017, p. 159). Tal expectativa, a nosso ver, pode ser alcançada com o conhecimento sobre as condições de produção e circulação dos textos e, também, da história de leituras de cada um.

Desse modo, acreditamos que a leitura discursiva permite que professores e alunos questionem a evidência de um sentido literal e unívoco em um texto, uma vez que os sentidos precisam ser tomados a partir das suas condições de produção e modos de circulação. Além disso, buscamos destacar que a passagem de uma obra clássica para uma versão audiovisual ou popular como a poesia de cordel coloca em jogo a polissemia constitutiva da linguagem, justamente porque os sentidos podem ser desdobrar em outros em meio a uma sedutora tensão entre a retomada e a atualização de sentidos.

REFERÊNCIAS

- BOLOGNINI, C. Z. (org.). *A leitura no cinema*. Campinas, SP; Mercado das Letras, 2011.
- BOLOGNINI, C. Z. (org.). *O cinema na escola*. Campinas, SP; Mercado das Letras, 2010.
- BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (org.) *Práticas de linguagem na escola*. Campinas, SP; Mercado das Letras, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Curricular Comum. Ensino Fundamental e Ensino Médio*. MEC/ Secretaria de Educação Básica: Brasília-DF, 2017.

CAZARIN, E. A. A leitura: uma prática discursiva. In: *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, mai./ago. 2006

CORACINI, M. J. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

DALCICO, E. C. *Novos gestos de interpretação: o desafio de “Ensinar” a ler*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). 122 f. – Faculdade de Educação e Linguagem, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

FERREIRA, M. C. L. O quadro atual da Análise do Discurso no Brasil. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (org.). *Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 39-46.

FERREIRA, M. C. L.; GODOY, A. B. de. et al. *Glossário de termos do discurso: projeto de pesquisa: a aventura do texto na perspectiva da teoria do discurso: a posição do leitor-autor (1997-2001)*. Porto Alegre: UFRGS. Instituto de Letras, 2001.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUGO, V. *O corcunda de Notre-Dame*. Tradução de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

LAGAZZI, S. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significativa. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos; CASTELLO BRANCO, L. K. (org.). *Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi*. Campinas: Editora RG, 2013, p. 401-410.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

O Corcunda de Notre Dame. Direção: Gary Trousdale, Kirk Wise. Produção: Walt Disney Feature Animation. EUA, 1996. 91min.

ORLANDI, E. P. As histórias das leituras. *Leitura: teoria e prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, ano 3, n. 3, p. 7- 9, jul. 1984.

- ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.
- ORLANDI, E. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- ORLANDI, E. *Discurso e texto*. Campinas, Pontes, 2005.
- ORLANDI, E. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (org.). *Discurso e textualidade*. Campinas, Pontes, 2006, p. 5-25.
- ORLANDI, E. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução: Eni P. Orlandi et al. 4. ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 2009.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). Tradução: Eni P. Orlandi In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução: Bethania S. Mariani, Eni P. Orlandi et al. 3. ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1997. p. 61-161.
- SÁ, J. G. de. *O corcunda de Notre-Dame em cordel*. 2. ed. São Paulo: Nova Alexandria, 2008.
- SANTOS, M. J.; SARIAN, M. C. Das injunções institucionais à constituição da autoria: uma via para o trabalho com a leitura e escrita na escola. *Revista Investigações*. vol. 31, n. 2, p. 339-367, dezembro 2018.

10.

A LEITURA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA: ATIVIDADES COM O POEMA

Renilson José Menegassi
Ângela Francine Fuza
Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, a partir da década de 1980, os trabalhos do Círculo de Bakhtin passaram a exercer grande influência nos estudos linguísticos, em especial, na Linguística Aplicada (LA), a sustentar e orientar pesquisas, principalmente, as relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas. Repercutiram, também, na elaboração de livros didáticos e de documentos oficiais de ensino em nível federal, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1997; 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), e em nível das diferentes unidades da federação, a exemplo das Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa (PARANÁ, 2006) e do Referencial Curricular do Tocantins (TOCANTINS, 2009). Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) assume vínculos com os pressupostos dialógicos do Círculo, a refratar e refletir a expansão e a importância de seus aportes nas pesquisas da LA contemporânea.

No cerne das proposições do Círculo está a concepção dialógica de linguagem, 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. Nas palavras de Bakhtin (2003 [1979], p. 348),

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. [...] a palavra entra no tecido dialógico da vida humana, constituindo ‘um eu’ em sua relação com ‘o outro’”. Nesse diálogo, as palavras, isto é, os discursos produzidos e recebidos em sociedade, emergem como “palavras sempre novas”, não no sentido de serem formas linguísticas usadas pela primeira vez, mas de entrecruzarem-se em seus discursos, de responderem axiologicamente umas às outras, de reascenderem já ditos, seja a reafirmar, repetir, ampliar ou romper com esses ditos, a ampliar e expandir valores sociais.

A influência da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin nas salas de aula do país justifica a necessidade de aprofundar a compreensão de seus princípios fundadores e de estabelecer relações com os acontecimentos escolares nas práticas de linguagem de oralidade, leitura, escrita e análise linguística, perpassadas também pela oralização necessária em várias etapas. Segundo Menegassi et al. (2020, p. 188), “em termos teóricos e pedagógicos [...] são poucas as discussões que envolvem a leitura em perspectiva dialógica”, a possibilitar a compreensão sobre como as atividades de leitura propriamente são produzidas e oferecidas ao leitor em situação de ensino. Desse modo, interessamos, neste capítulo, as relações dialógicas que constituem possibilidades de construção de atividades de leitura e seus ecos nos encaminhamentos para o trabalho com o gênero discursivo poema, em sala de aula, o enunciado concreto escolhido para a exemplificação do processo de produção, ordenação e sequenciamento de atividades de leitura. Outras teorias relacionadas ao tema da leitura, como o Interacionismo e a Análise do Discurso, poderiam ser acionadas para contribuir na discussão sobre a leitura, no entanto, optamos por apresentar um texto introdutório ao tema, a fim de tratarmos dos elementos dialógicos precípuos para o entendimento sobre o trabalho com a leitura.

A fim de alcançar o objetivo proposto, o capítulo apresenta, em sua primeira parte, a concepção dialógica de linguagem, a recuperar elementos da teoria mais profícuos à leitura, como enunciado,

palavra, contrapalavra, responsividade, compreensão, axiologias. Na sequência, apresentamos propostas de atividades, ancoradas na perspectiva dialógica de leitura, para o texto do gênero discursivo poema “Não tenho medo de nada”, de Pedro Bandeira (2009), como mostra prospectiva do trabalho no Ensino Fundamental.

Entendemos que elucidar os princípios dialógicos da leitura é imprescindível para formar sujeitos leitores responsivos, emancipados e capazes de se posicionar frente a uma ordem estável nas posições de poder e controle social.

ELEMENTOS DIALÓGICOS PARA O TRABALHO COM A LEITURA

A concepção dialógica de linguagem é gestada a partir das críticas proferidas pelos teóricos do Círculo a duas tendências do pensamento linguístico ocidental: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, renomeadas, no Brasil, como linguagem como expressão do pensamento e linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 2006 [1984]).

No primeiro caso, compreende-se a linguagem como um ato de criação individual, com foco nas gramáticas normativo-prescritivas, cujo conteúdo corresponde a um conjunto de regras a ser seguido. Nesse sentido, a leitura é empregada para exteriorizar o pensamento e como meio de avaliar a capacidade de o indivíduo expressar-se corretamente pelas regras gramaticais em uso (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2020). No objetivismo abstrato/linguagem como instrumento de comunicação, compreende-se a língua “enquanto um sistema fixo e imutável de formas linguísticas que a consciência individual encontra já pronta e que não pode contestar” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1929], p. 108), portanto, abstraída das relações sociais. A concepção se alinha ao Estruturalismo, assim como ao Transformacionalismo, com foco nas formas abstratas da língua e à Teoria da Comunicação, que considera a língua como código. Nesse viés, a

leitura é compreendida como processo de decodificação, centrando-se no texto (MENEGASSI, 2010a).

As duas concepções de linguagem abarcam, cada uma delas, um elemento específico do processo de interação. A linguagem como expressão do pensamento centra seu foco no sujeito, por sua vez, a tendência que expressa a linguagem como instrumento de comunicação centra-se na língua. São dois elementos constitutivos do processo de interação, reunidos pela concepção interacionista de linguagem.

Volochínov (2013 [1929], p. 129), como um contraponto a essas tendências e assinalando o modo do Círculo de conceber não só a linguagem, mas, também, o homem no mundo, argumenta que “a efetiva realidade da linguagem [...] é o acontecimento social da interação”. Sendo assim, a linguagem é constitutivamente dialógica porque é historicamente instituída nas relações dialógicas entre os homens, sempre tensas e valoradas, porém, necessárias à sua constituição social.

Para Bakhtin (2003 [1979], p. 265), a língua não existe sozinha, como uma estrutura individual, “[ela] passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. O enunciado, como unidade real de comunicação, está disposto para a compreensão e a resposta do outro. Os seus limites são estabelecidos, tendo em vista a alternância dos sujeitos, 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).

Desse modo, os sujeitos realizam acabamentos relativos dos enunciados, haja vista que “no mundo ainda não ocorreu nada definitivo, a última palavra do mundo e sobre o mundo ainda não foi pronunciada, o mundo é aberto e livre, tudo ainda está por vir e sempre estará por vir” (BAKHTIN, 2015, p. 191, grifo do autor). Nesse âmbito dialógico, é que Dell’Isola (1996) propõe a leitura como co-produção de sentidos, pois a compreensão do texto é parte preparatória da atitude responsiva do leitor, de sua compreensão

do enunciado e de suas condições de produção e recepção. Ao ler o enunciado concreto, o sujeito-leitor dialoga com o discurso do outro, dando-lhe 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.

Para os teóricos do Círculo, o foco está na “palavra na vida”, em diálogo com o contexto extraverbal da enunciação, por meio de manifestações oral, escrita e multimodal. Para a BNCC (BRASIL, 2017), a leitura é fruto da interação do leitor/ouvinte/espectador com os textos orais, escritos e multissemióticos que apresentam multiplicidade de linguagens. Nesses aspectos, os textos multissemióticos proporcionam representação imagética de uma informação, levando o leitor, por meio da interação, ao contato concomitante com recursos verbal e visual que auxiliam na leitura e na compreensão do enunciado.

A compreensão sobre o conceito de extraverbal permite tratar (1) do horizonte social compartilhado pelos interlocutores; (2) do conhecimento e da compreensão comuns que são compartilhados por eles; (3) das valorações sociais oriundas desse contexto (VOLOCHÍNOV, 2019 [1926]), que são concretizadas em juízos de valor e entonações valorativas oriundas dos grupos sociais dos quais o leitor participa. Esses elementos respaldam a produção do enunciado, seja na produção ou na recepção, carregando-o de índices de valores sociais, compartilhados socialmente. Este é um elemento diferencial na leitura em perspectiva dialógica.

No estudo do gênero discursivo, há a presença marcada do contexto sócio-histórico-ideológico, das especificidades de seu entorno e do sistema linguístico que os compõem. O discurso verbal nasce de uma situação pragmática extraverbal, mantendo uma conexão com essa situação, havendo, assim, um conjunto de presumidos que acompanha o uso da palavra (CORRÊA, 2011). No caso do poema, “Não tenho medo de nada”, o campo artístico-literário o engloba. Dentro desse campo maior, por exemplo, há as produções literárias diversas de Pedro Bandeira que são concebidas

como um (1) *horizonte espacial comum*, a apresentar características temáticas, composicionais e estilísticas próprias na escrita do discurso poético voltado para o público infantojuvenil; há (2) *o conhecimento e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores que constituem a comunidade literária, que se identificam com o eu lírico do poema, compreendem e se reconhecem na sua temática, o que possibilita (3) *a avaliação comum* da situação de leitura do enunciado. Os leitores do poema avaliam o seu conteúdo temático, tendo em vista o horizonte comum que possuem dos conhecimentos das especificidades que compõem a realidade de seus interlocutores, como o fato de as crianças sentirem medo em algumas situações e necessitarem da proteção dos pais. Para Volochínov (2019 [1926]), o enunciado depende diretamente desses fatores, tudo advém da vida real. Outro elemento de fundamento certo para a leitura na perspectiva dialógica.

No âmbito da leitura dialógica do poema, o extraverbal – a vida real - tende à análise do discurso vivo, permeado pelas consciências dialogizadas (as consciências sempre presentes do autor e do leitor) e valoradas (os pontos de vista sobre valores sociais que são expressos pelo autor e recebidos e cotejados com os do leitor) dos sujeitos-leitores, a considerar as relações dialógicas (as relações de valores sociais, dos pontos de vista expressos pelo autor e pelo leitor no processo de interação com o enunciado) entre o verbal e o extraverbal. Nessas relações, o próprio homem se completa e se constrói em suas falas e nas falas dos outros, conforme explica Geraldi (1997, p. 171) “[...] lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente”. Em sala de aula, o aluno, o professor, os materiais didáticos, os gêneros discursivos, os temas tratados, junto da valoração do contexto escolar e também não escolar, são elementos que contribuem para a produção de sentidos naquela enunciação, uma vez que os sentidos são distintos em enunciações diversas.

Para a perspectiva dialógica, valorar é emitir juízo de valor acerca de um aspecto apresentado pelo autor, que, por si, também carrega valor próprio; é apreciar, estimar, ponderá-lo a partir dos valores sociais que o leitor tem constituído em sua vida. Assim, o leitor entra em contato com o significado expresso pelo autor, através da materialidade textual, a produzir sentidos possíveis ao enunciado, isto é, a valorá-lo apoiado por sua consciência social e ideológica, elaborada pelas interações discursivas a que tem contato ao longo da vida. Dessa forma, o significado é expresso na materialidade do texto pelo autor, enquanto o sentido é construído e produzido pelo leitor a partir dos valores sociais de sua vida.

Na concepção dialógica, o enunciado é concebido como concretização de vozes e relações sociais, que possibilita compreensões e respostas, como no exemplo do poema aqui citado. Nesse sentido, em relação à leitura, Geraldi (2002, p. 3) a considera “como uma oferta de contrapalavras do leitor”, ou seja, confrontação das vozes minha e do outro, gerando um diálogo real, denominado réplica. Logo, “‘replacar’ consiste em uma ação de tomar uma posição em relação ao enunciado do outro, evidenciando os elos da cadeia comunicativa, do contínuo dialógico, inerente à linguagem humana” (ANGELO; MENEGASSI, 2016, p. 270). Mais um elemento fundante da leitura dialógica.

Assim, os enunciados produzidos por alunos-leitores-escritores, no ambiente escolar, são exemplos de discursos que apresentam “relações semânticas, ideológicas e valorativas que se constituem e funcionam por meio do diálogo com outros discursos” (FRANCO; ACOSTA PEREIRA, COSTA-HÜBES; 2019, p. 276), isto é, são produções de sentidos que expressam significados, pontos de vista e valores próprios de cada aluno-leitor. Nos enunciados, eles apresentam responsividade ativa – compreensão do discurso do autor agregada à resposta sobre o que foi lido –, uma vez que o ato enunciativo de recepção e compreensão do enunciado, em situação de comunicação real, concretiza-se com a palavra de outrem dirigida a outrem e que se torna de outrem, ou seja, são as palavras alheias do autor que se

refratam no aluno-leitor e, na sequência, surgem como suas palavras próprias, que se refletem em produções pessoais e responsivas ao discurso do autor. Dessa forma,

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta [...]. A compreensão de uma fala, de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (VOLOCHINOV, 2013 [1929], p. 271).

Segundo Menegassi et al. (2020), o elo entre leitura e réplica pode ser constatado nas primeiras publicações em LA do Brasil, em 1980, em diálogo com os pressupostos do Círculo de Bakhtin. Em “O texto na sala de aula”, Geraldi (2006 [1984], p. 91) define a leitura como processo de “interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”. Essa percepção é expandida, em “Portos de Passagem” (GERALDI, 1997), tendo em vista a leitura enquanto produção de sentidos; em “Leitura: uma oferta de contrapalavras” (GERALDI, 2002), abordam-se as relações entre compreensão e contrapalavra, de modo a possibilitar ao aluno espaços para a contrapalavra. Com isso, instaura-se a aula de leitura como acontecimento (GERALDI, 2010).

Com o amadurecimento das pesquisas brasileiras em LA, outros autores se debruçam no estudo da leitura réplica (ROJO, 2004; 2009; MENEGASSI, 2010b). Rojo (2004), com o intuito de tratar das capacidades de apreciação e de réplica do leitor, postula alguns encaminhamentos que podem ser considerados no trabalho com o enunciado. No Quadro 1, na primeira coluna, apresentamos os encaminhamentos da autora; na segunda coluna, a partir de Rojo (2004), indicamos questionamentos que seriam realizados para acionar e conduzir os encaminhamentos em situação de ensino, a ampliar as compreensões teórico-metodológicas do trabalho com a leitura em perspectiva dialógica.

Quadro 1: Encaminhamentos para desenvolvimento de apreciação e réplica pelo leitor

Encaminhamentos	Questionamentos possíveis
"Recuperação do contexto de produção do texto" (ROJO, 2004, p. 6)	<ul style="list-style-type: none"> • Quem é o autor do texto? • Que posição social o autor ocupa? • Que valores o autor assume e coloca em circulação? • Em que situação o autor escreve? • Em que veículo ou instituição está o texto? • Com que finalidade o texto foi elaborado? • Que lugar social e que ideologias o autor supõe que o leitor tentado ocupa e assume? • Como ele valora seus temas?
"Definição de finalidades e metas da atividade de leitura" (ROJO, 2004, p. 6)	<ul style="list-style-type: none"> • Com qual finalidade a leitura é realizada?
"Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático)" (ROJO, 2004, p. 6)	<ul style="list-style-type: none"> • O texto estabelece diálogo com algum outro texto? • De que forma essa relação entre textos é realizada?
"Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo)" (ROJO, 2004, p. 6)	<ul style="list-style-type: none"> • Com quais outros discursos o texto estabelece algum diálogo?
"Percepção de outras linguagens" (ROJO, 2004, p. 6)	<ul style="list-style-type: none"> • Quais as linguagens que compõem o texto lido? • Quais elementos áudio/visual/verbal compõem o texto?
"Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas" (ROJO, 2004, p. 7)	<ul style="list-style-type: none"> • De que forma avalio/analiso/compreendo o tema tratado no texto?
"Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos" (ROJO, 2004, p. 7)	<ul style="list-style-type: none"> • Quais valores são apresentados no texto? • Por que discordo, concordo com eles?

Fonte: Adaptado de ROJO (2004).

De modo geral, os encaminhamentos levam o aluno-leitor a posicionar-se frente ao texto, a elaborar sua contrapalavra, a revelar as axiologias intrínsecas nesse processo de leitura do enunciado. O dialogismo, pelas relações dialógicas que se

manifestam em interações, está presente nos encaminhamentos que tratam das relações de interdiscursividades e nas elaborações de apreciações estéticas e/ou afetivas e de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.

Em diálogo com esses pressupostos, Rojo (2009) contribui com novas reflexões, a delimitar a leitura réplica como “ato de se colocar em relação a um *discurso* (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de *réplica*, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2009, p. 79, grifos da autora). Isso reafirma os pressupostos da leitura como interlocução, produção de sentidos e oferta de contrapalavras, tratados por Geraldi (2006 [1984]; 1997; 2002; 2010). Logo, a palavra minha emerge da apropriação e da ressignificação dos discursos alheios, já que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 300).

A leitura de perspectiva dialógica, em desenvolvimento na LA do Brasil, fundamenta-se na perspectiva dialógica de linguagem, segundo discussões do Círculo de Bakhtin, reenunciada por muitos estudiosos, desde Geraldi (2006 [1984]; 1997; 2002) até os que atuam para consubstanciar e legitimar essa prática, como 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)¹ etc. A partir do arcabouço teórico-metodológico de viés dialógico, pesquisadores têm buscado desenvolver trabalhos de leitura dialógica de orientação pedagógica, como Menegassi et al. (2020), Santos e Fuza (2020),

¹ Neste livro, em *Conceitos de leitura e ensino de língua*, Angelo e Menegassi discorrem sobre cada um dos conceitos de leitura, a destacar a leitura em perspectiva dialógica, a partir do gênero crônica.

Angelo e Menegassi (2014; 2016), de modo a colocar em foco a compreensão do discurso vivo em sala de aula.

Angelo e Menegassi (2016, p. 271), por exemplo, delimitam o entendimento de leitura réplica:

a) [ela] determina que o leitor confronte-se com as palavras alheias para exprimir um ponto de vista acerca do lido; b) em virtude de o leitor já chegar ao texto repleto de palavras próprias, amplia as possibilidades de compreensão textual; c) dá origem à construção de novas palavras próprias pelo leitor; d) exige do leitor uma postura ativa, autônoma e criativa; e) prolonga a corrente da comunicação discursiva (ANGELO; MENEGASSI, 2016, p. 271).

Essas considerações permitem compreender a leitura em perspectiva dialógica como forma de adentrar às posições axiológicas, por meio de respostas aos discursos anteriores, a si emaranhados, como também às que lhes são posteriores, como possibilidades infinitas de *réplicas*. É nessa perspectiva que Menegassi et al. (2020) apresentam uma reflexão a partir do trabalho com fábulas, a considerá-las atuações discursivas, recortes valorativos de relações sociais. Para os autores, o conjunto de noções valorativas sobre a linguagem, oriundo dos estudos do Círculo de Bakhtin, é designado por expressões, como: “juízo de valor, valoração, entonação, avaliação, ênfase valorativa, orientação valorativa, reavaliação, acento de valor ou apreciativo [...]” (MENEGASSI et al., 2020, p. 195). Desse modo, ler é adentrar no universo de posições axiológicas com abertura para réplicas diversas, todas com orientação valorativa.

Alguns princípios dialógicos de leitura para o trabalho com a fábula, elencados pelos autores, são a construção do discurso moralizante por meio da fábula; as palavras servindo às apreciações compartilhadas; o tema da fábula como elemento organizador da atuação discursiva; a compreensão do posicionamento axiológico compartilhado sobre um tema; as relações dialógicas das fábulas

entre si; os aspectos linguísticos-enunciativos e discursivos próprios da fábula etc. (MENEGASSI et al., 2020).

Conforme exposto, à luz dos pressupostos do Círculo de Bakhtin, o enunciado é compreendido como unidade de comunicação, por meio do qual o discurso se realiza materialmente, sendo os gêneros do discurso os constructos histórico, social e ideológico, em que todo enunciado se tipifica, a fim de possibilitar a comunicação.

Quanto aos gêneros discursivos, sua constituição compreende duas dimensões, a saber: a extraverbal (VOLOCHÍNOV, 2019 [1926]) que envolve três elementos: (1) horizonte social compartilhado pelos interlocutores; (2) o conhecimento e a compreensão comuns que são compartilhados por eles e (3) as valorações sociais oriundas desse contexto. Desse modo, na análise do enunciado, recupera-se o contexto no qual foi produzido, situando-o no tempo-espaço. Rodrigues (2001) e Acosta Pereira (2014) denominam esse momento como dimensão social, a contemplar as condições de produção (autoria, esfera, horizonte apreciativo-ideológico), de recepção (situação imediata de interação e modos de publicação) e de circulação do texto-enunciado (interlocutor, campo, horizonte apreciativo-ideológico do outro, tempo-espaço e meio de circulação).

À dimensão extraverbal/social acrescenta-se a dimensão verbal e/ou verbo-visual (BRAIT, 2013), considerando a quantidade e a diversidade de textos-enunciados multissemióticos que atualmente circulam em nossa sociedade (ACOSTA PEREIRA, 2014). Nela, estão os elementos verbo-visuais que organizam o enunciado, que é constituído por conteúdo temático – o objeto do discurso sobre o qual se trata, construção composicional – sua constituição relativamente estável – e estilo – elementos linguístico-discursivos/semióticos que valoram o tema (BAKHTIN, 2003[1979]).

A partir desses entendimentos sobre o enunciado, a leitura em perspectiva dialógica é refratada, no sentido de 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, ler significa reverberar valores e posições ideológicas, juízos sobre o tema, expressos nas marcas estilísticas e concretizadas por meio de gêneros.

Diante disso, apresentamos propostas de atividades, ancoradas em possível perspectiva dialógica de leitura, para o enunciado presente no gênero discursivo poema “Não tenho medo de nada”, de Pedro Bandeira (2009), como mostra prospectiva do trabalho no Ensino Fundamental. Trata-se de uma possibilidade de definir e caracterizar o conceito ainda em construção na LA. Ao longo da prospecção, os conceitos dialógicos são destacados em negrito, a fim de evidenciar sua presença no interior das atividades.

PROSPECÇÃO DE LEITURA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

O gênero discursivo explorado como exemplo de sequência de atividades para o trabalho de leitura é o poema “Não tenho medo de nada”, presente na obra: *Mais respeito, eu sou criança*, de Pedro Bandeira (2009). A escolha é em função de três aspectos: a) ser um gênero discursivo da literatura infantojuvenil com autor reconhecido e muito explorado em contexto escolar; b) ter temática própria do universo infantojuvenil; c) ter endereçamento ao leitor infantojuvenil, do Ensino Fundamental correspondente de 4.º ao 7.º anos. O poema aborda o tema sobre a proteção dos pais a qualquer medo da criança.

Para tanto, a prospecção fundamenta-se, inicialmente, nos ensinamentos de Rojo (2004), elencados no Quadro 1, e nas demais literaturas sobre leitura em perspectiva dialógica já discutidas na seção anterior. A sequência de atividades dialógicas se apresenta em seis etapas específicas, a contemplar os elementos da teoria dialógica sobre linguagem, na perspectiva de trabalho com a leitura, em situação de ensino. Dessa forma, o Quadro 2 traça uma comparação descritiva entre as etapas propostas ao

trabalho e os encaminhamentos de Rojo (2004), a salientar que três delas – Leitura silenciosa oral e entonacional, Compreensão e relações dialógicas e Avaliação responsiva – são acréscimos, como ampliação e expansão das possibilidades teórico-metodológicas com a leitura em perspectiva dialógica.

Quadro 2: Etapas da sequência de atividades e os encaminhamentos de Rojo (2004)

Etapas de sequência de atividades	Encaminhamentos de Rojo (2004)
1. Exploração do contexto de produção	- Recuperação do contexto de produção do texto. - Definição de finalidades e metas da atividade de leitura.
2. Leitura silenciosa, oral e entonacional	---
3. Recuperação do contexto sócio-histórico do enunciado: relações intertextuais e interdiscursivas	- Recuperação do contexto de produção do texto. - Percepção de relações de intertextualidade (nível temático) e interdiscursividade (nível discursivo). - Percepção de outras linguagens.
4. Compreensão e relações dialógicas	---
5. Reconhecimento das apreciações valorativas	- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas. - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos.
6. Avaliação responsiva	---

Fonte: Os autores (2022).

1. EXPLORAÇÃO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO

O contexto de produção aborda as condições de realização e de percepção que orientam o gênero discursivo, a situá-lo como um feito histórico na realidade circundante (MEDVIÉDEV, 2019 [1928]), a serem exploradas junto ao leitor. Envolve as características básicas do entorno interlocutivo, acionado pelos sujeitos, nas práticas de leitura e escrita, a ter elementos como: o

nome do gênero discursivo reconhecido socialmente, o meio social de sua circulação, o portador material textual, o autor, a finalidade, o interlocutor preferencial, o conteúdo temático, entre outros elementos que permitam a compreensão sobre quais condições o enunciado é produzido e recebido na situação interativa estabelecida. A proposta de trabalho de leitura do poema inicia-se com o estudo da capa do livro, para agregar-se uma série de elementos citados, a serem explorados e propiciarem a produção de sentidos ao gênero poema, de forma orientada por mediação pedagógica própria².

➤ FASE 1: Análise da capa do livro

A leitura do poema “Não tenho medo de nada” inicia-se pela análise da capa do livro, na realidade, o **portador textual social** em que o gênero discursivo se encontra. Sugerem-se atividades em forma de questões a serem feitas oralmente pelo professor a orientar a discussão com os alunos, já em relações de **interação discursiva** para alcançar a **compreensão responsiva do todo enunciativo**, em um processo de produção e constituição de sentidos entre os alunos, o texto e o professor. A exploração da capa é um recurso de leitura multissemiótica, para configurar as **condições de produção** do poema, além de também se constituir no exame de outro gênero de caráter social, concomitante ao trabalho de leitura sugerido. Para tanto, um comando inicial é oferecido como orientação de leitura, na sequência a leitura da capa, com efeitos multissemióticos, e as sugestões de questões a serem estudadas.

² Como forma de ampliação sobre a discussão a respeito de possibilidades de trabalho com a leitura em perspectiva dialógica, Mendes-Polato, Ohuschi e Menegassi (2020) sugerem diversas atividades de leitura e de análise linguística para a charge, a iniciar-se com a exploração do contexto de produção em etapas denominadas: I – A enunciação nova em sala de aula e as relações dialógicas; II – A situação imediata de produção original do enunciado; III – A constituição dialógica do gênero.

Leremos o poema com o título “Não tenho medo de nada”, que está na obra “Mais respeito, eu sou criança!”, do autor Pedro Bandeira, publicada pela Editora Moderna, na cidade de São Paulo, em 2009. Iniciaremos com a leitura da capa do livro, para conhecermos como o poema circula e chega até o leitor.

Figura 1: Capa do livro “Mais respeito, eu sou criança!”



Fonte: BANDEIRA (2009).

- Por que o nome “Pedro Bandeira” é a primeira informação na capa?
- Por que o nome do autor está grafado com letras maiúsculas e em uma fonte menor, se comparado com o título do livro?
- Por que o título do livro está grafado com letras maiores em vermelho?
- Quem é a personagem presente na capa?
- Por que uma das mãos da personagem está erguida e com o dedo indicador apontando para cima em direção ao título da obra?
- O que representa a posição das mãos da personagem?
- Por que a personagem está no topo da escada?
- Por que a personagem está na ponta dos pés?
- Como está o semblante da personagem?
- O que representa a expressão facial da personagem?
- O que o número de degraus da escada sugere sobre a personagem?

- Qual é o significado do título do livro em relação à posição da personagem na capa?
- O que sugere o degradê de cores na capa do livro?
- Quem é o leitor preferencial dessa obra?
- A considerar o título da obra, qual é o tema tratado no poema “Eu não tenho medo de nada”?

As questões abordam os aspectos constituintes da capa, a possibilitar ao estudante a reflexão sobre aspectos verbais, como o nome do autor, o título da obra, entre outros elementos analisados, assim como os aspectos visuais, como a presença do menino como personagem central da capa, a perceber, nas **relações entre os elementos visuais e verbais**, que o título da obra é a própria fala do menino, já a configurar a possível temática do poema a ser analisado. Essas intersecções caracterizam a capa como um texto multissemiótico, composto por um conjunto de signos e linguagens (ROJO, 2012), a serem explorados na **construção dos sentidos valorativos** pretendidos à leitura do poema. A leitura das informações materializadas na capa permite a **ampliação sócio ideológica do repertório intertextual e interdiscursivo** do leitor, para que elabore seus **enunciados** individuais e singulares, carregados de sentidos, a manifestar **compreensão responsiva** do **gênero** trabalhado, a designar características certas da leitura dialógica.

Segundo Bakhtin (2003 [1979]), na essência da produção de cada enunciado, há uma série de elementos que são denominados como técnicos, ligados à organização gráfica, por exemplo, que entram em diálogo com elementos ligados à autoria, à singularidade, aos efeitos de compreensão do enunciado, via historicidade e contextualização. Nessa abordagem, na leitura da capa, o leitor percebe a imagem do menino, em pé, em cima de uma escada, a inferir, a partir de elementos de **entonação valorativa** relacionados aos seus gestos (BEZERRA; MENEGASSI, 2021; BEZERRA, 2020):



- a postura das mãos – em especial o braço direito erguido a ter a mão direita com o dedo em riste, assim como o esquerdo, como a se apoiar;
- o franzir do cenho e a abertura dos olhos;
- o movimento da boca, como falando alto;
- o corpo ereto e espichado;
- a posição na ponta dos pés, no último degrau da escada;

a constituírem possibilidades de sentidos valorativos, como uma maneira de chamar a atenção, a dar uma ordem, a fazer um pedido, uma exigência, uma súplica sobre seus direitos, a solicitar respeito à sua condição infantil, o que produz **relações dialógicas de interdiscursividade** junto aos **interlocutores** do poema, seus leitores potenciais.

Além disso, ao lado esquerdo do menino, está o título da obra, em letras maiores do que as demais, com destaque na cor vermelha: “Mais respeito, eu sou criança!”, a permitir ao leitor compreender o efeito gráfico e valorativo de ser ao mesmo tempo o título e a fala do menino, como se estivesse gritando, em função do tamanho e do formato das letras que compõem a sua escrita, como modo de exigir respeito às crianças. Saliente-se que o uso de vermelho, como cor primária, é um efeito estilístico, um **elemento entonacional**, para mostrar a primazia com que o tema é tratado, para que o leitor pare e reflita sobre a fala do menino e, conseqüentemente, compreenda a temática da obra a partir de seu título. Esta possibilidade de sentido se produz a partir do efeito degradê de cores apresentado na capa como um todo, que vai do verde, no lado esquerdo, para o amarelo do lado direito, a ter o vermelho em destaque, como se configurasse as cores de um sinal de semáforo utilizado no Brasil. Nessa leitura semiótica e

dialógica, há a possibilidade de compreender que o menino pede atenção (cor amarela) e respeito (cor vermelha) às pessoas que passam por sua vida, numa metáfora relacionada ao sinal de trânsito, elementos explorados nas questões propostas à Fase 1.

O fato de haver uma criança que grita, suplica, pede, exige respeito permite ao leitor antecipar o que encontrará no interior do livro: provavelmente, textos que tematizam sobre os direitos de crianças, sobre a necessidade de serem ouvidas e respeitadas, já se nota uma **relação dialógica e interdiscursiva** em processo.

Por se tratar de um enunciado concreto, a capa está inserida e participa na cadeia de comunicação discursiva, logo, dialoga com outros enunciados, em **relações intertextuais e interdiscursivas**, que são acionadas a fim de possibilitar aos leitores a recuperação do **contexto de produção**. Para tanto, a biografia do autor do poema a ser lido é um recurso adequado para **ampliação das relações de compreensão** desse contexto, até mesmo como um recurso de exploração de outro **gênero discursivo** relacionado ao trabalho executado.

➤ FASE 2: Biografia do autor

O trabalho com a biografia do autor Pedro Bandeira, um gênero discursivo do campo científico, dialoga com as **condições de produção** do poema, a **ampliar as condições sócio ideológicas** do leitor sobre a obra e seu autor.

Vamos conhecer um pouco mais sobre Pedro Bandeira, a partir da leitura de sua biografia e das discussões orientadas pelas questões na sequência, em forma de interação oral.

Pedro Bandeira

Pedro Bandeira nasceu na cidade de Santos, no estado de São Paulo, no dia 9 de março de 1942, é considerado um dos principais autores da literatura infanto-juvenil da língua portuguesa. Pedro começou a se

envolver no teatro amador, no qual atuou até 1967 como intérprete, encenador, cenógrafo e até mesmo teve passagem pelo teatro de bonecos.

[...]

Pedro passou a se dedicar a escrever de forma distinta conforme seu público alvo, que era de adolescentes até a profissionais especializados, também buscou recursos dentro da psicologia e na educação para compreender questões delicadas que envolvem o leitor infantil, tais como a idade em que as crianças enxergam o pai como um herói, ou até mesmo o momento em que esta imagem se desconstrói e a figura paterna é criticada e colocada em dúvida.

[...]

Atualmente Pedro Bandeira se tornou o autor que mais vende livros na faixa adolescente, também realiza conferências em todo o país, especialmente para professores, sobre leitura e alfabetização.

(VIERIA, Lia. Pedro Bandeira. Em: 29 nov. 2014. Disponível em: <https://www.estudokids.com.br/pedro-bandeira-biografia-e-obras/>. Acesso em: 16 abr. 2021).

- Como definir quem é Pedro Bandeira?
- Pedro Bandeira sempre atuou na carreira literária?
- Qual é o público-alvo das suas obras?
- Por que o autor buscou recursos na psicologia e na educação para escrever seus textos?
- Quais questões delicadas do público infantil o autor aborda em seus textos?
- A história de vida de Pedro Bandeira e seu interesse pelo universo infantil justificam a escolha da capa e do título do livro “Mais respeito, eu sou criança”?
- Por qual motivo o poema “Não tenho medo de nada!” está presente na obra “Mais respeito, eu sou criança”?

As questões sobre a biografia auxiliam o aluno na compreensão do poema, tendo em vista que os acontecimentos sociais da vida do autor e da própria realidade que o circunda influenciam na escolha temática a ser explorada no texto do poema.

A escolha da biografia é pensada justamente para que o aluno tenha contato com o universo valorativo de escrita de Pedro Bandeira, para que perceba que o autor aborda, em seus textos, aspectos que estão também na vida do leitor, refletidos nas obras do autor, pois são os mesmos de interesse de uma criança que sente e passa pelas situações ali descritas, em **relações interdiscursivas**. Por meio das questões, o aluno depreende o interesse do autor pelos aspectos relacionados ao público infantojuvenil, haja vista que buscou estudar psicologia e educação, a levar à constatação de que a identificação do autor pela temática está presente em suas obras, como em *Mais respeito, eu sou criança*. Desde a escolha da imagem do menino na capa, que clama por respeito, do título em vermelho, no formato de fala da personagem, o leitor percebe a **intenção do autor**, assim como a realização de sua **intenção discursiva**, a caber-lhe alcançar a **compreensão responsiva** sobre o **enunciado**. Para Bakhtin (2003 [1979], p. 308), o texto como enunciado se constitui de dois aspectos: “a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção”, elementos das condições de produção, uma característica essencial do conceito de leitura dialógica.

Feito o trabalho com as condições de produção do poema, chega-se à etapa da leitura do poema, em suas manifestações silenciosa, oral e entonacional.

2. LEITURA SILENCIOSA, ORAL E ENTONACIONAL

De início, é oferecida ao aluno a leitura do poema de maneira individual, pela leitura silenciosa, já que todo ato de leitura inicial é idiossincrático, isto é, um momento em que o leitor constrói sentidos individuais para a leitura (MENEGASSI, 2010c), a possibilitar o contato próprio com o gênero e sua materialidade linguístico-textual. Na sequência, duas possibilidades surgem: 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. Para tanto, apresenta-se o poema, acompanhado de sua referência bibliográfica.

Não tenho medo de nada!

Não tenho medo de nada!
Eu sou valente de fato!
Nem de susto, nem do
escuro,
Nem de injeção, nem de
rato.

Nem de sapo ou lagartixa,
Nem fantasma e
assombração!
Eu sou menino sem medo,
Corajoso e valentão!

Não tenho medo de
aranha,
Nem de monstro, nem
dragão!
Não tenho medo de bruxa,
Nem do tal bicho – papão!

Mas eu só tenho coragem
Quando estou na minha
casa.
Bem seguro, aconchegado.
No colinho da mamãe...

(BANDEIRA, Pedro. *Mais respeito, eu sou criança*. São Paulo: Moderna, 2009, p. 15).

A leitura oral manifesta a leitura em voz alta pelo leitor, a considerar a estrutura composicional do gênero em estrofes e versos rimados. Suas estrofes e versos, assim como as rimas correspondentes, são considerados aspectos elementares à condição da oralidade que se apresenta em sala de aula. Seria o trabalho com a oralização de um texto escrito, a passagem do escrito para o oral, uma habilidade a ser desenvolvida no aluno-leitor, conforme orienta a 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).

A **leitura entonacional valorativa** pelo professor é o primeiro exemplo de como o valor da leitura em voz alta se apresenta junto ao texto, pois não é apenas a transposição do escrito para o oral, é

a manifestação de valores entonacionais a partir dessa oralização. Nessa fase, demonstra-se a **entonação valorativa** (VOLÓCHINOV, 2019[1926]) pertinente, a dar ênfase aos traços descritos da personagem, seus modos de agir e pensar. Conforme destacam Costa-Hübes e Menegassi (2021), a entonação compõe-se de aspectos diversos para além da voz, como os gestos, as expressões faciais, as pausas, a postura corporal. Assim, toma-se como processo inicial de trabalho as três primeiras estrofes.

Não tenho medo de nada!
Eu sou valente de fato!
Nem de susto, nem do
escuro,
Nem de injeção, nem de
rato.

Nem de sapo ou lagartixa,
Nem fantasma e
assombração!

Eu sou menino sem medo,
Corajoso e valentão!

Não tenho medo de
aranha,
Nem de monstro, nem
dragão!

Não tenho medo de bruxa,
Nem do tal bicho – papão!

Nessas partes do enunciado, evidenciam-se atitudes de um menino corajoso, destemido, que não se acovarda diante de situações assombrosas, pois não tem medo de nada, a demonstrar-se valente, um menino sem medo. O professor, a fazer o papel do eu lírico, na posição do próprio personagem-narrador, lê o texto em possibilidades distintas de entonações valorativas:

a) voz aguda, como uma possível criança, de forma rápida, a ordenar, com postura corporal ereta, cabeça erguida, dedos da mão em riste, com olhos firmes e arregalados, como a enfrentar o medo;

b) voz grave, como um adulto em papel de criança, de forma pausada, a ordenar, com postura corporal arcada, como a remeter olhar a uma criança abaixo de si, olhos fixos e olhar determinado, com dedos da mão em riste, a enfrentar e anunciar que não tem medo;

c) voz dengosa, como a fazer certo desdém do medo, de forma pausada, em posição corporal de balançar os ombros a desdenhar, a olhar sem fixação a qualquer lugar.

Essas possibilidades de entonações ao poema valoram os sentidos possíveis a serem explorados pela voz da personagem: a) criança a buscar por respeito; b) adulto a imitar uma criança que pede respeito; c) criança a desdenhar do medo e a pedir respeito. A partir delas, o professor conduz o aluno à construção de variadas possibilidades de leitura entonacional, a partir da exploração dos valores, a permitir, também, possibilidades de compreensão que levam à **leitura réplica** no processo como um todo.

Por sua vez, na última estrofe, há a demonstração evidente da temática discutida pelo autor, a proteção dos pais como a inibidora de qualquer medo para o narrador-criança.

Mas eu só tenho coragem
Quando estou na minha casa.
Bem seguro, aconchegado.
No colinho da mamãe...

Para demonstrar a mudança de atitude do narrador, que agora não se mostra tão valente assim, visto que sua coragem se dá apenas ao estar no “colinho da mamãe”, realiza a leitura com **entonação valorativa** diferenciada, ainda a considerar as mesmas já descritas, a completar os sentidos possíveis de construção pela **leitura dialógica**, os valores que estão agregados ao texto e ao próprio leitor.

De acordo com Costa-Hübes e Menegassi (2021), o trabalho de **entonação valorativa** é um recurso pertinente a ser realizado com os alunos, para o desenvolvimento da compreensão textual e do discurso ali manifestado. Desse modo, após o trabalho apresentado pelo professor, o aluno constrói a sua própria leitura entonacional, a evidenciar a produção de sentidos ao texto a partir dos valores que carrega em si como indivíduo social. Desperta-se para a **ampliação da consciência discursiva para a entonação** como elemento intrínseco à construção de sentidos.

3. RECUPERAÇÃO DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DO ENUNCIADO

Após as atividades de leitura descritas, **associam-se os gêneros trabalhados, a partir das relações de intertextualidade e interdiscursividade**, a respeito da capa do livro e da biografia de Pedro Bandeira, como abordagem para se retomar o contexto mais amplo de produção, a permitir que o aluno-leitor amplie seus conhecimentos com as relações estabelecidas com o diálogo entre os textos – intertextualidade – e seus discursos – interdiscursividade. Para respondê-las, o leitor já conhece os conteúdos expressos nos dois enunciados trabalhados, a configurar-se em **compreensão responsiva** sobre os seus elementos constitutivos, a iniciar a etapa de compreensões e valorações na leitura do poema.

-Por que o poema “Não tenho medo de nada!” está presente na obra “Mais respeito, eu sou criança”?

- O poema “Não tenho medo de nada!” aborda temática de interesse de Pedro Bandeira?

Segundo Acosta Pereira e Oliveira (2020), o conteúdo temático se refere ao modo como o gênero do discurso elege elementos da realidade e como os considera na constituição de seu objeto discursivo. Assim, na tentativa de relacionar o conteúdo temático do poema com o tempo-espaço históricos (cronotopo) nele instituído, questiona-se sobre a presença do poema “Não tenho medo de nada!” no interior da obra *Mais respeito, eu sou criança!*, assim como sobre a escolha da própria temática do poema pelo interesse do autor em relação ao seu público-alvo.

O aluno é levado a construir informações por sentidos que situem o poema em relação ao seu **contexto de produção** e a outros textos a ele relacionados, em **relação de intertextualidade**. Ademais, ao considerar que Pedro Bandeira (sujeito-autor)

escreve o poema, a partir de seu lugar social de escritor de livros infantojuvenis, dado constante na biografia, assim como o poema está presente no livro *Mais respeito, eu sou criança!*, direcionado ao público específico que se identifica com seu estilo, compreende-se que o enunciado foi produzido e publicado a fim de narrar e revelar o modo como as crianças percebem o enfrentamento de seus medos ao se sentirem seguras com a proteção paterna, em **relação de interdiscursividade**.

4. COMPREENSÃO E RELAÇÕES DIALÓGICAS

Na sequência do trabalho com as atividades de leitura apresentadas, são propostas aquelas que envolvem a **compreensão do enunciado** em seu todo textual, discursivo e enunciativo, a ter as **relações dialógicas** como princípio de produção de sentidos, a permitir ao leitor **compreensão responsiva** adequada à situação de leitura. Para isso, a temática da proteção dos pais torna-se o norte do trabalho nas atividades.

- *Ao longo do poema, por que o menino afirma que não tem medo de nada?*
- *O menino realmente não tem medo de nada?*
- *Liste os medos do narrador em ordem de relevância a você?*
- *A partir das afirmações do narrador de que não tem medo de nada nas três primeiras estrofes, questiona-se: qual é o sentido do termo “Mas” no início da última estrofe? Qual é o valor de “Mas” nessa localização do poema?*
- *Quando o menino demonstra verdadeira coragem?*
- *Qual é o sentido da expressão “bem seguro, aconchegado no colinho da mamãe...”?*
- *Por que o colinho da mamãe faz com que o menino se sinta seguro e aconchegante?*
- *Como o menino valoriza o seu lar e a sua mãe?*
- *Qual é a representação que o menino faz de si próprio na última estrofe?*
- *Em que situações você sente medo como o expresso pelo narrador?*
- *Como você se protege do medo?*
- *Em que situações você se sente protegido do medo?*

As questões abordam o **conteúdo temático**, a possibilitar que o aluno construa e produza sentidos para o enunciado, como também produz sentidos para si próprio, como leitor, participante ativo da leitura, e manifestação de **compreensão responsiva** ao discurso apresentado no poema, isto é, faça **réplica discursiva**. Assim, ao gerar **réplicas** ao texto, a quarta questão propõe: “A partir das afirmações do narrador de que não tem medo de nada nas três primeiras estrofes, questiona-se qual é o sentido do termo “Mas” no início da última estrofe? Qual é o valor de “Mas” nessa localização do poema?”, a indagar por quais motivos o narrador, nas três primeiras estrofes, afirma que não tem medo de nada, a partir da oposição caracterizada pelo termo “Mas”, no início da última estrofe. A questão teria como resposta o fato de o menino sentir-se realmente corajoso, de mostrar-se valente para alguém, de considerar que os medos, como medo de lagartixa, assombração, bicho-papão etc., são coisas de criança, portanto, não se sente mais nessa fase, já a se mostrar mais amadurecido em relação a eles. O trabalho de leitura orienta o aluno a perceber, também, que a personagem apresenta uma ideia em contraste na última estrofe – explícita com o emprego do termo “Mas”, de valor adversativo, visto que sua coragem se apresenta apenas ao estar em sua casa e protegido por sua mãe, ou seja, ele não é, de fato, um menino corajoso e valentão ao estar sozinho, entretanto, assim se mostra ao estar com a proteção dos pais, representado pelo papel da mãe, como alega em: “Mas eu só tenho coragem quando estou na minha casa, bem seguro e aconchegado no colinho da mamãe...”. Na realidade, a ideia que se afirma na última estrofe contrasta à descrição corajosa das estrofes anteriores, ao mesmo tempo, acrescenta nova informação sobre o personagem-narrador.

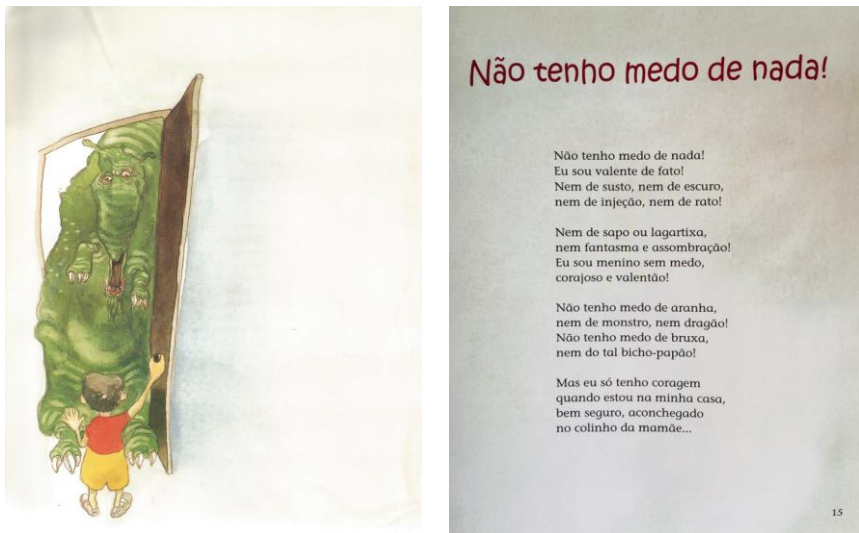
Sendo assim, o **conteúdo temático** do poema, além de **ideológico** e **valorativo**, é engendrado por **relações dialógicas**, uma vez que o objeto do discurso é atravessado e valorado por diferentes vozes: do autor-enunciador, do eu lírico, do leitor e sua idiosincrasia sobre o tema, do papel social de criança, entre outras possibilidades de produção de sentidos. Assim, o eu lírico,

ao afirmar que só tem coragem ao estar no colo da mãe, na representação enunciativa do autor Pedro Bandeira, por meio do menino, recupera o discurso de uma parcela de crianças que carece desse cuidado e proteção da família, pois, realmente, sente medo de lagartixa, assombração, bicho-papão etc., porém não sente medos ao estar sob proteção dos pais, no caso do personagem, da mãe em específico.

Nessa perspectiva, na leitura do poema, são constituídas e produzidas algumas valorações para o lar e para a mãe, na realidade, para os pais e aqueles que fazem tal papel social. Para a personagem, o lar é o espaço que lhe desencadeia a segurança, o aconchego, a coragem para enfrentar os medos ou para afirmar que encara os medos e os desafios. O lar e a mãe se mostram no poema com valores de proteção. Dessa forma, as questões culminam na elaboração de **apreciações éticas, estéticas, afetivas** e **emotivo-valorativas** referentes ao texto e à sua temática, a requisitar 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.

Além dos aspectos descritos e explorados na materialidade linguístico-textual do poema, a exploração da multimodalidade é uma possibilidade de levar o aluno à “percepção de linguagens” (ROJO, 2004, p. 6), que configuram a compreensão global do enunciado, no caso, o poema e a sua ilustração.

Figura 2: Imagem da ilustração e do poema presentes na obra



Fonte: BANDEIRA (2009).

É relevante que os dois enunciados sejam relacionados em suas compreensões, para que o leitor entenda que o exercício de leitura ocorre em modalidades de linguagens distintas em relações multissemióticas e interdiscursivas. Como o poema já foi trabalhado em sua compreensão, a ilustração ocupa espaço na sequência, com algumas atividades:

- Onde ocorre o encontro do menino com o monstro?
- Quais as características do monstro com o qual o menino se depara?
- Qual é a reação do monstro diante do menino?
- Como o menino reage ao monstro?

A partir dessa produção de sentidos, são realizadas questões para a compreensão da relação do poema com a ilustração:

- Na terceira estrofe do poema, o menino afirma não ter medo de aranha, de monstro e nem de dragão. Como essa afirmação se compara e se relaciona com a ilustração do texto?

- A partir da ilustração e do poema, indaga-se: o menino realmente não sente medo de nada?
- Na última estrofe, a personagem afirma que só tem coragem ao estar protegido pela mãe. O que a ilustração revela quanto a esse sentimento da personagem?
- A partir das informações do texto e da ilustração, qual seria a atitude do menino após encontrar-se com o monstro?

Na ilustração, observa-se um menino parado em pé, diante de um monstro verde, enorme e assustador, a entrar por uma porta, possivelmente o quarto do narrador-personagem. Não é possível ver o semblante do menino, contudo, sua mão esquerda erguida e aberta sugere que está assustado, surpreendido, ao mesmo tempo em que manifesta o sentido de certa ordem para o monstro entrar ou sair do ambiente. Ressalte-se que, se o leitor realizar a leitura da ilustração antes do poema, produz-se sentidos diversos, como: a) o menino está com medo do monstro; b) o menino enfrentará o monstro com o qual se deparou; c) o menino está apavorado; d) o menino debochará do monstro; e) o monstro é alguém disfarçado etc. Ao ler o poema, muitas **relações dialógicas** com a ilustração são estabelecidas, como as manifestas pelas questões apresentadas e suas possíveis respostas. Dessa forma, com as três primeiras estrofes, o leitor entende que a personagem – por não ter “*medo de nada*”, ser “*valente de fato*”, ser “*menino sem medo, corajoso e valentão*” – enfrentará o monstro representado pela ilustração, pois se sente mais forte e não dará importância para o bicho – sentimento que é modificado na última estrofe.

Com essas análises dialógicas, verifica-se que a coragem só advém ao estar sob proteção de seu lar e da sua mãe. Dessa feita, a ilustração abre-se para diversas possibilidades interpretativas: i) o tamanho do monstro sugere que diversos medos terríveis permeiam o cotidiano do menino que precisa enfrentá-los; ii) o menino se sente impotente e incapaz diante do monstro; iii) o fato de o menino estar sozinho indica que se sente desprotegido em seu lar ou precisa da proteção dos pais e do próprio lar. Essas

possibilidades de sentidos levam a discussões sobre a temática apresentada, com **relações dialógicas** mais amplas, a construir **apreciações valorativas** aos **enunciados concretos**.

5. RECONHECIMENTO DAS APRECIÇÕES VALORATIVAS

Para Bakhtin (2003[1979]), em uma determinada esfera social, o discurso é refratado pela ideologia e pelas valorações, a materializar-se na forma de enunciados concretos. Logo, a **avaliação social** (MEDVIÉDEV, 2019 [1928]) é caráter intrínseco ao enunciado, uma vez que os interlocutores se posicionam frente à linguagem, em sua produção e recepção. Trata-se de um fenômeno social, histórico, ideológico e cultural que determina o enunciado quanto aos aspectos estritamente linguísticos (lexicais/gramaticais/textuais), quanto aos sentidos estabelecidos e regulados na **interação discursiva**. A partir dessa noção, surge o trabalho com as apreciações valorativas possíveis de manifestação no poema:

- Qual é o significado atribuído pela personagem para a proteção dos pais?
- Qual é o valor atribuído pela personagem ao seu lar?
- Qual é o posicionamento de Pedro Bandeira sobre os medos infantis revelados na voz do narrador?

A ampliar as **relações dialógicas**, com vistas à **compreensão responsiva** do poema e sua temática, algumas manchetes de notícias são apresentadas ao aluno, como manifestação de produção de **sentidos valorativos** em **relações temáticas**. As manchetes são escolhidas pelo professor ou solicitadas aos alunos, em forma de pesquisa complementar.

Ao observarmos notícias nas redes sociais, nos jornais e na TV, até mesmo os acontecimentos em nossas vivências cotidianas, afirmamos que nem sempre as crianças são protegidas em seus lares, como se deveria acontecer. Vejamos exemplos de manchetes encontradas em sites noticiosos que abordam esse tema:

“Denúncias de violência contra a criança e o adolescente atingem maior patamar desde 2013”

(Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2021/04/20/denuncias-de-violencia-contra-a-crianca-e-o-adolescente-atingem-maior-patamar-desde-2013.ghtml>. Acesso em: 30 abril de 2021);

“Bebês estão entre as maiores vítimas de violência contra a criança e adolescente durante a pandemia no Paraná”

(Disponível em: https://www.tjpr.jus.br/noticias/-/asset_publisher/9jZB/content/id/48436889. Acesso em: 30 abril de 2021);

“Mães e pais respondem pela maioria da violência contra crianças”

(Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/09/09/interna_cidadesdf,781511/maes-e-pais-respondem-pela-maioria-da-violencia-contra-criancas.shtml. Acesso em: 30 abril de 2021).

- O que essas manchetes revelam sobre a proteção paterna de crianças e adolescentes em seus lares?
- De que forma essas manchetes dialogam com a capa da obra *“Mais respeito, eu sou criança!”* e com o poema *“Não tenho medo de nada!”*?
- Como a terceira manchete, *“Mães e pais respondem pela maioria da violência contra crianças”*, se relaciona e dialoga com a última estrofe do poema: *“Mas eu só tenho coragem / Quando estou na minha casa. / Bem seguro, aconchegado. / No colinho da mamãe...”*?

Tais questões permitem o debate, em sala de aula, sobre o poema *versus* a realidade circundante à atualidade, muitas vezes contraditória com as **valorações** positivas apresentadas pela personagem ao seu lar e à proteção materna. Nesse sentido, o aluno é posicionado como participante ativo da leitura, a compreender o **discurso vivo**, produzido em função dos **contextos sócio-histórico-ideológicos**, a problematizar **valores, posições ideológicas** e **juízos** sobre o **tema**, por meio de

atividades que levam a **reflexões interdiscursivas**, a manifestação de uma **réplica discursiva**.

Assim, é possível ao professor, como mediador do processo de leitura, problematizar também os ditos, em dada **interação discursiva**, situam-se sempre em uma **rede de relações interdiscursivas**, em que se entretecem diversos **fios dialógicos**, impregnados de **valores** e carregados de **sentidos**, outra característica intrínseca da perspectiva dialógica de leitura. Nas atividades propostas, a **interdiscursividade** se estabelece por meio do tema, já que são acionadas manchetes de notícias que tratam do modo como ocorre a proteção de crianças em seus lares, aspecto revelado no poema, já que a criança se sente segura ao estar nos braços da mãe. Dessa maneira, ao responder à questão *“Como a terceira manchete, “Mães e pais respondem pela maioria da violência contra crianças”, se relaciona e dialoga com a última estrofe do poema: “Mas eu só tenho coragem / Quando estou na minha casa. / Bem seguro, aconchegado. / No colinho da mamãe...”?*, o aluno analisa que, no poema, o eu lírico sente-se protegido pela mãe, por outro lado, na realidade social descrita pela manchete, muitas crianças estão desprotegidas, uma vez que os próprios pais são os responsáveis pela violência.

6. AVALIAÇÃO RESPONSIVA

A etapa da avaliação responsiva amplia e expande as discussões sobre a leitura enquanto produção de sentidos, a tomar as relações entre compreensão e **contrapalavra** nos acontecimentos dialógicos que ocorrem em situação de ensino. Para isso, solicita-se a produção de um novo texto a partir do poema *“Não tenho medo de nada”*, em um movimento que instaura a aula de leitura como acontecimento (GERALDI, 2010). Esta atividade é vista como processo avaliativo escolar – fator inerente ao sistema brasileiro, ao mesmo tempo que permite a manifestação idiossincrática dos alunos-leitores, pela mediação docente, em **réplicas discursivas**, nas palavras de Geraldi (2016, p.

186): “construir, na escola ‘inéditos viáveis’ que permitam aos alunos proferirem as suas palavras para serem escutadas, opor-lhes a assinatura”.

Dentre as muitas possibilidades de manifestação de avaliação responsiva, há a ilustração do poema em forma de tirinha de quadrinhos, a demonstrar o humor presente na narrativa, a ampliar com situação final inovadora e idiossincrática. Assim, o aluno ilustra cada estrofe do poema, dentro da estrutura composicional de uma tirinha de quadrinhos na horizontal, com o número de quadrinhos correspondente a cada estrofe, a demonstrar a construção de sentidos individuais para a leitura, manifestos nas ilustrações produzidas. Além da representação imagética, até mesmo com componentes verbais, para cada estrofe, recomenda-se que o aluno se insira na história, agora como narrador-personagem, a incluir mais um quadrinho para responder à questão “*Em que situação você se sente protegido do medo?*”, em possibilidade de **réplica discursiva** em ilustração de um novo quadrinho a ampliar o exposto no poema. A atividade oferecida é

Produza uma tirinha de quadrinhos para o poema lido, em que você manifeste sua compreensão e seus valores sobre o tema. Faça a ilustração para cada estrofe, a representá-las em quadrinhos específicos, a incluir o humor do texto como elemento da tirinha. Construa um novo quadrinho em que responda à questão “Em que situação você se sente protegido do medo?”, onde manifestará um sentido pessoal sobre o tema. Sua produção será exposta no mural da sala de aula, para todos os colegas lerem.

Desse modo, na etapa da avaliação responsiva, o aluno-leitor amplia e expande os diálogos com o texto, a constituir-se como leitor responsivo e capaz de se posicionar frente a uma ordem de controle social, a manifestar sua **leitura réplica**. Como assinalam Menegassi et al. (2020), os alunos, na escola, praticam atos ao ler, ampliam suas consciências sócio ideológicas sobre temas da vida ao analisarem e avaliarem os temas exauridos nos enunciados

concretos, manifestos nos gêneros discursivos, a partir do diálogo mediado e orientado pelo professor. Nessa perspectiva dialógica, aprendem a pensar, a valorar, a refletir a partir de confrontações que possam aparecer em suas leituras, sejam escolares ou extraescolares.

7. SISTEMATIZAÇÃO DA PROSPECÇÃO DE LEITURA DIALÓGICA

Ao longo da prospecção desenvolvida, são delineados encaminhamentos didático-pedagógicos, em diálogo e em ampliação aos propostos por Rojo (2004), a partir de etapas de uma sequência de atividades, a permitir o trabalho com a leitura em perspectiva dialógica, a ter o gênero discursivo poema como um exemplo possível de execução. Dessa forma, para sistematizar o percurso, o Quadro 3 delinea as etapas e os encaminhamentos da prospecção.

Quadro 3: Encaminhamentos didático-pedagógicas da prospecção

Etapas da sequência de atividades	Encaminhamentos didático-pedagógicas da prospecção
1. Exploração do contexto de produção	<ul style="list-style-type: none"> - Análise da capa do livro, o portador textual social e seu meio de circulação; - Reflexão sobre aspectos verbais e visuais da capa: nome do autor, título da obra, ilustração apresentada, cores; - Percepção das relações entre os elementos visuais e verbais; - Leitura e compreensão da biografia do autor; - Percepção da intenção do autor e sua intenção discursiva na capa e na biografia.
2. Leitura silenciosa, oral e entonacional	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura silenciosa, de forma individual; - Leitura oral pelo aluno; - Leitura entonacional pelo professor; - Trabalho com a estrutura composicional do gênero, a levar à leitura entonacional diferenciada; - Leitura com entonação diferenciada pelo aluno-leitor.

3. Recuperação do contexto sócio-histórico do enunciado: relações intertextuais e relações interdiscursivas	<ul style="list-style-type: none"> - Relações dialógicas entre a capa do livro e a biografia do autor; - Compreensão das relações estabelecidas entre o contexto de produção e de recepção da obra e outros textos relacionados à mesma temática.
4. Compreensão e relações dialógicas	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão do todo enunciativo, a partir de atividades sobre a unidade temática; - Produção de valorações para aspectos relacionados ao tema; - Compreensão da relação do enunciado explorado com outros gêneros, como a ilustração; - Ampliação das relações dialógicas da temática explorada à vida do próprio leitor; - Posição valorativa do leitor sobre a temática explorada em sua própria vida.
5. Reconhecimento das apreciações valorativas	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de apreciações relativas a valores éticos, estéticos, ideológicos, culturais, políticos, em relações interdiscursivas, centradas na temática explorada; - Trabalho com os valores do enunciado <i>versus</i> a realidade circundante da sociedade e do próprio leitor.
6. Avaliação responsiva	<ul style="list-style-type: none"> - Proposta para a produção de um novo enunciado, a avaliar a compreensão responsiva do enunciado explorado na sequência; - Produção de novo enunciado a ampliar e expandir a compreensão responsiva pela manifestação idiossincrática de sentido distinto do enunciado de referência; - Apresentação, análise e avaliação dos temas exauridos nos enunciados.

Fonte: Os autores (2022).

Para elucidar como as abordagens de leitura em perspectiva dialógica são efetivadas no gênero discursivo eleito como referência de trabalho, o poema “Eu não tenho medo de nada!”, as atividades propostas são sistematizadas em sequência e ordem de apresentação junto ao aluno-leitor, em situação de ensino, normalmente em sala de aula, em escolhas entre todas as atividades apresentadas.

I – Capa

Leremos o poema com o título “Não tenho medo de nada”, que está na obra “Mais respeito, eu sou criança!”, do autor Pedro Bandeira, publicada pela Editora Moderna, na cidade de São Paulo, em 2009. Iniciaremos com a leitura da capa do livro, para conhecermos como o poema circula e chega até o leitor.

1- Por que o nome do autor está grafado com letras maiúsculas e em uma fonte menor, se comparado com o título do livro?

2- Por que uma das mãos da personagem está erguida e com o dedo indicador apontando para cima em direção ao título da obra?

3- Por que a personagem está no topo da escada?

4- O que representa a expressão facial da personagem?

5- Qual é o significado do título do livro em relação à posição da personagem na capa?

6- Quem é o leitor preferencial dessa obra?

7- A considerar o título da obra, qual é o tema tratado no poema “Eu não tenho medo de nada”?

II – Biografia

Vamos conhecer um pouco mais sobre Pedro Bandeira, a partir da leitura de sua biografia e das discussões orientadas pelas questões na sequência, em forma de interação oral.

Pedro Bandeira

Pedro Bandeira nasceu na cidade de Santos, no estado de São Paulo, no dia 9 de março de 1942, é considerado um dos principais autores da literatura infanto-juvenil da língua portuguesa. Pedro começou a se envolver no teatro amador, no qual atuou até 1967 como intérprete, encenador, cenógrafo e até mesmo teve passagem pelo teatro de bonecos.

[...]

Pedro passou a se dedicar a escrever de forma distinta conforme seu público alvo, que era de adolescentes até a profissionais especializados, também buscou recursos dentro da psicologia e na educação para

compreender questões delicadas que envolvem o leitor infantil, tais como a idade em que as crianças enxergam o pai como um herói, ou até mesmo o momento em que esta imagem se desconstrói e a figura paterna é criticada e colocada em dúvida.

[...]

Atualmente Pedro Bandeira se tornou o autor que mais vende livros na faixa adolescente, também realiza conferências em todo o país, especialmente para professores, sobre leitura e alfabetização.

(VIERIA, Lia. Pedro Bandeira. Em: 29 nov. 2014. Disponível em: <https://www.estudokids.com.br/pedro-bandeira-biografia-e-obras/>. Acesso em: 16 abr. 2021).

- 1- Como definir quem é Pedro Bandeira?
- 2- Qual é o público-alvo das suas obras?
- 3- Por que o autor buscou recursos na psicologia e na educação para escrever seus textos?
- 4- Quais questões delicadas do público infantil o autor aborda em seus textos?
- 5- Por qual motivo o poema “Não tenho medo de nada!” está presente na obra “Mais respeito, eu sou criança”?

III – *Leitura silenciosa, oral e entonacional*

Não tenho medo de nada!

Não tenho medo de nada!
Eu sou valente de fato!
Nem de susto, nem do
escuro,
Nem de injeção, nem de
rato.

Nem de sapo ou lagartixa,
Nem fantasma e
assombração!
Eu sou menino sem medo,
Corajoso e valentão!

Não tenho medo de
aranha,
Nem de monstro, nem
dragão!
Não tenho medo de bruxa,
Nem do tal bicho – papão!

Mas eu só tenho coragem
Quando estou na minha
casa.
Bem seguro, aconchegado.
No colinho da mamãe...

(BANDEIRA, Pedro. *Mais respeito eu sou criança*. São Paulo: Moderna, 2009, p. 15).

- *Leia silenciosamente o poema.*
- *Leia em voz alta o poema.*
- *Ouç a leitura entonacional do professor.*
- *Produza uma leitura entonacional para o poema, a manifestar valoração à narrativa.*

IV – *Compreensões e valorações*

1- *Por que o poema “Não tenho medo de nada!” está presente na obra “Mais respeito, eu sou criança”?*

2- *O poema “Não tenho medo de nada!” aborda temática de interesse de Pedro Bandeira?*

3- *O menino realmente não tem medo de nada?*

4- *Liste os medos do narrador em ordem de relevância a você?*

5- *A partir das afirmações do narrador de que não tem medo de nada nas três primeiras estrofes, questiona-se: qual é o sentido do termo “Mas” no início da última estrofe? Qual é o valor de “Mas” nessa localização do poema?*

6- Por que o colinho da mamãe faz com que o menino se sinta seguro e aconchegante?

7- Como o menino valora o seu lar e a sua mãe?

8- Qual é a representação que o menino faz de si próprio na última estrofe?

9- Em que situações você sente medo como o expresso pelo narrador?

10- Como você se protege do medo?

11- Em que situações você se sente protegido do medo?

12- Qual é o valor atribuído pela personagem para a proteção dos pais?

13- Qual é o valor atribuído pela personagem ao seu lar?

14- Qual é o posicionamento de Pedro Bandeira sobre os medos infantis revelados na voz do narrador?

Sobre a ilustração do poema, responda:

15- Onde ocorre o encontro do menino com o monstro?

16- Quais as características do monstro com o qual o menino se depara?

17- Qual é a reação do monstro diante do menino?

18- Como o menino reage ao monstro?

19- Na terceira estrofe do poema, o menino afirma não ter medo de aranha, de monstro e nem de dragão. Como esta afirmação se compara e se relaciona com a ilustração do texto?

20- A partir da ilustração e do poema, indaga-se: o menino realmente não sente medo de nada?

21- Na última estrofe, a personagem afirma que só tem coragem ao estar protegido pela mãe. O que a ilustração revela quanto a esse sentimento da personagem?

22- A partir das informações do texto e da ilustração, qual seria a atitude do menino após encontrar-se com o monstro?

V – Valorações

Ao observarmos notícias nas redes sociais, nos jornais e na TV, até mesmo os acontecimentos em nossas vivências cotidianas, afirmamos que nem sempre as crianças são protegidas em seus lares, como se deveria acontecer. Vejamos exemplos de manchetes encontradas em sites noticiosos que abordam esse tema:

“Denúncias de violência contra a criança e o adolescente atingem maior patamar desde 2013”

(Disponível em: <https://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2021/04/20/denuncias-de-violencia-contr-a-crianca-e-o-adolescente-atingem-maior-patamar-desde-2013.ghtml>. Acesso em: 30 abril de 2021);

“Bebês estão entre as maiores vítimas de violência contra a criança e adolescente durante a pandemia no Paraná”

(Disponível em: https://www.tjpr.jus.br/noticias/-/asset_publisher/9jZB/content/id/48436889. Acesso em: 30 abril de 2021);

“Mães e pais respondem pela maioria da violência contra crianças”

(Disponível em:

https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2019/09/09/interna_cidadesdf,781511/maes-e-pais-respondem-pela-maioria-da-violencia-contr-a-criancas.shtml. Acesso em: 30 abril de 2021).

1- O que essas manchetes revelam sobre a proteção paterna de crianças e adolescentes em seus lares?

2- De que forma essas manchetes dialogam com a capa da obra “Mais respeito, eu sou criança!” e com o poema “Não tenho medo de nada!”?

3- Como a terceira manchete, “Mães e pais respondem pela maioria da violência contra crianças”, se relaciona e dialoga com a última estrofe do poema: “Mas eu só tenho coragem / Quando estou na minha casa. / Bem seguro, aconchegado. / No colinho da mamãe...”?

A partir dessas discussões, indaga-se sobre o poema em estudo:

4- Qual é o significado atribuído pela personagem para a proteção dos pais?

5- Qual é o valor atribuído pela personagem ao seu lar?

6- Qual é o posicionamento de Pedro Bandeira sobre os medos infantis revelados na voz do narrador?

VI – Avaliação responsiva

Produza uma tirinha de quadrinhos para o poema lido, em que você manifeste sua compreensão e seus valores sobre o tema. Faça a ilustração para cada estrofe, a representá-las em quadrinhos específicos, a incluir o

humor do texto como elemento da tirinha. Construa um novo quadrinho em que responda à questão “Em que situação você se sente protegido do medo?”, onde manifestará um sentido pessoal sobre o tema. Sua produção será exposta no mural da sala de aula, para todos os colegas lerem.

A partir da proposta, o professor realiza as devidas adaptações às atividades e ao tempo de aplicação, em função da realidade dos alunos, do ano escolar trabalhado e da situação de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos e refletimos sobre uma produção em forma de prospecção de leitura em perspectiva dialógica, a partir do gênero discursivo poema, a abordar os elementos dialógicos para o seu trabalho em situação de ensino. Os encaminhamentos didático-pedagógicos permitem acionar noções da teoria do dialogismo, como: a construção dos sentidos valorativos; as relações dialógicas de intertextualidade e interdiscursividade; o elemento entonacional; a compressão responsiva; a percepção de linguagens num mesmo enunciado concreto; o conteúdo temático como fator ideológico, valorativo e engendrado por relações dialógicas.

Assim, os encaminhamentos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos objetivam a ampliação e a expansão: (i) das relações sócio ideológicas dos repertórios intertextual e interdiscursivo do leitor; (ii) das relações de compreensão textual; (iii) das condições sócio ideológicas; (iv) da consciência discursiva para a entonação; (v) das relações entre gêneros discursivos trabalhados por atividades de intertextualidade e interdiscursividade; (iv) da compressão responsiva, a partir de relações dialógicas etc. Dessa forma, as atividades propostas representam uma das possibilidades de vertente teórico-metodológica para o ensino da leitura, dentre muitas outras existentes na literatura em Linguística Aplicada e nos estudos a envolver a leitura em perspectiva discursiva.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, R. A análise de textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. *Revista de estudos sobre práticas discursivas e textuais*, São Paulo, v.14, n.3, p.4-29, 2014. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1198/1081>. Acesso em: 15 jul. 2020.
- 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, jan/jun. 2020.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. A produção escrita e o trabalho docente na sala de apoio. *Alfa*, São Paulo, v. 60, n. 3, p. 475-506, 2016.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 661-688, 2014.
- BAKHTIN, M. M. A personagem e seu enfoque pelo autor na obra de Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015, p. 52-86.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BANDEIRA, P. *Mais respeito eu sou criança*. São Paulo: Moderna, 2009.
- BELOTI, A.; POLATO, A. M.; BRITO, P. A. P. *Dialogismo e ensino de línguas: reflexos e refrações na práxis*. Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2021.
- BEZERRA, J. C dos.; MENEGASSI, R. J. A entonação valorativa em atividades de leitura de no livro didático de português. In: BELOTI, A.; POLATO, A. M.; BRITO, P. A. P. *Dialogismo e ensino de línguas: reflexos e refrações na práxis*. Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2021, p. 28-48.
- BEZERRA, J. C. dos S. *A entonação valorativa em livros didáticos de Português dos anos finais do Ensino Fundamental*. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2020.

- BRAIT, B. "Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica". *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/04.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2020.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 1º e 2º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- CORRÊA, M. L. G. As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 333-356. 2.^a parte, 2011. Disponível em: <http://www.abralin.org/site/data/uploads/revistas/2011-vol-especial-2o-parte/manoel-luiz-goncalves-correa.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2013.
- COSTA-HÜBES, T. C.; MENEGASSI, R. J. Oralidade e entonação valorativa na formação docente inicial. In: MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. (org.). *Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 173-197.
- DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, I. (org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília, DF: UNB, 1996, p. 69-75.
- FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, D. A.; SOARES, A. S. F. *De 1969 a 20019: um percurso da/na análise de discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- 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*. São Paulo: Pontes, 2020, p. 11-32.

- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006 [1984].
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, J. W. A leitura de textos. In: GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 165-169.
- GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. *Educar*, Curitiba, n. 20, p. 77-85. 2002. Editora UFPR.
- GERALDI, J. W. Dialogia: do discurso à estrutura sintática. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 179-190.
- MEDVIÉDEV, P. N. (1928). *O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução: Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2019 [1928].
- MENDES-POLATO, A. D.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise Linguística em Charge: Sequência de Atividades Dialógicas. *Línguas & Letras*, [S.l.], v. 21, n. 49, jun. 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24631>. Acesso em: 18 maio 2021.
- MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (org.) *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010a, p. 167-189.
- 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, 2010b, p. 35-59.
- 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.; ANGELO, C. M. P.; MENDES-POLATO, A. D.; GASPAROTTO, D. M. A leitura dialógica de fábulas. In: FRANCO, N.; Rodrigo ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas-SP: Pontes Editora, 2020, p. 187-212.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica*. Curitiba: Imprensa Oficial, 2006.

PAULA, L. de; BARISSA, A. B. M.; OLIVEIRA, N. R. de. Produções e produtos culturais na sala-de-aula: uma análise crítico-dialógica do fandom de Harry Potter e da franquia Meu Malvado Favorito. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 14, n. esp.4, p. 2071–2087, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12935>. Acesso em: 18 maio. 2021.

PAULA, L. de; GONÇALVES, J. de C. Gêneros discursivos na escola: acontecimento emancipatório de leitura. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 9, n. 16, jan./jun. 2020. Disponível em <http://revista.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/42/24>. Acesso em 10 maio 2021.

RODRIGUES, R. H. *A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo*. 2001. 356 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Centro de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

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. Acesso em: 10 out. 2020.

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS G. A.; FUZA, A. F. Réplicas dialógicas em aula de leitura: o trabalho com perguntas e Resposta Argumentativa no Ensino Fundamental. *Línguas & Letras*, v. 21, n. 49, 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24309>. Acesso em: 10 março 2021.

TOCANTINS. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes (SEDUC). *Referencial Curricular do Tocantins*. Palmas, 2009.

VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2013[1929].

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].

11.

LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA: CAMINHOS POSSÍVEIS

Lilian Cristina Buzato Ritter
Márcia Cristina Greco Ohuschi

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, abordamos a leitura e a análise linguística como práticas de linguagem integradas, ao enfocarmos a coprodução de sentidos e de valor do enunciado propiciada pela mobilização dos recursos linguísticos, enunciativos e discursivos e ao considerarmos a leitura “como uma oferta de contrapalavras do leitor” (GERALDI, 2002, p. 3), as quais “trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 54).

A análise linguística só se constitui no interior das práticas de leitura e de produção textual, aspecto que vem sendo discutido desde a década de 1990, a partir de Geraldi (1997) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PNC (BRASIL, 1998), e, nos anos seguintes, por meio de trabalhos de diversos pesquisadores brasileiros no âmbito da Linguística Aplicada (PERFEITO, 2005; 2007; MENDONÇA, 2006; BEZERRA; REINALDO, 2013, entre outros). Mais atualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC¹ (BRASIL, 2017) também orienta o ensino do eixo

¹ É válido ressaltar que temos ciência das lacunas presentes neste documento, em decorrência de seu contexto de produção, como apresentado por Bonini e Costa-Hübes (2019). Contudo, como se trata de um documento normatizador que

“conhecimentos linguísticos e gramaticais”, no Ensino Fundamental, a partir da integração entre as práticas de linguagem, na qual “a reflexão sobre as estruturas linguísticas e as regras de concordância e de regência e a apropriação de recursos semânticos, sintáticos e morfológicos são fundamentais para a expansão da capacidade de produzir e de interpretar textos” (BRASIL, 2017, p. 65).

Perfeito (2005, p. 60) define análise linguística como um processo reflexivo dos alunos “em relação à movimentação de recursos textuais, lexicais e gramaticais, no que tange ao contexto de produção e os gêneros veiculados, no processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediado pelo professor)”. Desse modo, o trabalho de reflexão sobre os fenômenos gramaticais é assegurado pela especificidade do gênero discursivo e pela subjetividade do enunciador (RITTER, 2012). Nesse sentido, no contexto de sala de aula, as atividades de análise linguística privilegiam questões discursivas, por meio de atividades que propiciem pesquisa, comparação e reflexão quanto à adequação e aos efeitos de sentido dos aspectos linguístico-enunciativos mobilizados no texto-enunciado (MENDONÇA, 2006).

Sob o viés dialógico, a análise linguística sustenta-se em pressupostos do Círculo de Bakhtin e surge de maneira responsiva ao próprio desenvolvimento da análise linguística em Linguística Aplicada no Brasil. Primeiramente, por meio dos textos fundantes (GERALDI, 1984; 1997; FRANCHI, 1987) e da publicação dos PCN (BRASIL, 1998), em seguida, a partir de pesquisas de estudiosos brasileiros (MENDONÇA, 2006; PERFEITO, 2005; 2007; RITTER, 2012; OHUSCHI, 2013; BEZERRA; REINALDO, 2013, entre outros) e, na sequência, em resposta ao avanço da perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem e a língua (RODRIGUES, 2005; BRAIT, 2008, 2017; ACOSTA-PEREIRA, RODRIGUES, 2010; ROHLING, 2014;

reflete sobre a organização dos currículos da Educação Básica, consideramos os aspectos que vão ao encontro da perspectiva adotada neste trabalho.

MOURA, MIOTELLO, 2016; SOBRAL, GIACOMELLI, 2016; FRANCO, ACOSTA PEREIRA, COSTA-HÜBES, 2019).

Todos esses estudos contribuíram para a caracterização e a sistematização teórico-pedagógica da prática de análise linguística em perspectiva dialógica, que pode ser observada em estudos de Polato (2017), Polato e Menegassi (2017a; b; 2018; 2019a, b, 2020), Ohuschi; Fuza; Striquer (2020); Polato; Ohuschi; Menegassi (2020); Ohuschi; Menegassi (2021, no prelo); Ohuschi (2021, no prelo); Fuza; Ritter (2021). Dessa forma, a pesquisa ancora-se no dialogismo do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017[1929]; BAKHTIN, 1988 [1975]; BAKHTIN, 2016 [1979]) e concebe as práticas de leitura e de análise linguística em perspectiva dialógica, a partir da qual é impossível haver dissociação entre os aspectos linguísticos, enunciativos, textuais e discursivos de um enunciado, o conteúdo temático, a construção composicional e o contexto de produção.

Nessa perspectiva, objetivamos, neste capítulo, apresentar uma proposta teórico-metodológica de leitura e análise linguística em perspectiva dialógica, voltada ao 6.º ano do Ensino Fundamental, a partir da parábola moderna *A verdade e a mentira*², de Diléa Frate (2005), com o intuito de contribuir para o trabalho do professor de Língua Portuguesa, de forma a orientá-lo, também, para o trabalho com outros gêneros discursivos. As parábolas modernas são enunciados alegóricos que buscam didatizar conceitos subjetivos, difíceis de serem ensinados (ESTEVÃO, 2016), portanto, a presença desses enunciados em aulas de leitura no 6.º ano é importante tanto pela sua natureza lúdica quanto filosófica.

² Em alguns sítios da internet e catálogos literários, encontramos ora a denominação de crônicas, ora a de contos às histórias que compõem o livro. Para a realização deste trabalho, sem ter a intenção de fechar essa categorização, consideramos o texto-enunciado *A verdade e a mentira* uma parábola moderna.

AS PRÁTICAS DE LEITURA E DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

O dialogismo, princípio constitutivo da linguagem, propõe um sujeito ativo, dotado de psiquismo e mergulhado em relações sociais, a partir das quais ele se constitui e constitui o outro, por meio de um sistema que envolve aspecto linguístico, social, histórico e ideológico. Nessa perspectiva, para o Círculo de Bakhtin, a língua se estabelece por meio de oposições, de embates ideológicos, ou seja, funda-se a partir de ações dialógicas, que são fenômenos próprios e naturais de todo discurso (BAKHTIN, 1988 [1975]). Conforme o autor, o discurso surge no diálogo como sua resposta, como orientação recíproca do discurso de outrem no interior do objeto, mas também é orientado para a resposta antecipada do ouvinte.

Nessas relações dialógicas, existem atitudes responsivas dos sujeitos participantes da situação de interação. O interlocutor não se comporta como mero ouvinte, pelo contrário, participa ativamente do diálogo, recebe e compreende o enunciado, adotando, para com ele, uma atitude responsiva que está em elaboração constante durante o processo de compreensão (BAKHTIN, 2016 [1979]). Dessa maneira, “Toda compreensão é dialógica. A compreensão busca uma antipalavra à palavra do falante” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 232), suscitando responsividade ativa por parte dos integrantes da enunciação.

No contexto de sala de aula, em uma proposta de leitura em perspectiva dialógica, como expõem Menegassi et al. (2020), os sentidos são construídos a partir das relações dialógicas, ao se possibilitar o diálogo aberto dos enunciados em estudo, confrontando-se “valores inerentes à vida do discurso multifacetado, como possibilidade de apreciar a vida real” (MENEGASSI et al., 2020, p. 197). Desse modo, segundo os pesquisadores, consideram-se os lugares sociais, históricos, culturais e ideológicos dos sujeitos-alunos, aspectos que também são evidenciados na discussão.

A leitura em perspectiva dialógica de parábolas modernas, por exemplo, estabelece relações dialógicas com outros enunciados da cadeia do discurso, como provérbios e ditados populares, para auxiliar o sujeito-leitor na construção de sentidos e de valor sobre conceitos subjetivos, questões filosóficas e doutrinárias. Essa construção, porém, não pode ser fechada, reduzida, direcionada. Precisa permitir a produção de sentidos e valorações próprias, constituídas na situação de interação estabelecida em sala de aula, sempre a considerar o contexto sócio-histórico, cultural e ideológico dos alunos.

De forma integrada a essa prática, a análise linguística em perspectiva dialógica consiste em uma abordagem pedagógica que contempla “aspectos linguístico-enunciativos e discursivos em textos mobilizados em gêneros discursivos, que mira, em primeiro plano, a compreensão do discurso e, portanto, as relações sociais representadas, a partir de uma abordagem valorativa da língua(gem)” (POLATO, 2017, p. 197). Nessa direção, visa à formação de coautores-criadores com estilo próprio, que, de maneira consciente, agem com e sobre a língua e, desse modo, constituem discurso e estilo próprios a refratar seu modo de vida (POLATO; MENEGASSI, 2017a; b; 2018; 2019a, b, 2020).

Desse modo, a análise linguística em perspectiva dialógica possibilita ao sujeito-aluno tecer avaliações valorativas sobre o enunciado em estudo, primeiramente, a partir da reflexão sobre as relações sócio-históricas e ideológicas, a qual contribui para a ampliação da sua consciência socioideológica e para a produção de respostas ativas, uma vez que:

Essas avaliações, e outras semelhantes a elas, independentemente do critério pelo qual elas se guiam – ético, cognitivo, político ou de outros tipos – incluem muito mais do que se encontra nos aspectos verbal e linguístico do enunciado: as avaliações englobam, junto com a palavra, a situação extraverbal do enunciado (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p.117-118).

Nesse processo de ampliação da consciência socioideológica dos estudantes, a compreensão de aspectos sociais, como os elementos do contexto de produção do enunciado, por exemplo, é imprescindível, já que a “situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 206). Portanto, é fundamental saber sobre: o locutor e o interlocutor, isto é, “os parceiros da enunciação e suas apreciações valorativas sobre o tema e a parceria; seus papéis sociais; suas relações hierárquicas e interpessoais” (RITTER, 2009, p. 7); a finalidade discursiva, isto é, a apreciação valorativa do locutor; a esfera de comunicação; o suporte de circulação.

As avaliações valorativas prosseguem, no trabalho com a análise linguística em perspectiva dialógica, a partir das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, aspectos discutidos por Franchi (1987) e Geraldi (1997). Esses aspectos mantêm as mesmas características propostas pelos autores na década de 1990, com “expansões interpretativas dialógicas, a fim de que acompanhem as proposições e os desenvolvimentos da perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem na LA do Brasil” (POLATO; MENEGASSI, 2020, p. 1062).

Assim, nas atividades de análise linguística sob o viés dialógico, os três aspectos ocorrem em articulação. As atividades linguísticas “ocorrem em práticas circunstanciadas e datadas de compreensão e produção de textos concretizados em gêneros discursivos mobilizadores de discursos” (POLATO; MENEGASSI, 2020, p. 1092). As atividades epilinguísticas possibilitam a ampliação da consciência socioideológica dos alunos, já que partem da reflexão dos aspectos sócio-histórico-ideológicos. Dessa forma, levam em conta:

- a) as configurações sócio-históricas, culturais e ideológicas amplas e imediatas de interação e as relações dialógicas entre textos como produtoras de sentido; b) o discurso como objeto de análise; c) a

compreensão do gênero como todo valorativo que serve a intuítos de dizer; d) a abordagem sociológica e o caráter axiológico de todos os níveis de análise envolvidos, a incluir configurações linguístico-textuais-enunciativas e discursivas; e) a importância dos juízos de valor e vozes sociais mobilizadas no enunciado em seu arranjo axiológico autoral; f) a orientação dessas configurações ao tema e aos interlocutores constituídos no enunciado; g) o posicionamento discursivo exarado e compartilhado como projeto de dizer no enunciado; h) a expansão da consciência socioideológica do sujeito-aluno a partir da interação discursiva estabelecida com as representadas no texto (POLATO; MENEGASSI, 2020, p. 1092-1093).

As atividades metalinguísticas conduzem os sujeitos-alunos “ao desenvolvimento de habilidades à compreensão/produção valorada do discurso” (POLATO, 2017, p. 198), ao contemplarem:

a) a referência ou a descrição de aspectos linguístico-textuais-enunciativos e discursivos a partir de quadros conceituais consolidados; b) sua compreensão expansiva a partir da produção de sentidos na abordagem do texto em seu valor de enunciado; c) relações diretas com atividades epilinguísticas antecedentes e que se dão no curso de atividades linguísticas planejadas (POLATO; MENEGASSI, 2020, p. 1093).

Para melhor compreensão, sintetizamos, no Quadro 1, as características das práticas de linguagem aqui descritas. Na primeira coluna, expomos as práticas de leitura e de análise linguística em perspectiva dialógica. Na segunda coluna, apresentamos uma síntese das características de cada uma dessas práticas, elencadas neste capítulo. Na terceira coluna, destacamos as atividades que compõem o eixo pragmático da análise linguística.

Quadro 1: Síntese das características da leitura dialógica e da análise linguística em perspectiva dialógica

Prática de linguagem	Características	
Leitura dialógica	<ul style="list-style-type: none"> - Construção dos sentidos a partir das relações dialógicas; - Realização de diálogo aberto dos textos-enunciados; - Confronto entre valores próprios do discurso e valores da vida real; - Compreensão dos lugares sociais, históricos, culturais e ideológicos dos sujeitos-alunos, a serem evidenciados na discussão. 	
Análise linguística em perspectiva dialógica	<ul style="list-style-type: none"> - Prática integrada à leitura e à produção textual; - Abordagem pedagógica que contempla “aspectos linguístico-enunciativos e discursivos em textos mobilizados em gêneros discursivos” (POLATO, 2017, p. 197); - Trabalho que objetiva, primeiramente, a compreensão do discurso e das relações sociais representadas; - Perspectiva que visa à formação de coautores-criadores com estilo próprio que agem com e sobre a língua de forma consciente; - Abordagem que contribui para o desenvolvimento da consciência socioideológica dos alunos e para a produção de respostas ativas. - Prática que possibilita a integração entre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades linguísticas: “ocorrem em práticas circunstanciadas e datadas de compreensão e produção de textos concretizados em gêneros discursivos mobilizadores de discursos” (POLATO; MENEGASSI, 2020, p. 1092). - Atividades epilinguísticas: possibilitam o desenvolvimento da consciência socioideológica dos alunos. - Atividades metalinguísticas: conduzem os sujeitos-alunos “ao desenvolvimento de habilidades à compreensão/produção valorada do discurso” (POLATO, 2017, p. 198).

Fonte: As autoras (2021).

Desse modo, a prática de análise linguística constitui-se como uma ferramenta para a leitura do texto-enunciado, em uma perspectiva dialógica de língua e linguagem, que contribui para a constituição dos sentidos dos sujeitos envolvidos no processo de interação em sala de aula. É nesse viés que elaboramos a proposta teórico-metodológica a partir da parábola moderna *A verdade e a mentira*, a fim de estabelecer um diálogo ativo com o trabalho pedagógico do professor de Língua Portuguesa.

A PARÁBOLA MODERNA

A parábola caracteriza-se por uma narrativa curta que, de forma indireta ou simbólica, apresenta uma lição ética (MOISÉS, 1985). Conforme Sant’Anna (1998), esse gênero é encontrado em sua versão antiga, a partir do discurso bíblico-religioso, e em sua versão moderna, com um discurso artístico-literário.

Estevão (2016) evidencia que esse gênero é pouco explorado em materiais didáticos e enfatiza a importância do seu trabalho em sala de aula, devido ao seu caráter filosófico-doutrinário, suas características argumentativas com a função social de “promover reflexões e transmitir ensinamentos” (ESTEVÃO, 2016, p. 13).

A parábola moderna selecionada para este trabalho, *A verdade e a mentira*, é de autoria de Diléa Frate, escritora de contos e livros infantis, que já atuou como diretora e roteirista de alguns programas televisivos como *Jô Soares Onze e Meia* e *Jornal Nacional*, da Rede Globo de Televisão. Na função de jornalista, trabalhou em jornais escritos e na televisão. O texto-enunciado *A verdade e a mentira* circulou pela primeira vez, em 1996, no livro *Histórias para acordar*, da própria autora, com ilustrações de Eva Furnari³. A obra é altamente

³ Eva Furnari: é ilustradora e escritora de livros infantis. Recebeu vários prêmios de instituições literárias. Formou-se em Arquitetura pela Universidade de São Paulo, e, a partir de 1976, dedicou-se inicialmente a livros com ilustrações, sem texto. Colaborando com a *Folhinha*, suplemento infantil do jornal *Folha de S. Paulo*, criou sua personagem mais famosa: a *Bruxinha*. Como autora infanto-juvenil e como ilustradora, recebeu o Prêmio Jabuti, nos anos de 1986, 1991, 1993,

recomendada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ), recomendação que qualifica tanto o livro em si, como também a sua editora, *Companhia das Letrinhas*, e a autora.

Atualmente, a editora *Companhia das Letrinhas* é reconhecida em nossa sociedade, em específico na esfera literária infantil, por valorizar o leitor-criança, publicando livros que abordam temas relacionados ao mundo imaginário infanto-juvenil. No geral, o livro *Histórias para acordar* reúne 60 narrativas curtas, apresentando uma diversidade quanto aos temas e aos gêneros discursivos apresentados, pois há histórias de aventura, fantásticas, fabulísticas, etiológicas etc. Nas histórias, habitam personagens nada moralistas (seres humanos de verdade), animais (seres com pretensões de serem humanos), sentimentos e conceitos personificados.

Na apresentação do livro, a autora caracteriza suas histórias como “ligeiras, curtas, com algumas chaves, cliques, ... com o objetivo de [...] abrir uma conversa, um cochicho, uma reflexão, um carinho, ou qualquer outra coisa que possa aproximar a criança do adulto e vice-versa” (FRATE, 2005, p. 3). Portanto, os pais e as crianças-leitoras são convidados e instigados a dialogar, no sentido proposto pelo Círculo de Bakhtin, com essas histórias. Desse modo, ao pensar no momento histórico e social da produção desse livro, parece-nos que a obra consegue cumprir com uma de suas possíveis finalidades sociais: promover o gosto de contar e de ouvir histórias. Esse gosto que, entre os vários povos da Terra, é um traço comum (LAJOLO, 2005). Diante disso, a configuração social concreta dessa enunciação (a publicação desse livro) pode ser compreendida a partir do seguinte aspecto sociodiscursivo: trata-se de uma enunciação produzida em uma esfera literária infanto-juvenil, com o objetivo de criar um momento de interação entre crianças e adultos. Assim, a interação discursiva acontece por meio de gêneros discursivos permitidos e

1995, 1998 e 2006. Em 2002 foi escolhida para ilustrar a reedição de seis livros da obra infantil de Érico Veríssimo.

esperados nessa situação, como crônicas, fábulas modernas, contos, parábolas etc. No geral, todos os temas estão relacionados, de alguma forma, com o cotidiano das crianças e pré-adolescentes.

O título da obra, *Histórias para acordar*, marca um posicionamento valorativo, ao contrapor um enunciado corrente em nossa sociedade, “histórias para dormir”, advindo de uma cultura tradicional de se contar histórias para as crianças dormirem. Nesses casos, normalmente, são lidos contos de fadas consagrados, com histórias que, apesar de mágicas e encantadoras, com príncipes e princesas, na maioria das vezes, refletem e refratam imagens, comportamentos e significados cristalizados (MARTINS, 2013). Diferentemente, o livro propõe-se a contar histórias para acordar, refletir, chamar a atenção da criança-leitora a aspectos sociais, filosóficos etc.

A partir dessas considerações preliminares, apresentamos, de forma digitalizada, e analisamos a parábola moderna que se constitui *corpus* de trabalho, por se constituir em um todo significativo, composto pelo texto-enunciado e pela ilustração que o acompanha.

O título da parábola é marcado, ao mesmo tempo, pela antítese dos conceitos e por sua personificação, representada pela ilustração de Eva Furnari, que traz duas personagens do reino animal. Como uma leitura possível, vemos a primeira ave como representação da verdade e a segunda como representação da mentira, ordem sugerida pelo próprio título da parábola moderna. Além disso, há, na ilustração, evidências das características apontadas no texto-enunciado. Temos a verdade caracterizada como “feia”, “velha”, “tímida” e “desagradável”, características que podem ser observadas pela aparência de seus pés, pela postura curvada, em sinal de humildade. Em contraposição, vemos a mentira, como “bonita”, “jovem”, extrovertida” e “agradável”, características que podem ser notadas pela aparência física da ave, pelo uso de saltos altos, pela vestimenta mais arrumada – como demonstra o barrado da saia – pela postura ereta, em sinal de arrogância. A mentira, “sempre

apressada”, vai à frente e coloca o casaco da verdade, que veste a roupa da mentira para não passar frio e, por isso, está com o casaco azul, pertencente à mentira, o que pode ser evidenciado pelo fato de esta vestimenta ter as mesmas estampas do barrado da saia da segunda ave. As relações dialógicas com o já-dito, no caso com ditados populares, como “A mentira corre mais que a verdade”, suscitam o compartilhamento de uma entonação avaliativa sobre a verdade e a mentira.

Figura 1: *A verdade e a Mentira*



A verdade marcou um encontro com a mentira. A verdade chegou na hora, pontual e certa. A mentira chegou atrasada, e se justificou: “Minhas pernas são curtas e bambas. Mas não conte a ninguém”. A verdade nada disse. Apenas sorriu. A mentira prosseguiu: “O que você quer de mim? Eu sou bonita, você é feia, eu sou jovem, você é velha, eu sou extrovertida, você é tímida, eu sou agradável, você, desagradável, eu sou, enfim, aquilo que as pessoas querem. Posso ser qualquer coisa, estar em qualquer lugar, posso fazer tudo o que quero, e, francamente, não vejo o porquê de estar aqui, nesse momento, perdendo o meu tempo com alguém que não é bem-aceita em todos os lugares. O que você quer de mim, afinal?”, disse a mentira com uma voz ligeiramente esganiçada. A verdade, com voz límpida e cristalina, respondeu apenas: “Quero lhe dizer que, apesar da sua beleza e formosura, eles querem a mim. As pessoas buscam a mim, mesmo quando encontram você”. Na hora de ir embora, sempre apressada, a mentira botou o casaco da verdade e saiu correndo. A verdade, para não passar frio, botou a roupa da mentira. E todo mundo achou que a verdade era a mentira e a mentira era a verdade. Mas foi só por um tempo: logo o vento forte soprou revelando as pernas curtas e bambas da mentira disfarçada.

Fonte: FRATE (2005).

De acordo com Bakhtin (2016 [1979]), o acabamento do enunciado concreto ocorre porque o locutor/autor disse/escreveu “tudo” o que queria ou podia, em determinadas condições. O grau de acabamento de um enunciado que possibilita uma resposta, a compreensão responsiva, é determinado por três elementos interdependentes: o tratamento exaustivo do tema; o querer dizer do locutor; as formas típicas de estruturação do gênero. Nesse sentido, a apreciação valorativa do locutor a respeito do tema e do(s) interlocutor(es) de seu discurso é que indica as diversas nuances ideológicas refratadas no tratamento dado à temática, refletidas na escolha das formas e do estilo do enunciado.

A partir dessa perspectiva teórica, como professores de língua materna, podemos nos perguntar: o que essas seleções valorativas – portanto, não aleatórias – realizadas pelo enunciadador/narrador em relação ao tema (no sentido proposto pelo Círculo de Bakhtin, concebido como *conteúdo ideologicamente conformado*), à forma composicional e às marcas linguístico-enunciativas, nessa situação enunciativa, podem significar? Assim, partimos para o levantamento dessas escolhas com o objetivo de compreendermos as significações aí constituídas, refletindo sobre os efeitos de sentido provocados por essas escolhas, ou seja, o objetivo é a compreensão e a produção valorada do discurso.

O texto-enunciado se apresenta em forma de discurso narrativo em prosa que conta sobre um encontro marcado pela verdade com a mentira. As duas personagens, a mentira e a verdade, são caracterizadas por meio de processos qualificadores, destacando-se o emprego de construções sintáticas nominais, de adjetivações, respondendo à conclamação de valorações sociais relacionadas ao processo de antítese estabelecido entre os conceitos de verdade e mentira. Por serem personagens de uma parábola moderna, elas agregam apreciações inerentes a esses dois conceitos, como por exemplo: a) mentira: “atrasada”, “pernas curtas e bambas”, “apressada”; “voz ligeiramente esganiçada”, “disfarçada”; b) verdade: “pontual”, “certa”, “voz límpida e

cristalina”, aquela que é buscada por todas as pessoas. As escolhas desses adjetivos e dessas estruturas sintáticas nominais corroboram juízos de valor que são compartilhados pela sociedade como um todo, de que a verdade é o certo, e a mentira é o errado, o falso. A voz social da falsidade presentifica-se no enunciado por meio do recurso linguístico do discurso direto que insere a fala da mentira, na qual a personagem se autodescreve com arrogância, desqualificando a verdade com o emprego da oposição de pares qualificadores: a mentira é “bonita”, “jovem”, “extrovertida”, “agradável”, “aquilo que as pessoas querem”, em oposição ao fato da verdade ser “feia”, “velha”, “tímida”, “desagradável”, “não é bem-aceita em todos os lugares”.

Para o desenrolar do enredo, mais uma vez, mobiliza-se o recurso linguístico do discurso direto, porém, a voz agora é da verdade. Nesse sentido, há uma intensificação da valoração da verdade como o caminho correto no momento em que a personagem desmoraliza a mentira, o que se confirma no texto-enunciado com as organizações sintáticas de valor concessivo, como observamos em “apesar da sua beleza e formosura” e “mesmo quando encontram você”. Essas concessões orientam o leitor a confirmar a grandeza e a superioridade da verdade, avaliação que se concretiza na relação dialógica de assimilação do discurso de natureza bíblica ao se afirmar que “as pessoas buscam a mim”. Esse conjunto de valores sustenta a criação do conflito da narrativa gerado pela atitude da mentira de trocar de casaco com a verdade, o qual fez com que todos pensassem que a “verdade era a mentira e a mentira era a verdade”.

A resolução do conflito interno da narrativa culmina com a apresentação, de forma implícita, da moral da parábola, a qual exalta as valorações antecedentes que envolvem o tema, exaurindo-o no momento em que foca a efemeridade da mentira. Constrói-se a imagem simbólica da mentira sendo revelada e descoberta por suas pernas curtas e bambas: “Mas foi só por um tempo: logo o vento forte soprou revelando as pernas curtas e bambas da mentira disfarçada”. Na cadeia de responsividade do

enunciado, estabelece-se uma relação dialógica de assimilação dos ditados populares “A mentira tem pernas curtas”, “A mentira corre e cansa, a verdade anda e alcança”, “A mentira corre, mas a verdade a apanha”, deixando a cargo do leitor a construção da moral a partir da orientação axiológica fornecida pelas marcas linguístico-enunciativas da parábola.

Outro aspecto que vale a pena observarmos, que ainda diz respeito à dialogicidade do dizer com o interlocutor, é o fato de que a autora mobilizou determinados recursos linguístico-enunciativos cujo efeito de sentido é a aproximação do público infanto-juvenil. Dessa forma, o emprego de períodos sintaticamente curtos; da marcação visual de somente um parágrafo; de aspas e não de travessões para inserir o discurso direto; do mecanismo coesivo oral *e*; do verbo “*botar*” no lugar do verbo “*vestir*” serviram para instaurar o despojamento nessa perspectiva de narrar, aproximando-se mais do modelo de contar histórias do mundo pós-moderno.

É importante contextualizar as relações dialógicas da parábola moderna de Diléa Frate com uma parábola tradicional, de origem judaica, de autoria desconhecida, possivelmente do início do século XIX, *A verdade e a mentira*, em função da interdiscursividade que se estabelece entre elas. Na parábola de origem judaica (SCUSSEL, 2017), as vestes da verdade também são roubadas pela mentira, mas, em uma das versões existentes, ao final, a verdade sai às ruas nua e acaba descobrindo que, aos olhos das pessoas, é mais aceitável encontrar a mentira trajada de verdade do que a “verdade nua e crua”. A parábola de origem judaica não é o foco analítico neste capítulo, contudo, é importante mencioná-la para o conhecimento do leitor por fazer parte das relações dialógicas da parábola moderna com o já-dito.

PROPOSTA DE LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Na BNCC (BRASIL, 2017), a noção de gêneros discursivos como prática social, como está proposto também nos PCN

(BRASIL, 1998), é que deve orientar a ação pedagógica com a língua, tendo como ponto de partida a experiência do aluno com a diversidade de textos e gêneros. Dessa forma, a unidade básica do ensino só pode ser o texto e a noção de gênero, constitutiva do texto. O foco da ação pedagógica é criar condições para que o aluno amplie, reelabore ou, em alguns casos, aproprie-se do uso de determinados gêneros discursivos, contribuindo para o desenvolvimento da sua capacidade discursiva nas diversas situações de interação.

É por isso que o trabalho com a análise linguística de perspectiva dialógica, no interior da prática da leitura, visa à abordagem sociológica e valorativa da linguagem. Nosso *corpus*, portanto, é formado pela parábola moderna *A verdade e a mentira*, de Diléa Frate, com ênfase ao 6.º ano do Ensino Fundamental.

Para melhor visualização da proposta, sintetizamos, no Quadro 2, as atividades que a contemplam. Apresentamos, na primeira coluna, categorias que representam as atividades na ordem em que são expostas na proposta e, na segunda, explicitamos sua descrição.

Quadro 2: Síntese das atividades da proposta teórico-metodológica de leitura e análise linguística em perspectiva dialógica

Atividade	Descrição
Atividades prévias	Atividades prévias à leitura do texto-enunciado, com o intuito de suscitar uma avaliação social inicial sobre a temática.
Leitura do enunciado	Leitura silenciosa, seguida por leitura oral compartilhada.
Dimensão social do gênero	Atividades que contemplam a situação social imediata do texto-enunciado, a propiciar reflexões sobre as relações sociais, históricas e ideológicas.
Dimensão verbo-visual: atividades epilinguísticas de leitura e análise linguística	Atividades de leitura e análise linguística, para demarcar o posicionamento valorativo manifestado a partir da compreensão dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos do enunciado.

Dimensão verbo-visual: atividades metalinguísticas no trabalho com verbo de ligação e qualificadores	Atividades para o trabalho com verbo de ligação e qualificadores, a fim de sistematizar conhecimentos linguísticos que foram ampliados, reelaborados e aprendidos.
--	--

Fonte: As autoras (2021).

ATIVIDADES PRÉVIAS E LEITURA DO TEXTO-ENUNCIADO

O trabalho em sala de aula pode iniciar por meio de atividades prévias à leitura do texto-enunciado, a fim de suscitar uma avaliação social inicial sobre a temática. Para tanto, sugerimos que o professor promova uma discussão oral, que pode ser mediada por questionamentos que tragam alguns ditados populares sobre a verdade e a mentira, já que a parábola moderna também trabalha com esses enunciados já-ditos:

- 1) *Você já ouviu o ditado popular “A mentira tem pernas curtas”? O que ele quer dizer?*
- 2) *E o ditado popular “A verdade é para ser dita”, você já ouviu? O que ele quer dizer?*
- 3) *Você conhece outro(s) ditado(s) popular(es) sobre a verdade e a mentira? Quais? O que significam?*

O docente pode dar continuidade ao diálogo promovido pelas atividades prévias, ao solicitar, por exemplo, uma pesquisa sobre outros ditados populares que contemplem a verdade e a mentira, ao questionar sobre situações vivenciadas ou presenciadas em que prevalecem a verdade e a mentira, ou conduzir de outra forma que julgar pertinente para o momento de interação com a turma. Na sequência, propomos que o professor apresente o título do texto-enunciado acompanhado pela ilustração de Eva Furnari, para levantar hipóteses que poderão ser confirmadas ou não durante e após a leitura, a estabelecer diálogo efetivo com o texto-enunciado:

4) O texto que leremos tem como título “A verdade e a mentira”, o qual é acompanhado pela ilustração de Eva Furnari. Levante hipóteses sobre qual poderia ser a temática abordada no texto.

5) A ilustração é composta por duas personagens do mundo animal. Quem seriam essas personagens? Seriam personagens da história? O que representariam? Quais as características de cada uma?

6) No título, a ordem de apresentação das personagens deixa em evidência qual das duas personagens? Levante hipóteses para justificar sua resposta.

Antes da leitura do texto-enunciado, sugerimos, ainda, que o professor o apresente em seu suporte original, para que os estudantes possam manuseá-lo, observar os demais textos-enunciados e ilustrações presentes na obra. Nessa ocasião, também pode ser propiciada uma reflexão sobre o título do livro, *Histórias para acordar*, em contraposição ao enunciado mais comum “histórias para dormir” e sobre qual seria a intencionalidade dessa escolha.

Em seguida, recomendamos que o professor entregue uma cópia impressa do texto-enunciado original para encaminhar a leitura silenciosa da parábola, momento no qual cada aluno estabelece seu diálogo próprio, idiossincrático, com o enunciado, a estabelecer suas primeiras impressões e avaliações valorativas. Logo após, é pertinente haver uma leitura oral, que pode ser realizada pelo professor, ou por alguns alunos, de forma compartilhada, e uma discussão oral para a socialização sobre o que compreenderam e sobre suas primeiras impressões a respeito da temática abordada.

ATIVIDADES REFERENTES À DIMENSÃO SOCIAL DO GÊNERO

Como um caminho pedagógico que possibilite o desenvolvimento e a ampliação do universo discursivo e dos níveis de consciência socioideológica dos alunos, apresentamos questões relativas à situação social imediata do enunciado em

estudo, a promover reflexões sobre as relações sociais, históricas e ideológicas. A compreensão dessas relações, aliada à construção de sentidos do texto, contribui para a compreensão dos efeitos de sentido e de valor dos recursos linguístico-enunciativos mobilizados no texto-enunciado.

1) *Diléa Frate é jornalista e escritora. Como jornalista, teve várias atuações importantes na imprensa escrita e na televisão, como repórter, editora, roteirista, além de ter participado da criação de importantes telejornais. Como escritora, publicou livros infantis recomendados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, como consta em sua biografia, disponível em <http://www.museudatv.com.br/biografia/dileia-frate>.*

A partir das informações sobre a trajetória profissional de Diléa Frate, responda: Qual seria o papel social da autora ao escrever textos como “A verdade e a mentira”, publicado no livro “Histórias para acordar”?

2) *Quais seriam os possíveis leitores do texto em estudo e do livro em que ele está inserido?*

3) *O texto “A verdade e a mentira” compõe o livro “Histórias para acordar”, publicado em 1996. Trata-se de uma obra muito recomendada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, entidade brasileira que faz premiações aos melhores livros da literatura infantil e juvenil e atribui selos de qualidade a essas obras. A partir dessas informações, qual seria a importância desse suporte de publicação? Se o texto fosse publicado em outro suporte teria a mesma importância? Comente.*

4) *Em quais meios de comunicação o texto “A verdade e a mentira” pode se inserir? Comente suas respostas.*

() *Jornalística.*

() *Literária.*

() *Escolar.*

() *Cotidiana.*

5) *O texto “A verdade e a mentira” é uma parábola moderna, publicada em 1996. De maneira geral, as parábolas são narrativas curtas que apresentam, de forma simbólica, uma mensagem ética. Qual teria sido a intenção da autora ao escrever este texto?*

6) O texto de Diléa Frate resgata uma parábola tradicional de origem judaica com o mesmo título, de autoria desconhecida, publicada, possivelmente, no início do século XIX. Qual teria sido a intenção da autora ao recontar a parábola judaica em um livro infanto-juvenil dos tempos atuais?

7) As relações de conflito entre a verdade e a mentira sempre aconteceram no mundo real. Em nosso dia a dia, constantemente, julgamos o que vemos, falamos, ouvimos ou lemos como “isso é verdade”, “isso é mentira”, dependendo dos diferentes contextos sociais, culturais, em que as situações podem ocorrer na nossa sociedade. Pense sobre isso e, após, explique sobre qual seria a importância do texto “A verdade e a mentira”, de Diléa Frate, no meio em que ele foi publicado?

As atividades possibilitam o trabalho dialógico voltado à construção valorada de sentidos, ao levar os alunos a refletirem sobre as apreciações valorativas que envolvem o contexto de produção do texto-enunciado. Propiciam, também, a reflexão sobre as axiologias compartilhadas da autora ao estabelecer o diálogo com o já-dito, trazendo-o para o campo artístico-literário do universo infanto-juvenil. Ademais, inicia uma reflexão que remete a avaliações do que seja verdade ou mentira a partir das convenções sociais, já que tais avaliações incluem a situação extraverbal do enunciado (VOLÓCHINOV, 2019 [1926]).

DIMENSÃO VERBO-VISUAL: ATIVIDADES EPI-LINGUÍSTICAS DE LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

Em continuidade ao trabalho dialógico com a parábola moderna em estudo, apresentamos questões de leitura e análise linguística, que se complementam de forma a demarcar o posicionamento valorativo manifestado a partir da compreensão dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos do enunciado. Por questões didáticas, optamos pela ordenação das questões a partir da organização linear da narrativa, o que julgamos ser adequado a alunos de 6.º ano.

A primeira atividade aborda as características das personagens mobilizadas no texto-enunciado no momento de sua chegada ao encontro marcado, por meio do emprego de qualificadores, explícitos e implícitos, e das relações que se estabelecem a partir das avaliações compartilhadas pela sociedade de que a verdade é o certo e a mentira, o errado. Além disso, contemplamos atividades epilinguísticas em que o aluno refletirá sobre os efeitos de sentido e de valor das escolhas sintáticas, que demarcam diferentes maneiras de condução do discurso, a refletir as apreciações valorativas incitadas pela autora.

1) No texto, temos o encontro que a verdade marcou com a mentira. Observe o momento de chegada das personagens neste encontro: “A verdade chegou na hora, pontual e certa. A mentira chegou atrasada”.

a) Quais são as características de cada personagem, apresentadas nesse momento da narrativa?

b) Como observamos, há duas palavras para caracterizar a verdade e apenas uma para caracterizar a mentira. Que outra característica da mentira está nas entrelinhas nesse trecho? Além do aspecto textual, por que se chega a essa conclusão?

c) Que relação se estabelece entre as características de cada personagem? Por quê?

d) A oração “A verdade chegou na hora, pontual e certa” também poderia ser escrita da seguinte forma: “A verdade, pontual e certa, chegou na hora”. O efeito de sentido provocado no leitor teria sido o mesmo caso a autora tivesse escolhido a segunda opção? Por quê?

e) Agora reescreva essa mesma oração, desmembrando-a em dois períodos. O que muda com relação ao efeito de sentido provocado no leitor?

O bloco de perguntas a seguir aborda marcas linguístico-enunciativas que propiciam a reflexão do aluno sobre o emprego dos processos qualificadores que revelam, como já analisado anteriormente, valorações sociais relacionadas ao processo de antítese estabelecido entre os conceitos de verdade e mentira, ao ressaltar a voz social da falsidade, manifestada na fala da mentira.

2) Analise a justificativa pelo atraso apresentada pela mentira e avalie se ela é aceitável e pertinente. Justifique sua resposta.

3) Levante hipóteses sobre o motivo pelo qual a mentira pediu para que a verdade não contasse a ninguém que ela tinha pernas “curtas e bambas”. Em seguida, relacione essa fala ao ditado popular “A mentira tem pernas curtas”, explique qual é o seu valor na sociedade e cite um exemplo.

4) Que sentimento a mentira demonstra, em sua fala, sobre o fato de a verdade tê-la chamado para o encontro? Escreva duas frases ditas pela mentira que evidenciam esse sentimento e, ao final, justifique essa escolha, atentando para a pontuação utilizada nesses trechos.

5) Analise toda a fala da mentira e responda:

a) Como a mentira se autodescreve?

b) Quais palavras servem para caracterizá-la nesse momento?

c) Na língua portuguesa, essas palavras são chamadas de adjetivos. Elas têm a função de qualificar o substantivo, caracterizando-o de forma positiva ou negativa. De que forma as palavras usadas pela mentira a caracterizam?

d) Qual seria sua intenção ao se mostrar dessa forma para as pessoas?

e) Em nossa sociedade, a mentira também procura aparecer de forma positiva às pessoas? Por quê? Cite um exemplo para justificar sua resposta.

6) Na fala da mentira, também observamos que há uma apresentação da verdade por meio de oposição de características.

a) Faça um levantamento das palavras que caracterizam e apresentam a verdade, pela visão da mentira.

b) Qual seria a intenção da mentira ao caracterizar a verdade por meio desse processo de oposição de características?

c) Em nossa sociedade, é comum ouvirmos o ditado popular “a verdade dói”. Nesse caso, qual seria o adjetivo usado para caracterizar a verdade? Essa caracterização é positiva ou negativa? Por quê?

d) Escreva um comentário em que exponha sua opinião sobre o que seria mais adequado e ético: dizer a verdade, mesmo quando ela dói, ou dizer uma mentira.

Na sequência, propomos perguntas de leitura e análise linguística que contemplam o momento em que a voz da verdade é instaurada no texto-enunciado e, para tanto, focamos o emprego do discurso direto e a sintaxe concessiva que confirma para o leitor a grandeza da verdade diante da mentira.

7) Transcreva da parábola a fala da verdade, ou seja, o momento em que se utiliza o discurso direto. Em seguida, responda:

a) Por que as pessoas buscam a verdade mesmo quando encontram a mentira?

b) Com qual pontuação essa fala é marcada na parábola? Na língua portuguesa, existe outra forma de se pontuar um discurso direto. Qual seria essa outra pontuação? Levante uma hipótese sobre o motivo de ela não ter sido empregada.

c) Observe este trecho da fala da verdade: “Quero lhe dizer que, apesar da sua formosura, eles querem a mim”. Qual palavra ou expressão utilizada produz uma ideia contrária ao que foi apresentada anteriormente?

d) Na nossa língua, existe outra possibilidade de se escrever esse mesmo trecho da fala da verdade, utilizando as mesmas palavras. Encontre essa forma, reescreva a fala e registre a sua conclusão: o sentido produzido permanece o mesmo? Por quê?

No bloco de questões a seguir, abordamos o conflito e o desfecho do enredo, com perguntas que levam os alunos a perceber a imagem simbólica da mentira sendo revelada, descoberta e a relação dialógica com os ditos populares para que possam construir o ensinamento ético por meio das valorações suscitadas a partir das marcas linguístico-enunciativas e discursivas da parábola.

8) Releia o trecho em que mostra o que aconteceu ao final do encontro entre a verdade e a mentira, no momento “de ir embora”. Em seguida, observe, novamente, a imagem que acompanha o título da parábola e confirme ou não as hipóteses levantadas antes da leitura do texto sobre quem seria cada uma das personagens da ilustração. Comprove sua resposta com elementos do texto.

9) Qual é a característica da mentira apresentada pelo narrador no momento de ir embora? Compare-a com a característica dessa personagem apresentada pelo narrador no início do texto, no momento da chegada ao encontro. O que se pode concluir?

10) Por que a mentira “botou” o casaco da verdade?

11) Observe o verbo utilizado na troca dos casacos entre a verdade e a mentira. Reescreva os trechos em que esse verbo é utilizado, substituindo-o por outro(s) verbo(s). Com a substituição, o efeito de sentido e de valor continuam o mesmo? Por que a autora optou por sua utilização?

12) A troca de casacos gerou confusão nas pessoas “E todo mundo achou que a verdade era a mentira e a mentira era a verdade”. Na vida real, de que forma isso pode acontecer? Cite um exemplo para explicar.

13) Releia a parábola de Diléa Frate, prestando mais atenção no final do texto:

“A verdade, para não passar frio, botou a roupa da mentira. E todo mundo achou que a verdade era a mentira e a mentira era a verdade. Mas foi só por um tempo: logo o vento forte soprou revelando as pernas curtas e bambas da mentira disfarçada.”

Agora, leia o trecho a seguir, que é um dos finais que existem para a parábola de origem judaica:

“A Verdade recusou-se a vestir as roupas da Mentira e, por não ter do que se envergonhar, saiu a caminhar nua pelas ruas das vilas e cidades. Percebeu então que aos olhos de muita gente, é preferível encontrar a Mentira vestida de Verdade, que a própria Verdade ... nua e crua.”

Compare os dois finais e responda:

a) Em quais dos finais parece mais que a verdade teve um final mais feliz? Que pistas, no texto, ajudaram você a chegar a essa conclusão?

b) A partir dessa conclusão, quais considerações podem ser feitas sobre o fato de um autor valorizar mais um final feliz para a verdade do que o outro?

14) Considerando os dois finais apresentados anteriormente, com quais ditados populares e expressões populares podemos relacionar o final da parábola de Diléa Frate? Comente sua resposta.

() “Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”.

() “A pressa é inimiga da perfeição”.

() “A mentira tem pernas curtas”.

() “A mentira corre e cansa, a verdade anda e alcança”.

15) Com quais ditados populares e expressões populares podemos relacionar o final da parábola de origem judaica? Comente sua resposta.

() “Aos olhos de muitos, é mais fácil aceitar a mentira vestida com as roupas da verdade do que aceitar a verdade nua e crua”.

() “Muitas vezes, a mentira é melhor aceita do que a verdade”.

() “Diga com quem andas que lhe direi quem és”.

() “Há males que vêm para o bem”.

16) O disfarce da mentira não durou muito, pois “logo o vento forte soprou revelando as pernas curtas e bambas da mentira disfarçada”. Qual é a mensagem de vida demonstrada na parábola? Qual é a sua opinião sobre ela?

17) Retome o título do livro de Diléa Frate em que o texto foi publicado “Histórias para acordar” e relacione-o com a mensagem da parábola. Em seguida, escreva um comentário em que explique essa relação e demonstre sua avaliação sobre a proposta da autora.

DIMENSÃO VERBO-VISUAL: ATIVIDADES METALINGUÍSTICAS NO TRABALHO COM VERBO DE LIGAÇÃO E QUALIFICADORES

Após as atividades epilinguísticas, é necessário que o professor planeje atividades didáticas com o objetivo de sistematizar conhecimentos linguísticos que foram ampliados, reelaborados ou até mesmo aprendidos, a partir dessa caracterização do funcionamento do gênero parábola moderna. Esse nível de conhecimento é o que Geraldi (1997), retomando ao

conceituar a prática de análise linguística, chama de “atividades metalinguísticas”.

Assim, a fim de levar os alunos a uma sistematização dos conhecimentos construídos, podemos elaborar exercícios de caráter mais estrutural que fixem a utilização dos elementos linguísticos mais relevantes para esses movimentos narrativos da parábola moderna. Um exemplo disso é o estudo da função da sintaxe nominal, com destaque para verbos de ligação e seus predicativos e outros qualificadores. Dessa forma, o professor de Língua Portuguesa tem a possibilidade de planejar uma aula cujo conteúdo gramatical já foi foco de reflexão epilinguística. A seguir, apresentamos algumas propostas de exercícios.

1) Observe a seguir a frase da parábola: “Minhas pernas **são** curtas e feias”.

O verbo “**ser**”, em negrito, indica que a mentira tem a característica de ter as pernas curtas e feias. A autora poderia ter usado outros verbos no lugar do verbo **ser**, mas o sentido e o valor mudariam. Veja:

a) Minhas pernas **estavam** curtas e feias.

b) Minhas pernas **ficaram** curtas e feias.

c) Minhas pernas **pareciam** curtas e feias.

Pense e relacione as frases anteriores com o sentido que cada verbo em negrito expressa:

() A autora diz que as pernas da mentira apresentam as características de curtas e feias num determinado momento.

() A autora não tem certeza se as pernas da mentira eram ou não curtas e feias.

() A autora indica que as pernas da mentira não eram curtas e feias, mas, por algum motivo, elas tornaram-se curtas e feias.

2) De acordo com as gramáticas de língua portuguesa, os verbos **ser**, **estar**, **ficar**, **parecer** são definidos como verbos de ligação. Escreva uma conclusão a respeito da função desses verbos nos textos, levando em consideração as reflexões feitas até o momento sobre o seu uso na parábola estudada.

3) Existem muitas palavras que dão características de seres, sentimentos, ações, enfim, de tudo o que existe e fazemos. Veja as palavras em negrito nos trechos e, em seguida, identifique, para cada característica em negrito, o ser caracterizado.

- a. “A verdade chegou na hora, **pontual e certa**”.
- b. “A mentira chegou **atrasada**”.
- c. “(...) disse a mentira com uma voz ligeiramente **esganiçada**”.
- d. “A verdade, com voz **límpida e cristalina**, respondeu (...)”.

4) Leia as palavras do quadro a seguir:

CASACO-FEIA-BOTAR-SER-ROUPA-VOZ-MENTIRA-CURTA-BAMBAS

- a) Quais dessas palavras podem exercer a função de dar características a alguma coisa? Sublinhe-as.
 - b) Escreva os critérios utilizados para a classificação que você fez.
 - c) Escreva uma frase com cada uma das palavras sublinhadas.
- 5) De acordo com as gramáticas de língua portuguesa, palavras que dão características aos seres em geral são classificadas como adjetivo e as palavras que são os seres caracterizados são classificados como substantivos. Essas classificações podem ser aplicadas à palavra “MENTIRA”? Exemplifique.

Em termos didáticos, a implementação de todas as questões elencadas na proposta pedagógica elaborada pode se tornar inviável se considerarmos o tempo-espço da sala de aula que o professor de Língua Portuguesa tem disponível nas escolas. Nessa direção, é necessário que haja uma seleção de atividades de cada bloco de questões, sem perder de vista o objetivo de cada um deles, que já foram sistematizados no Quadro 2.

Destacamos, portanto, a relevância do movimento pedagógico de se produzir e saber selecionar atividades didático-pedagógicas, tanto para a formação docente inicial quanto para a continuada. De modo geral, o trabalho docente é marcado por dilemas constantes, e, por isso mesmo que, apesar das coerções e da burocratização sofridas pelo docente dentro das organizações escolares, afirmamos ser necessário o redimensionando da posição de professor visto como executante de tarefas, reprodutores de conteúdos etc. A produção e seleção de atividades é um requisito para se escapar dessa posição passiva e se empoderar, pois é a conquista de um tempo para sua própria

formação, para si mesmo, para projetos coletivos, pesquisas, debates, diálogo, enfim, para práticas inovadoras. Desse ponto de vista, o que se denomina aqui de “produção de atividades” além do aspecto pedagógico, ganha também uma configuração social, humana, pois:

entrar numa sala e dar uma aula é mais que simplesmente penetrar num espaço neutro, é ser absorvido pelas estruturas práticas do trabalho escolar, marcando a vida, a experiência e a identidade das gerações de professores; é fazer e refazer pessoalmente essa experiência, apropriar-se dela, prová-la e suportá-la, dando-lhe sentido para si e para os alunos. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 277).

Em outras palavras, o trabalho docente não deve renegar o material humano que o constitui, por isso a experiência de produção de atividades não é somente uma experiência pedagógica, ela também faz parte das interações estabelecidas pela sincretização de saberes, os científicos articulados aos conhecimentos práticos do professor, à sua cultura pessoal, às condições de trabalho de que dispõe, às exigências e orientações das escolas onde ensinam, entre outros ingredientes que constam da composição dos saberes docentes – aqui, destacamos o poder legitimado do livro didático a que o professor é submetido, levando-lhe à reprodução de práticas pedagógicas. Entendemos que seja nesse contexto importante acenarmos positivamente a respeito do planejamento didático-pedagógico ser conduzido de maneira reflexiva e não reprodutiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta teórico-metodológica de leitura e análise linguística em perspectiva dialógica apresentada neste capítulo busca orientar o professor de Língua Portuguesa para a realização de trabalhos com essas práticas de linguagem sob o viés dialógico. Desse modo, no geral, contempla atividades que permitem aos sujeitos-alunos construir sentidos e desenvolver habilidades de

compreensão e produção valorada do discurso, por meio das relações dialógicas que se estabelecem no texto-enunciado e das marcas linguístico-enunciativas e discursivas nele mobilizadas.

A seguir, sistematizamos as características necessárias à produção das atividades que podem orientar o professor a assumir posturas pedagógicas diferenciadas:

a) analisar o texto-enunciado a ser trabalhado, a observar as seleções valorativas realizadas pelo enunciador em relação ao tema, à forma composicional e às marcas linguístico-enunciativas;

b) realizar um levantamento dessas escolhas com o objetivo de compreender as significações constituídas;

c) planejar atividades prévias à leitura do texto-enunciado, a fim de suscitar uma avaliação social inicial sobre a temática, sempre com o cuidado de apresentar o enunciado em seu suporte original, para que os estudantes possam manuseá-lo, observar os demais textos-enunciados e ilustrações presentes;

d) elaborar questões relativas à situação social imediata do texto-enunciado em estudo, a promover reflexões sobre as relações sociais, históricas e ideológicas, as quais contribuirão para a compreensão dos efeitos de sentido e de valor dos recursos linguístico-enunciativos mobilizados no texto-enunciado;

e) elaborar questões de leitura e análise linguística, no nível epilinguístico, que se complementam de forma a demarcar o posicionamento valorativo manifestado a partir da compreensão dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos do enunciado;

f) planejar atividades metalinguísticas com o objetivo de sistematizar conhecimentos linguísticos que foram ampliados, reelaborados ou até mesmo aprendidos, a partir dessa caracterização do funcionamento do gênero em foco.

Portanto, o objetivo de apresentarmos essa proposta é de iniciar discussões, comparações, ressignificações, enfim, de dialogar, tendo em vista que o exposto, pelo estudo de um exemplar do gênero parábola moderna, pode se constituir em uma contribuição para a produção de outros instrumentos

teórico-pedagógicos com qualquer outro texto-enunciado pertencente a qualquer outro gênero.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, 2010.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979], p. 11-69.
- BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. Tradução: Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1988 [1975].
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.
- BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. da C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. (org.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 17-40.
- BRAIT, B. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (org.). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2017. p. 9-30.
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 9-32.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*, 2017. Disponível em: [http:// basenacionalcomum.mec.gov.br](http://basenacionalcomum.mec.gov.br). Acesso em: 10 jul. 2020.
- ESTEVÃO, A. G. *O gênero discursivo parábola na prática de sala de aula: uma proposta de didatização*. 2016. 171 p. Dissertação

(Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 9, p. 5-45, 1987.

FRANCO, N.; ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. C. da. Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, D. A.; SOARES, A. S. F. (org.). *De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 275-300.

FRATE, D. *Histórias para acordar*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2005.

FUZA, A. F.; RITTER, L. C. B. Práticas de leitura/análise linguística com tira em quadrinhos no Ensino Fundamental: uma proposta didático-pedagógica. In: ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. (org.). *Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 453-482.

GERALDI, J. W. Leitura: uma oferta de contrapalavras. *Educar*, Curitiba, n. 20, p. 77-85, 2002.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984. p. 41-49.

LAJOLO, M. A narrativa na literatura para crianças e jovens. In: BRASIL. Ministério da Educação. *A narrativa na literatura para crianças e jovens*. Boletim 19, outubro 2005, p. 5-8.

MARTINS, M. C. Remendo novo em pano velho: a mesma história, outra história, em releituras de contos de fadas de Angela Carter, a. S. Byatt e Margaret Atwood. In: *Itinerários*, Araraquara, n. 37, p.31-47, jul./dez. 2013.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo. Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P.; MENDES-POLATO, A. D.; GASPAROTTO, D. M. A leitura dialógica de fábulas. In: FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C.

- (org.). *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas, Pontes, 2020, p. 187-212.
- MOISÉS, M. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1985.
- MOURA, M. I.; MIOTELLO, V. A escuta da palavra alheia. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 129-140.
- OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise linguística no trabalho com o pronome pelo viés dialógico. *Revista Alfa*, 2021 (no prelo).
- OHUSCHI, M. C. G. Proposta teórico-metodológica de análise linguística em perspectiva dialógica ao trabalho com o pronome. In: ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. *Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa.*, 2021, p. 419-452.
- OHUSCHI, M. C. G.; FUZA, A. F.; STRIQUER, M. dos S. D. Análise linguística dialógica em anúncio publicitário. In: FRANCO, N.; ACOSTA-PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, T. da C. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas*. Campinas, Pontes, 2020, p. 213-240.
- OHUSCHI, M. C. G. *Proposta de atividades de análise linguística nos cadernos "Poetas da escola" e "Se bem me lembro" da Olimpíada de Língua Portuguesa*. 2019. Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral em Letras (Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.
- OHUSCHI, M. C. G. *Ressignificação de saberes na formação continuada: a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem*. 2013. 294 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.
- PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de Língua Portuguesa. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. (org.). *Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa*. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-79.
- PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: ABRAHÃO, M. H.

V.; GIL, G.; RAUBER, A. S. (org.). Congresso latino-americano sobre formação de professores de línguas – CLAFPL, 1, Florianópolis, UFSC, 2007. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2007, p. 824-836.

POLATO, A. D. M. *Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico*. 2017. 230 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estilo verbal como o lugar dialógico e pluridiscursivo das relações sociais: um estatuto dialógico para a análise linguística. *Bakhtiniana - Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 12, p. 123-143, 2017a.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Refratar e refletir: relações sociais e língua em práticas de análise linguística. In: FERNANDES, E. M. da F. (org.). *Gêneros do discurso: refletir e refratar com Bakhtin*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017b, p. 13-44.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O conto em prática de análise linguística dialógica no Ensino Médio. In: BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. (org.). *Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa*. Campinas: Pontes Editora, 2018. v. 1, p. 43-69.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. A epistemologia dialógica da análise linguística. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 3742- 3757, 2019a.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, v. 41, p. 1-12, 2019b.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. *Revista de Estudos da Linguagem*. V. 29, n.2, p. 1-41, 2020.

POLATO A. D. M.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. Análise Linguística em Charge: sequência de atividades dialógicas. In: *Línguas & Letras*. V. 21, n. 49, p. 127-154, 2020.

RITTER, L. C. B. *Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio: proposta de elaboração didática*. 2012. 240 f. Tese

(Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RITTER, L. C. B. Gênero discursivo crônica: um estudo do contexto de produção. In: SIGET - Simpósio internacional de estudos de gêneros textuais, 5, 2009. *Anais...* Caxias do Sul: UFCS, 2009, p. 1-17, CD-ROM.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

ROHLING, N. Conteúdos de ensino na disciplina de Língua Portuguesa: o embate entre o discurso da tradição e o discurso da mudança. In *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 123-137, jan./abr. 2014.

SANT'ANNA, M. A. D. *A parábola*. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

SCUSSEL, A. A verdade e a mentira. *O Informativo do Vale*. Lajeado – RS, 16 dez. 2017. Disponível em: <https://www.informativo.com.br/artigo-do-scussel/colunistas/a-verdade-e-a-mentira,232962.jhtml>. Acesso em: 24 nov. 2020.

SOBRAL, A. U.; GIACOMELLI, K. Elementos sobre as propostas de Voloshinov no âmbito da concepção dialógica de linguagem. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 141-162.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].

SOBRE OS ORGANIZADORES E OS AUTORES

OS ORGANIZADORES:

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá, com Pós-Doutorado em Letras pela mesma instituição. É líder do Grupo de Pesquisa Interação e Ensino (UNICENTRO/Cnpq) e membro do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (UEM/Cnpq). *E-mail:* cristiane.mpa@gmail.com

Renilson José Menegassi

Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá-PR, Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina, Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista, com Pós-Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. É líder do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita (UEM/CNPq). *E-mail:* renilsonmenegassi@gmail.com

Ângela Francine Fuza

Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras/Porto Nacional e PPGL/Araguaína) da Universidade Federal do Tocantins, Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, com Pós-Doutorado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá e em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. É líder do Grupo de Pesquisa Práticas de Linguagens (UFT/CNPq) e membro do Grupo de Pesquisa Interação e escrita (UEM/CNPq). *E-mail:* angelafuza@uft.edu.br

OS AUTORES:

Ana Elisa Ribeiro

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com pós-doutorados em Comunicação (PUC Minas), Linguística Aplicada (UNICAMP) e Estudos Literários (UFMG). É professora titular do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens e ao bacharelado em Letras. *E-mail:* anadigital@gmail.com

Dennis Castanheira

Graduado em Licenciatura em Letras (Português e Literaturas), Mestre em Linguística e Doutor em Letras (Letras Vernáculas - Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É Professor Substituto de Língua Portuguesa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Professor Substituto de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio de Janeiro e Coordenador do projeto Produção Textual no Ensino Básico. É pesquisador do Grupo de Estudos Discurso & Gramática e do Grupo de Pesquisa em Linguística de Texto. *E-mail:* dennisscastanheira@gmail.com

Jane Cleide dos Santos Bezerra

Doutora em Letras – Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), atua no Curso de Graduação em Letras. Integrante do Grupo de Pesquisa Interação e escrita (UEM/CNPq). *E-mail:* agprofjane@hotmail.com

Lilian Cristina Buzato Ritter

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atua como professora na Universidade Estadual de Maringá (UEM), vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras/UEM). Coordena o Projeto de

Pesquisa “Multiletramentos, novos letramentos e o desenvolvimento de materiais didáticos e/ou digitais para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa à luz da perspectiva dialógica da linguagem em contexto regular e de inclusão” (UEM). *E-mail*: lcbritter@uem.br

Leonor Werneck dos Santos

Professora Titular de Língua Portuguesa da UFRJ, com Mestrado e Doutorado pela UFRJ. Pós-doutorado na Universidade Aberta-Portugal, e na Universidade Federal do Ceará (UFC), com Bolsa Pós-Doutorado Sênior do CNPq. Membro do Grupo de Trabalho de Linguística de Texto e Análise da Conversação da ANPOLL. Site: <https://leonorwerneck.wixsite.com/leonor> Instagram: @gplint.ufrj

Luciana Cristina Ferreira Dias Di Raimo

Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como professora na Universidade Estadual de Maringá (UEM), vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). *E-mail*: lcfdraimo@uem.br

Luciana Fracassi Stefaniu

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como professora no Departamento de Letras, *campus* Santa Cruz, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). É integrante dos Grupos de Pesquisa Núcleo de Estudos da Enunciação (ENUNCIAR) - UFMG; Interfaces Língua e Literatura (UNICENTRO) e Gramática(s) em perspectiva (UNICENTRO). *E-mail*: lufracasse@gmail.com

Márcia Cristina Greco Ohuschi

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com Pós-Doutorado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atua como professora na Universidade Federal do Pará (UFPA), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFPA) e ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFPA). É integrante do Grupo de Pesquisa Interação e escrita (UEM/CNPq) e líder do Grupo de Pesquisa Dialogismo e ensino de línguas (UFPA/CNPq). *E-mail:* marciagreco@ufpa.br

Mirian Hisae Yaegashi Zappone

Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com Pós-Doutorado em Literatura Brasileira Contemporânea pela Universidade de Brasília (UnB). Atua como professora do curso de graduação em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). É líder do grupo de pesquisa Produção, Recepção e Circulação de Textos Ficcionais (UEM/Cnpq). *E-mail:* mirianzappone@gmail.com

O livro *Leitura e ensino de língua* oferece várias abordagens teórico-metodológicas distintas sobre a habilidade da leitura, todas relacionadas aos campos da Linguística e da Literatura, com o objetivo comum de extrapolar as bases teóricas plenas, a voltar-se às práticas relacionadas ao ensino de língua. Para tanto, todos os capítulos do livro apresentam, consideradas suas abordagens teórico-metodológicas, determinada proposta de trabalho com a leitura, a partir de área específica.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO E DOUTORADO

