

A LEITURA NO PLANO DISCURSIVO DA LINGUAGEM: REFRAÇÕES DO DIALOGISMO NA PALAVRA-RÉPLICA DO SUJEITO-LEITOR

Francinete Costa Soares Barroso *
Ângela Francine Fuza**

Resumo: As discussões que esteiam este dizer compreendem a leitura como uma teia discursiva, em construção dialógica ininterrupta com outros ditos, em que se dá a construção de novos enunciados, pois ler possibilita, ter, precipuamente, o que dizer, com contrapalavras do leitor, por meio de uma compreensão responsiva sobre a palavra do autor (Geraldi, 1997). Este estudo objetiva compreender como se constitui a produção de sentidos na leitura do poema, por meio da construção autoral da Resposta Argumentativa do sujeito-leitor, no Ensino Médio. Para isso, foram elaborados materiais de leitura, sob os princípios da ordenação e sequenciação, para os sujeitos da pesquisa, alunos da 3ª série, realizando, inicialmente, um estudo diagnóstico, seguido de atividades de intervenção, para a construção efetiva de uma responsividade argumentativa/contrapalavra. O estudo é uma intervenção pedagógica, em Linguística Aplicada, sobre leitura, em perspectiva dialógica da linguagem. A análise dos dados demonstra um trabalho efetivo com as perguntas ordenadas e sequenciadas, a possibilitar ao sujeito-leitor, a construção de uma responsividade ativa-crítica-autoral, uma Resposta Argumentativa, diante da leitura de dizeres explícitos e/ou presumidos.

Palavras-chave: Leitura de poema; Dialogismo; Resposta Argumentativa; Ensino Médio.

READING ON THE DISCURSIVE PLANE OF LANGUAGE: REFRACTIONS OF DIALOGISM IN THE REPLY WORD OF THE SUBJECT-READER

Abstract: The discussions that support this saying understand reading as a discursive web, in an uninterrupted dialogical construction with other sayings, in which the construction of new statements takes place, as reading makes it possible to, essentially, have something to say, with the reader's counterwords, through through a responsive understanding of the author's words (Geraldi, 1997). This study aims to understand how the production of meanings is constituted when reading the poem, through the authorial construction of the subject-reader's Argumentative Response, in High School. For this purpose, reading materials were created, under the principles of ordering and sequencing, for the research subjects, 3rd grade students, initially carrying out a diagnostic study, followed by intervention activities, for the effective construction of an argumentative responsiveness /counterword. The study is a pedagogical intervention, in Applied Linguistics, on reading, from a dialogical perspective of language. Data analysis demonstrates effective work with ordered and

sequenced questions, enabling the subject-reader to build an active-critical-authorial responsiveness, an Argumentative Response, when faced with reading explicit and/or presumed statements.

Keywords: Poem reading; Dialogism; Argumentative Response; High school.

Introdução

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

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

Já se faz sabida e pacificada a assertiva de que o sujeito se constrói na e pela linguagem, pois, quando se enuncia, o eu requer a percepção de um tu, um ser-outro que dialoga, mesmo que seja pela consciência representativa de um outro de si mesmo. Segundo Geraldi (1996), a linguagem é mais do que uma construção de sistemas simbólicos, realizada pela capacidade humana, ela é uma atividade que se constitui pela interação verbal. Nesse processo de constituição, ao engendrar uma percepção sobre o existir, o poeta Leminski, oportunamente rememorado, endossa, de forma categórica, em seus versos, que “Quando estamos em nós estamos em paz/ mesmo que estejamos a sós”; pela voz enunciada, traz-se à baila a noção de

alteridade, um dos caros princípios da teoria de Bakhtin, do encontro de consciências, das relações dialógicas tensas e ininterruptas, que marcam as vivências dos sujeitos interlocutores e subjazem o ato de ser, estar e agir.

Em meio a tantos dizeres reverberados, sob a primazia da competência enunciativa de seus autores, valora-se cada palavra dita, dentre elas as de João Wanderlei Geraldi, que, neste estudo, traz grande contribuição ao refletir e refratar, sob a égide do Círculo, a leitura como uma “oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz estes traços renascerem pelas significações que o encontro das palavras produz.” Nesse sentido, assevera Geraldi (2010, p. 47) que ler o texto/enunciado é necessário “para encontrar palavras que se escondem. [...] para fazer dialogarem palavras que se opõem. [...] sem deixar-se levar, mas se permitir embalar pelas palavras”.

Numa ousada síntese, em que se intenta discutir a construção do saber do leitor, numa seara substancial dos constructos teóricos de Bakhtin e o Círculo, permite-se aqui asseverar que ler é a realização de um ato interacional-dialógico, responsivo-responsável. Ao realizar tal ato, os sujeitos interactantes envolvidos são, ideologicamente, constituídos por seus discursos e percepção de uma realidade, constantemente, refratada e valorada axiologicamente, e estão sempre apostos à réplica, porque compreendem o valor social dos discursos; portanto, há a decisão de um agir singular, permeado por motivações subjetivas e pelo encontro com a consciência, constituída na dimensão da alteridade, oriundas das relações dialógicas. Por essa orientação dialógica, acentua-se, por conseguinte que, “Eu não posso me arranjar sem o outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim” (Bakhtin, 2008[1963], p. 287).

Diante do exposto, este trabalhoⁱ, implementado no campo da Linguística Aplicada, de natureza qualitativo-interpretativista, configurado como uma intervenção pedagógica, objetiva compreender como se constitui a produção de sentidos na leitura do gênero poema, por meio da construção autoral da Resposta Argumentativa do sujeito-leitor, estudante da 3ª série, do Ensino Médio. A investigação dá-se à luz dos princípios teórico-metodológicos da concepção dialógica de língua e linguagem e sua abordagem socioideológica e valorativa, referendada nos estudos do Círculo de

Bakhtin (Volóchinov, 2017[1929]; Bakhtin, 2003[1979]; Volóchinov, 2017[1929]), ampliados por demais pesquisadores, que se consorciaram a essa vertente, como, Geraldi (1996, 1997, 2002, 2006, 2010); Angelo e Menegassi, (2022); Fuza e Menegassi (2022), entre outros.

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

1 Do dialogismo e da leitura como construção da réplica argumentativa

No campo do dialogismo, o texto é “O diálogo real (conversa comum, discussão científica, controvérsia política, etc.). A relação existente entre as réplicas de tal diálogo oferece o aspecto externo mais evidente e mais simples da relação dialógica.” (Bakhtin, 2003[1979], p. 354). Com essa concepção de texto, concebido como enunciado concreto, entretecido de fios dialógicos com outros discursos, o pensador russo apresenta dois fatores que tornam o texto um enunciado: 1) o seu projeto discursivo (a intenção-dizer do enunciador), e 2) a execução desse projeto (a realização do dizer do locutor, dada a partir de outras enunciações entrecruzadas por inúmeras situações de discurso verbal ou extraverbal).

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

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

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

Diante do texto lido, o aluno-leitor exerce uma compreensão ao imprimir sua réplica, suas palavras valoradas sobre o dizer do autor, aliada aos processos interlocutivos de que tem participado em todos os campos produtivos de linguagem. É nessa teia discursiva, proporcionada pela leitura, que se dá a construção de novos enunciados, pois ler possibilita, segundo Geraldi (1997), ter, precipuamente, o que dizer, com contrapalavras do leitor, por meio de uma compreensão responsiva sobre a palavra do autor, e ainda, um como dizer, tendo em vista que um novo locutor se constitui a cada leitura, num processo dialógico de interlocução ininterrupta, replicada sempre pela experiência e pelo encontro com o outro. Ante ao exposto nas palavras do autor, compreende-se a contrapalavra reverberada pelo leitor como a construção da réplica, pois “‘replicar’ 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 e Menegassi, 2016, p. 270).

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

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

seus princípios fundadores e interligá-los às práticas de linguagem, desenvolvidas no ambiente escolar.

2 As perguntas de leitura na configuração da réplica do sujeito-leitor

Geraldi (1997), ao conceber a leitura dentro de um processo dialógico, assevera que as perguntas formuladas para se discutir um determinado texto levam à construção de um diálogo, a uma atitude responsiva, esse diálogo, por seu turno, produz um texto co-enunciado; dentro desse processo, conforme as reflexões desse autor, as respostas apresentadas às perguntas formuladas nos mostram que sabemos pouco sobre muitas coisas, mas este saber pouco poderá nos tornar mais ávidos em querer saber mais e buscar novas respostas construídas, também pela palavra do outro; dessa forma, cria-se “um movimento que articula produção, leitura, retorno à produção revista, a partir das novas categorias que o diálogo, entre professor, alunos e textos, fornece” (Geraldi, 1997, p. 178).

Ao acentuar o olhar para o viés dialógico da linguagem, Menegassi e Fuza (2022) sustentam que a atividade de perguntar e de construir perguntas pelo docente é possibilidade de ampliação socioideológica e asseveram que o trabalho com as perguntas, organizado, metodologicamente, pelo processo de ordenação e sequenciação, a constituição do dizer assegura a produção de sentidos à leitura. Por meio dessa ação, o professor envolve-se no diálogo com o enunciado-texto e com o outro, que se encontra, imediatamente próximo, o aluno-leitor, e o convida à interação; assim, tal ampliação promove a ressignificação de uma palavra entretecida por várias vozes, pois um novo diálogo está em construção. Na esteira desse raciocínio, Santos e Fuza (2020) sustentam que diante do texto e de perguntas de leitura elaboradas, a alcançar os contextos social, histórico, ideológico e dos eventos já vivenciados, o aluno-leitor-escritor projeta-se ao diálogo, produzindo sua réplica, trazendo ecos de outros dizeres, de novos discursos, já que “o enunciado [...] não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes [...] Ele surge também desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica” (Bakhtin, 1988, p. 86). Percebe-se, portanto, que nesse ato envolvente, conforme sustentam os autores referidos estudiosos, os dizeres do sujeito-leitor encontram-se referendados nas relações dialógicas, em que

as perguntas, uma vez ordenadas e sequenciadas, sob mediação docente, assumem um papel preponderante na organização discursiva e produção de sentidos ao enunciado, configurado na réplica argumentativa.

Ao realizar a ordenação, conseqüentemente, na resposta às perguntas, o aluno produz um texto coerente e coeso, uma contrapalavra. De acordo com Menegassi (2010a, 2022) e Fuza e Menegassi (2022), após a realização das perguntas, neste presente estudo ampliado, nomeadas como textuais/literais, inferenciais/textuais e inferenciais/extratextuais/interpretativas, o aluno deve ser levado a produzir outra resposta, unindo as informações das respostas anteriores que foram construídas, seguindo um processo de esquematização de ideias. A união dos processos antecedentes desencadeará uma única pergunta: *Do que trata o texto?* (Fuza, Menegassi, 2022). Isso possibilita ao aluno organizar o pensamento por meio da reunião das ideias. Em relação à estrutura do gênero resposta, asseveram esses autores, ser possível perceber noções de construção de parágrafo, segundo as orientações de Garcia (1992) e Serafini (1998), mediante respectiva organização: afirmação inicial, retirada do texto, que dialoga com a noção de resposta textual; explicitação sobre a afirmação, ou seja, o destaque para a resposta inferencial; e exemplificação dessa explicação, a partir de elementos da vida pessoal do leitor, por meio da resposta interpretativa. Assim, “o leitor trabalha para reconstruir este dito baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras”. (Geraldini, 1997, p. 167).

A partir da assunção de uma perspectiva de ensino, a galgar o campo da dialogia, Menegassi, Fuza e Angelo (2022), em ampliação aos estudos de Rojo (2004) e de demais pesquisadores em pontos estratégicos de trabalho com o ensino linguístico, apontam encaminhamentos substanciais para o desenvolvimento de apreciação e réplica pelo leitor, como etapas necessárias à implementação de atividades em âmbito dialógico. Sua configuração arrola os apontamentos de Rojo (2004), com contribuição ampliada por Menegassi, Fuza e Angelo (2022).

Dada a especificidade enunciativa resumida deste enunciado artigo, evidenciam-se, de forma abreviada, todas as etapas que constituem os encaminhamentos didático-pedagógicos, a referendar uma proposta de leitura em

perspectiva dialógica. Todavia, a exposição das etapas já se constitui como contribuição efetiva à realização de um empreendimento com esses contornos.

Quadro 1. Encaminhamentos didático-pedagógicos de prospecção de leitura dialógica

Etapas da sequência de atividades	Encaminhamentos didático-pedagógicos 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 a 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 versus 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: Menegassi; Fuza e Angelo (2022, p. 406).

A partir do detalhamento das ações apresentadas no quadro 1, faz-se legítimo asseverar que os encaminhamentos sintetizados pelas etapas de realização de atividades, a consolidar um trabalho com a leitura em perspectiva dialógica, constituem-se numa contribuição de grande relevância à desenvoltura da ação

docente, uma vez que trazem orientações metodológicas pontuais do desenvolvimento de cada etapa, a ser assimilada e ampliada pelo professor. Ademais, os feitos da práxis docente, sustentada por essa orientação, consistirá na produção dos sentidos demandados pela leitura, substanciada na desenvoltura da contrapalavra do leitor.

3 Metodologia

A investigação em pauta, implementada no contexto de sala de aula da 3ª série, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Tocantins – IFTO, Câmpus Araguatins, tem como sujeitos participantes, os alunos da 3ª série do Ensino Médio e a professora da área de Linguagens e suas Tecnologias, pesquisadora, responsável pela investigação empreendida. Todo o enunciado configura-se como uma abordagem metodológica qualitativo-interpretativista, de natureza etnográfico-intervencionista, sustentada nos pressupostos da Linguística Aplicada (LA), uma “[...] área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar [...]” (Moita Lopes, 1996, p. 23), a qual investiga a linguagem, em situação social determinada.

Para Minayo (2003), a adoção de uma metodologia qualitativa foca a realidade de um universo que não pode ser quantificada, porque abarca uma gama de significados, crenças, valores, atitudes, aspirações; ou seja, é um universo de fenômenos que não se reduz a fórmulas quantificáveis.

Sobre o interpretativismo, Bortoni (2008) aponta-o como uma boa adoção geral para todos os métodos que apresentam um compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado conferido pelas pessoas a essas ações, pois “a tarefa da pesquisa interpretativa é descobrir como padrões de organização social e cultural, locais e não locais, relacionam-se às atividades de pessoas específicas, quando elas escolhem como vão conduzir uma ação social” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 42).

Quanto ao caráter etnográfico da pesquisa, André (2008[1995]) advoga em favor do uso da etnografia no estudo da prática escolar cotidiana, por esta estabelecer um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, ao passo que possibilita a reconstrução de processos e relações que configuram o contexto diário da escola.

Nessa discussão, Bortoni (2008) contribui, ao asseverar que nem todos os requisitos da etnografia devem ser cumpridos pelos pesquisadores do contexto educacional de sala de aula, pois são estudos do tipo etnográfico e não etnografia no sentido estrito do termo. A referida autora enfatiza que “Quando ouvimos menção a ‘pesquisas etnográficas em sala de aula’, devemos entender que se trata de pesquisa qualitativa interpretativista, que fez usos de métodos desenvolvidos na tradição etnográfica, como a observação, especialmente para geração e análise de dados.” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 38, grifo da autora).

Ante à configuração de uma ação de pesquisa intervencionista, aplicada no contexto situado da sala de aula, esta é do tipo intervenção pedagógica (Cassandre; Pereira-Querol, 2014), por ser uma investigação que envolve “o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências” (Damiani, et. al, p. 58).

O presente estudo organiza-se num todo enunciativo de características bastante amplas, por sua configuração de enunciado/tese, ao apresentar três fases distintas de implementação, a saber: diagnóstica, primeira intervenção e segunda intervenção. Dados os contornos configurativos de extensão resumida deste enunciado artigo, faz-se um pequeno recorte da tese e uma breve explicação de dois momentos de realização da pesquisa, necessária à compreensão da análise, doravante apresentada.

No primeiro momento, tem-se a implementação de uma atividade diagnóstica, com a leitura, resolução de perguntas e construção de um enunciado réplica argumentativa, para o gênero poema “Vou-me embora pra Pasárgada”, de Manuel Bandeira; no segundo momento, sob intervenção docente, dá-se a implementação de uma atividade de leitura, com elaboração de perguntas e construção da réplica argumentativa do sujeito-leitor, para o gênero poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira. Em cada enunciado/texto são adotados os procedimentos teórico-metodológicos da ordenação e sequenciação, com a produção de perguntas textuais/literais, inferenciais/textuais e inferenciais/extratextuais/interpretativas e uma pergunta que sintetiza todas as respostas atribuídas às perguntas anteriores: “De que trata o

texto?”, para a construção de um novo gênero, Resposta Argumentativa (Fuza; Menegassi, 2022).

O trabalho contou com a participação de 35 sujeitos, em fase diagnóstica e 28, na intervenção. Neste texto, abrevia-se a análise em todas as fases de implementação do estudo, com evidências dos dados pertinentes ao desenvolvimento do processo de leitura, de apenas um dos alunos-sujeitos participantes, O Predestinadoⁱⁱⁱ, ao empreender sua discursividade, em forma de resposta argumentativa, para ambas as fases, elucidadas.

4 A réplica argumentativa mediada por perguntas – uma abordagem inicial sem intervenção docente

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

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

Quadro 2. Forma arquitetônica e composicional do gênero em correlação às ideias temáticas e à elaboração das perguntas

FORMA COMPOSICIONAL	FORMA ARQUITETÔNICA: marcas temáticas para elaboração das perguntas	
TÍTULO E VERSOS	PERGUNTAS	TIPOLOGIAS

<p>Título: "Vou-me embora pra Pasárgada"</p>	<p>Todos os versos: interação com o todo dito pelo eu lírico no poema. 1) Por que o título do poema é "Vou-me embora pra Pasárgada"?</p>	<p>TEXTUAL/ LITERAL</p>
<p><u>Vou-me embora pra Pasárgada</u> <u>Lá sou amigo do rei</u> Lá tenho a mulher que eu quero Na cama que escolherei</p>	<p>DESEJO/JUSTIFICATIVA 2) Na primeira estrofe, por que o eu lírico decide ir para Pasárgada? 3) Na segunda estrofe, o eu lírico reitera sua decisão de se mudar para o local almejado. Qual justificativa ele apresenta para consolidar essa mudança?</p>	<p>TEXTUAL/ LITERAL</p>
<p><u>Vou-me embora pra Pasárgada</u> Vou-me embora pra Pasárgada <u>Aqui eu não sou feliz</u> <u>Lá a existência é uma aventura</u> De tal modo inconsequente Que Joana a Louca de Espanha Rainha e falsa demente Vem a ser contraparente Da nora que nunca tive E como farei ginástica Andarei de bicicleta Montarei em burro brabo Subirei no pau-de-sebo Tomarei banhos de mar! E quando estiver cansado Deito na beira do rio Mando chamar a mãe-d'água Pra me contar as histórias Que no tempo de eu menino Rosa vinha me contar Vou-me embora pra Pasárgada <u>Em Pasárgada tem tudo</u> <u>É outra civilização</u> Tem um processo seguro De impedir a concepção Tem telefone automático Tem alcalóide à vontade</p>	<p>CONSTRUÇÃO DE INFERÊNCIAS/ RELAÇÃO EXTRATEXTUAL/SOCIAL 4) Por que o eu lírico deseja mudar-se para uma localidade na qual é "amigo do rei"? O que é possível inferir sobre as intenções do eu lírico ao viver em Pasárgada, usufruindo dessa amizade? 5) O eu lírico é feliz com sua vida? Por quê? 6) Qual a garantia da felicidade do eu lírico em Pasárgada? Tal garantia é assegurada a todos que lá habitam? 7) Ao mencionar a personagem Joana, a louca, no poema, que ideal de vida o eu lírico valora em seu novo destino? 8) Quais atitudes do seu passado, o eu lírico poderá vivenciar em Pasárgada? 9) Por que o eu lírico considera Pasárgada uma outra civilização? 10) Por que o eu lírico acredita que em Pasárgada não encontrará tristeza? 11) O que causa no eu lírico um enorme desejo em se mudar de sua localidade? 12) Ao considerar a afirmação expressa pelo eu lírico no verso "Aqui eu não sou feliz", qual o sentido de felicidade apresentado no texto? 13) Por que atitudes de infância trazem felicidade ao eu lírico? 14) Como seria a vida do eu lírico se vivesse apenas em Pasárgada?</p>	<p>INFERENCIAIS/ TEXTUAIS</p>

<p>Tem prostitutas bonitas Para a gente namorar</p> <p><u>E quando eu estiver mais triste</u> Mas triste de não ter jeito <u>Quando de noite me der Vontade de me matar</u> — Lá sou amigo do rei — Terei a mulher que eu quero Na cama que escolherei <u>Vou-me embora pra Pasárgada.</u> <i>Texto extraído do livro "Bandeira a Vida Inteira", Editora Aluabrimento – Rio de Janeiro, 1986, pág. 90. Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português: Linguagens. 3ª série, Ensino Médio.</i></p>	<p>A VIDA REAL EM DIÁLOGO COM O TEMA/POSICIONAMENTO AXIOLÓGICO</p> <p>15) Em algum momento da sua vida, você já desejou mudar-se para uma outra localidade, para um outro contexto assim como o eu lírico? Por quê? 16) A vontade de ir embora, mudar de lugar é algo muito desejado pelas pessoas que pertencem à sociedade brasileira? Como você tem percebido esse desejo no atual contexto do nosso país?</p> <p>Do que trata o texto? (A partir das respostas das perguntas anteriores, construa um texto, expressando sua interpretação).</p>	<p>INFERENCIAIS EXTRATEXTUAIS/ INTERPRETATIVAS</p>
--	---	--

Fonte: elaborado pela Autora.

Todas as perguntas construídas para essa atividade têm por princípio a temática e a organização narrativa do poema. Com base no delineamento seguido, as perguntas 1 e 2 preconizam uma interação do leitor com o todo dito pelo eu lírico, no poema. Essas perguntas de resposta textual/literal, centram-se no texto, todavia, não pressupõem uma cópia do texto, já que oportunizam ao leitor uma compreensão sobre o contexto de Pasárgada; para respondê-las, o leitor busca a resposta, adotando um processo de compreensão e não simplesmente de pareamento da informação, explicitamente identificada (Menegassi, 2010; Fuza, 2017; Menegassi; Fuza, 2022).

As perguntas de número 3 a 14 são inferenciais/textuais, suas respostas podem ser deduzidas a partir do texto, por meio de uma relação inferencial, produzida pelo leitor (Fuza, 2017); a resposta, então, vai do texto ao contexto de vida real, previamente conhecido, numa relação do enunciado com as inferências realizadas pelo leitor, que constrói uma resposta a partir da relação “pensar sobre o texto e buscar resposta fora dele” (Menegassi, 2010, p. 180).

As perguntas de número 14 e 16 são inferenciais/extratextuais/interpretativas, pois usam o enunciado/texto como um referencial; suas respostas nascem da articulação entre os vários diálogos produzidos nas questões enunciadas, construídos a partir do universo de leitura e da experiência pessoal do leitor (Menegassi, 2010; Fuza, 2017; Menegassi; Fuza, 2022). A interpretação, a ser realizada pelo leitor, deve considerar uma análise de um contexto real de situações que causam o êxodo em

diversas localidades. Ao findar a resolução, ancorado na pergunta: “**De que trata o texto?**”, o leitor produz um texto, fruto da justaposição de todas as respostas produzidas por ele; essa produção simboliza “o encadeamento das ideias discutidas ao longo do texto-base em análise, originando o texto do aluno que cumpre o seu papel de sujeito na relação dialógica” (Barroso, 2018, p. 87).

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

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

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

Quadro 3. Transcrição do texto réplica do sujeito-leitor “O Predestinado”, em fase diagnóstica

Transcrição do texto:

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

Fonte: Acervo da autora.

Observa-se que, ao constituir um texto como réplica, elaborado conforme orientação de junção das respostas, a sintetizar a compreensão global do enunciado,

o leitor põe foco sobre o autor, a quem denomina como eu lírico e afirma que “O texto trata sobre *Bandeira que cansado de sua vida, busca incansavelmente pela felicidade*”, por sua vez, evidencia uma situação de angústia e desejo de mudança como passagem ao paraíso Pasárgada, relatada pelo lírico, considerado autor.

Embora a contrapalavra do estudante não apague por completo a temática do poema, é visível a forma simples, superficial e generalizada das discussões proporcionadas no enunciado produzido, ausente em sua progressão, mesmo com uma gama de possibilidades de incursão sobre marcas temáticas, caso houvesse um encadeamento das ideias proporcionadas pela construção e resolução das perguntas. Em toda a construção textual, embora haja um ensaio de leitura inferencial, a discussão dá-se no nível textual, com uma acentuada economia de raciocínio necessário à responsividade.

Porém, é válido considerar que, mesmo diante das inconsistências percebidas na Resposta Argumentativa do leitor, há compreensão, embora rasa e econômica e de horizonte mínimo (Marcuschi, 2008). Conforme os postulados de Bakhtin (2003[1979]) sobre o ato de compreender, o ouvinte, aqui representado no sujeito-leitor, percebe e compreende o significado do discurso e estabelece para com ele uma ativa posição responsiva: “concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (Bakhtin, 2003[1979], p. 280).

Todavia, pode-se dizer que, na resposta do discente, de acordo com as evidências do *corpus-modelo*, há ecos de uma responsividade ativa, embora tímida e desestruturada, muito aquém do almejado, portanto, necessitando de uma ação interventiva. O diagnóstico implementado permite afirmar que esse sujeito se caracteriza como leitor da superfície textual.

5 A réplica argumentativa mediada por perguntas – uma abordagem sob intervenção docente

Sob o pressuposto da corrente dialógica que se deu a seleção e a prospecção de leitura do texto “O Bicho”, de Manuel Bandeira, um gênero de contornos composicionais simples, sempre presente nos livros didáticos, porém, sua arquitetônica emoldura dizeres ditos e presumidos pelo autor, pelo eu lírico e por

diversos ecos ali enunciados, exauridos da temática, a atestar uma ideia de verdade histórica.

Para essa atividade de intervenção, foram elaboradas 11 perguntas de leitura, sob perspectiva dialógica, sendo a de número, textual/literal; de 02 a 09, inferenciais/textuais e as questões 10 e 11, inferenciais extratextuais/interpretativas; segue-se também, uma última pergunta: “**De que trata o texto?**” que é a junção de todas as demais perguntas, objetivando a produção do texto-final (Menegassi, 2010; Fuza, 2017; Menegassi; Fuza, 2022).

A construção das perguntas considera a organização discursiva narrativa e o princípio temático do poema, consoante à assertiva de Fuza (2017). Sendo assim, a partir do levantamento de ideias temáticas, sublinhadas no enunciado poético, as perguntas foram construídas e sequenciadas e seguem evidenciadas.

Quadro 4. Atividade de leitura dialógica – fase de Intervenção

<p>O Bicho <u>Vi ontem um bicho</u> Na imundície do pátio <u>Catando comida entre os detritos.</u> Quando encontrava alguma coisa. Não examinava nem cheirava. Engolia com voracidade</p> <p><u>O bicho não era um cão</u> Não era um gato Não era um rato</p> <p><u>O bicho, meu Deus, era um homem.</u> (Manuel Bandeira) Fonte: Manuel Bandeira. Rio, 27 de dezembro, 19447.</p>
Perguntas de leitura
<p>Textual/literal 1) O poema de Bandeira apresenta como título a expressão “O bicho”. Há alguma justificativa para esse título?</p> <p>Inferenciais/textuais 2) Ao considerar a biografia de Manuel Bandeira, pode se perceber uma relação do que é criticado no poema com os temas discutidos pelo poeta? 3) O texto de Manuel Bandeira foi produzido em 1947. O que é possível compreender sobre a discussão feita no poema e o período de sua produção? 4) Há uma relação entre as discussões feitas pelo poeta e o engajamento com causas sociais? 5) No primeiro verso do poema o eu lírico afirma ter visto um bicho. O que justifica essa conclusão? 6) Qual a avaliação feita pelo eu lírico ao falar desse ser que cata comida entre os detritos? 7) O eu lírico fala no poema que o bicho estava na imundície do pátio. Podemos dizer que o eu lírico considera esse bicho imundo? 8) Ao prestar atenção no ser que estava no lixo, o eu lírico fica surpreso. Por quê?</p>

9) No último verso do poema, o eu lírico percebe a verdadeira identidade do bicho ao dizer: “O bicho, meu Deus, era um homem. Que valores ele constrói com essa percepção?”

Inferenciais extratextuais/interpretativas

10) No poema, o ser humano é um bicho que come lixo. Como você avalia essa cena? Ela revela alguma situação social no Brasil atual?

11) No cenário do poema, seres humanos e bichos são semelhantes. Na sua percepção existem na sociedade brasileira bichos que se alimentam no pátio imundo, iguais aos do poema de Manuel? Quem são esses bichos? Exemplifique.

Do que trata o texto? (A partir das respostas das perguntas anteriores, construa um texto, expressando sua interpretação).

Fonte: acervo da Autora

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

Quadro 5. Quadro sinóptico adaptado, conforme “Encaminhamento didático-pedagógico, em diálogo e em ampliação aos propostos por Rojo (2004)” e Menegassi, Fuza e Angelo (2022)

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

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

Fonte: Elaborado pela autora (adaptado).

Para efeito do trabalho de leitura em perspectiva dialógica, no contexto da sala de aula, a ser explicitado, fez-se necessário, sobretudo, um encontro de vozes, característico dessa ótica de leitura. Nesse encontro, muitos estudiosos, alicerçados nas discussões do Círculo de Bakhtin, têm contribuído, no sentido de dar legitimidade a essa discussão de trabalhar o texto sob os sustentáculos do viés dialógico, como Geraldi (2006 [1984]), o qual, na seara do trabalho com a leitura, em situação de ensino, aduz que, ensinar a leitura, constitui-se num processo de interlocução em que autor e leitor, mediados pelo texto corroboram seu acontecimento. Assim, o significado

que dá sustentação ao ato de ler é, pois, produzir sentidos às infinitas possibilidades de informações, permeadas na feitura do texto (Geraldi, 1997), uma vez que a leitura é exemplificada como um evento, no qual, pela compreensão das palavras alheias, se constrói um novo dizer, pois, há nesse seio de linguagem, uma oferta de contrapalavras (Geraldi, 2002). É, portanto, a leitura um acontecimento sobre o qual as situações de linguagem protagonizam o encontro com a palavra do outro.

Sob os pilares da concepção dialógica da linguagem, proposta por Bakhtin e o Círculo, as perguntas foram elaboradas, numa abordagem discursiva, a interpelar o outro, sujeito-leitor, a “tomar parte” no diálogo, com o eu lírico de Manuel Bandeira, e a “caminhar”, reflexivamente, por contextos distintos, com relações interdiscursivas e axiológicas, sobre o objeto discursivo em pauta. A pergunta textual/literal promove uma interação do leitor com o texto, a fim de buscar uma resposta representativa de uma compreensão sobre o todo; porém, não seria pertinente a simples extração de uma informação textual. As questões inferenciais/textuais consideram o texto como ponto de ancoragem, mas não contém a informação; portanto, a construção desses enunciados perguntas presumem pensar sobre o que, de fato, disse o eu lírico no poema e relacionar esse dizer a conhecimentos armazenados, pois o “contexto sociocultural, os conhecimentos de mundo, as experiências e as crenças individuais influenciam na organização das inferências durante a leitura” (Marcuschi, 1985, p. 96). Já as perguntas inferenciais extratextuais/interpretativas consideram o texto lido como referência e encerra sobre ele uma discussão das ideias apresentadas, no ensejo em que exige do leitor uma relação entre sua opinião e seus conhecimentos prévios, para produzir uma resposta pessoal.

A construção da Resposta Argumentativa do sujeito “O Predestinado” constitui-se numa réplica retomada, reenunciada e irrepetível, ao agregar o intuito do seu querer-dizer de locutor-autor e evidencia sua evolução enunciativa, perpassada da fase diagnóstica à intervenção final. Segue o exemplo de produção textual, desenvolvida pelo estudante, considerada amostra representativa da responsividade discente para a pergunta “Do que trata o texto?”. Os destaques em cores, apresentados na configuração do texto, situam as respostas textuais em vermelho, as inferenciais, na cor preta, e as interpretativas, na cor azul.

Quadro 6. Transcrição do texto réplica do sujeito-leitor “O Predestinado”, em fase de Intervenção

O Bicho brasileiro

O poema de Bandeira, “O bicho” justifica seu título, devido o ser apresentado no texto ser descrito como um bicho, animal. No poema é possível perceber uma relação de interesse do autor com a temática, pois há uma abordagem concizante com a sua biografia, com isso é possível compreender que mesmo discutida naquela época, a problemática trabalhada ainda hoje é atual (fome e insuficiência alimentar), constatando a perpetuação da mesma por tanto tempo; portanto, há uma relação entre as discussões feitas pelo poeta e o seu engajamento social.

A afirmação feita pelo autor [eu lírico], de ter visto um bicho, se deu pela justificativa de um comportamento observado, sendo assim, há uma avaliação feita conforme o ser descrito, de que esse animal estava faminto, desesperado, com muita dor e voraz, com a finalidade de “matar” sua fome; um ser que se apresenta esfaimado, com uma necessidade exacerbada de se alimentar, ao se encontrar em estado de desespero. Essa percepção causa uma resposta, uma reação de indignação imensurável, surpresa, decepção para o ser humano, ao ver degradando o seu valor.

Nesse contexto, podemos observar que os bichos sofrem muito por tantas adversidades possíveis, além da fome e pobreza que são temas muito presentes nos dias de hoje no Brasil; eles todos os pobres, a população carente e periférica, exemplificada pelas favelas e em contextos mais necessitados do país, que catam restos, ossos nos lixões, por conta do descaso dos órgãos governamentais e do poder público.

Fonte: acervo da pesquisadora

A arquitetônica a envolver todo esse dizer discursivizado pelo sujeito-leitor, agora de voz autoral, referenda a assertiva de Volochínov (2019[1926]), de que a palavra, pronunciada ou escrita, conscientemente, e não simplesmente recuperada no léxico, é produto da interação social entre o leitor, o ouvinte e a situação contextual, representado por outrem. Na esteira do que é asseverado, vê-se a seguinte configuração, a avalizar a palavra como um acontecimento social: o sujeito-leitor (“O predestinado”), o sujeito-autor (Bandeira) e o horizonte contextual e extraverbal, no qual habitam outras enunciações se encontram no solo fértil das relações dialógicas e conferem vivacidade à palavra *bicho*, revalorada a partir do título “O Bicho brasileiro”; nessa simbiose discursiva, em que a vida real encontra-se refratada no enunciado vivo, dialogizado e pleno de sentidos, tem-se a constituição dos aspectos delineadores do contexto extraverbal (Volochínov, 2019[1926]), “a respaldar a elaboração do enunciado, seja na produção ou na recepção, carregando-o de índices de valores sociais, compartilhados socialmente, (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 375)” e a garantir que todos esses interlocutores se assentam sob o mesmo horizonte único (a realidade de degradação humana no Brasil e no mundo: *todos os pobres, a população carente e periférica, exemplificada pelas favelas e em contextos mais necessitados do país, que catam restos, ossos nos lixões*), sob o mesmo conhecimento da situação

(a compreensão a alcançar essa realidade: *tantas adversidades possíveis, além da fome e pobreza*) e sob a mesma avaliação comum (o homem, pela própria ação, aniquila-se: *por conta do descaso dos órgãos governamentais e do poder público*).

Em “O Bicho brasileiro”, há uma abordagem sobre o tema, expressada na responsividade do sujeito-autor, que lhe confere uma exauribilidade do objeto discursivo (Bakhtin, 2003[1979]) diversa, nas situações enunciativas, abordadas no gênero resposta argumentativa, elaborado. Diante da leitura do poema, o leitor-autor realiza um esgotamento de sentido total ou parcial sobre esse enunciado, que, conforme as reenunciações de Fuza e Menegassi (2018, p.34), a partir dos estudos linguísticos do Círculo, esse critério de acabamento constitui-se como o “elemento primário e essencial à produção de gênero discursivo, orientando o produtor, no seu processo de construção, e o interlocutor-respondente, no seu processo de compreensão responsiva, para que se estabeleça a interação verbal social”.

De fato, há, indubitavelmente, uma exauribilidade plena do objeto de sentido, expressa pelo novo autor, tanto quando elabora suas perguntas inferencial/textual e inferenciais/extratextuais, como na responsividade que apresenta a essas perguntas/enunciados e, conseqüentemente, ao enunciado/poema, em sua totalidade, a exemplo do que diz, precipuamente em: *“O poema de Bandeira, “O bicho” justifica seu título, devido o ser apresentado no texto ser descrito como um bicho, animal”*. Contudo, considerando o fato de que a temática em discussão não se acaba, pois há muito ainda a ser dito sobre o ser humano brutalmente vilipendiado, dado o caráter inesgotável do sentido do enunciado (Bakhtin, 2003[1979]), o dizer do leitor-autor em formação, sobre o poema e as perguntas que alcançam a esfera do extraverbal, ascende a um tratamento exaustivo relativo. No intuito de seu dizer, asseverado na dialogia com diversas vozes de outros sujeitos que se alternam na enunciação sobre humanos-bichos, esse enunciatador realiza um acabamento, permeado pela criatividade com a palavra, a envolver o todo do enunciado de Bandeira e a conferir valor numa escala máxima, ao horizonte da compreensão reverberada; assim, dentre os dizeres postulados, enuncia que: *“é possível compreender que mesmo discutida naquela época, a problemática trabalhada ainda hoje é atual (fome e insuficiência alimentar), constatando a perpetuação da mesma por tanto tempo”*.

Ao realizar uma abordagem criativa, em amalgamar na responsividade endereçada às perguntas, os dizeres ditos e presumidos (Ducrot, 1987); (Platão; Fiorin, 2006), a ação inferencial do sujeito-leitor-autor não se resume mais somente ao co-texto e/ou ao contexto (Koch, 2009), como uma análise individual dos fatos linguísticos, mas, sobretudo, ao extratexto (ao discurso), dado que “a compreensão é dialógica e implica duas consciências, dois sujeitos” (Bakhtin, 2003[1979], p. 338). Assim, no terreno da criatividade, há uma compreensão da consciência do autor-poeta e seu universo, representada na avaliação que faz de um contexto remoto de sub-humanização e que se harmoniza com a compreensão realizada por este leitor-autor e sua realidade, percebido em sua ótica de análise, precipuamente, verbal e, à *posteriori*, extraverbal; mediante percepção, ele afirma ser possível *compreender que mesmo discutida naquela época, a problemática trabalhada ainda hoje é atual (fome e insuficiência alimentar), constatando a perpetuação da mesma por tanto tempo.*

Com ainda mais substância avaliativa, sobre o cenário percebido, este leitor-locutor, numa relação dialógica com outras vozes, encontradas em outros gêneros (biografia, reportagem), mas em uníssono eco de horizontes discursivos afins, amplia seu próprio horizonte no espaço e no tempo, sobre os aspectos subentendidos do enunciado. Desta feita, ele apoia-se numa avaliação social lógica e real a determinar-lhe a escolha das palavras ditas (Volochínov, 2019[1926] e compartilhadas na interlocução discursiva, a partir de uma percepção sócio-objetiva, das condições reais da vida, haja vista que conclui categoricamente com inferências avaliativas (Marcuschi, 2008) que: *“Essa percepção causa uma resposta, uma reação de indignação imensurável, surpresa, decepção para o ser humano, ao ver degradando o seu valor”*; os subentendidos, presentes na enunciação de “O Bicho” e nas reenunciações de “O Bicho brasileiro”, são de responsabilidade de quem os contempla “não são as emoções individuais, mas os atos socialmente lógicos e necessários que assumem o papel de protagonismo, na leitura engendrada pelo sujeito-leitor-emissor.

No âmbito da compreensão inferencial, evidenciada na leitura deste sujeito que imprime sua marca autoral e ascende à condição de novo emissor, vê-se, pois que ele compreende a tessitura dialógica e o funcionamento lógico da própria língua, como elementos necessários à elaboração de seu dizer e da sua consciência socioideológica, o que ratifica a importância do educar para o ato de ler, conforme

asseverado em Ponzio (2010). As inferências realizadas, em todo o discurso proferido pelo aluno-leitor-autor, enquanto ação processual cognitiva de uma nova representação semântica (Marcuschi, 1985; Dell'Isola, 2001) de todas as enunciações discursivizadas sobre o tema, estão atravessadas pelas marcas do dialogismo, princípio constitutivo da linguagem (Bakhtin, 2003[1979]). Esse emissor estabelece, com sua palavra, um repertório analítico, o qual não se configura mais como um repositório caótico de coisas, por ser estruturado, dinâmico e reelaborado, o que se vê são relações dialógicas, próprias do dizer de Bandeira, representativas da voz da exclusão social denunciada.

Neste turbilhão de conhecimentos, em que se encontram amalgamadas as inferências e as axiologias das vivências sociais, a dialogia cumpre sua função de promover, pela palavra sem fim, o encontro e o confronto, sobre os enunciados, pois “os limites dialógicos entrecruzam-se por todo o campo do pensamento vivo do homem” (Bakhtin, 2003[1979], p. 348), esse homem, que se encontra envolto e ancorado nesse pensamento real e presente, percebe factível a seguinte situação: *Nesse contexto, podemos observar que os bichos sofrem muito por tantas adversidades possíveis, além da fome e pobreza que são temas muito presentes nos dias de hoje no Brasil*; nessa percepção faz-se evidente uma leitura entrecruzada por inferências que estão além do pragmatismo de ver, elas adentram ao campo conceitual das axiologias, da avaliação social, do extraverbal e da carga semântica entonacional (Volochínov, 2019[1926]), da indignação recuperadas na força da expressão do poeta “O bicho, meu Deus, era um homem”. Conclui-se, portanto, que, indubitavelmente, há uma geração de inferências sobre o extraverbal, assentadas no horizonte do dialogismo do “pensamento, sobre as obras, as teorias, os enunciados, e, de uma maneira geral, do nosso pensamento sobre o homem” (Bakhtin, 2003[1979], p. 349).

Contudo, ante à configuração do dizer, assinalada nessa Resposta Argumentativa, é possível categorizar o feito dialógico do novo locutor, como uma geração de inferências pactuadas ao extraverbal, ou seja, são inferências dialógicas, pois ascendem do texto, resgatam o contexto, dado pelo conhecimento prévio do interlocutor e transcendem à natureza extraverbal da constituição do enunciado, enquanto palavra viva, reacentuada, tanto por juízo de valor, quanto por valores,

universalmente constituídos pela humanidade do sujeito. Em síntese, pelas palavras de Bandeira, faz-se um novo autor. É o que está posto na réplica desse sujeito-emissor, em construção perene de novos dizeres responsivos; pois, certamente, assim como as palavras de Manuel Bandeira não são as de um Adão bíblico (Bakhtin, 2003[1979]), a anunciar, precipuamente, a degradação humana, metaforizada na figura de um *bicho*, as desse enunciador, “O predestinado”, também não o são. Elas se fizerem vivas e ecoadas pelas relações dialógicas, fortalecidas nas enunciações, de Bandeira - autor/eu lírico, do estudante- sujeito/leitor, do poema - enunciado verbal, da vida-enunciações extraverbais e da ação colaborativa da pesquisadora. Assim, o dialogismo é real, de fato.

Das considerações abreviadas

Analisar a linguagem, sob a ótica do dialogismo, reverberado no pensamento de Geraldi, é uma ação desafiadora e satisfatória, pelo dinamismo e vivacidade representados em sua constituição. O estudo em relevo tem por finalidade compreender os meandros filosóficos que explicitam e dão sustentação a uma nova abordagem de compreensão da realização linguística do homem.

Em face dos feitos demonstrados, os resultados, cujas evidências se encontram permeadas, nos processos de elaboração e resolução das perguntas e na produção da Resposta Argumentativa, autorizam-nos a afirmar que aquele ser de leitura tímida, envolto num horizonte mínimo de compreensão inferencial, encontrado em fase diagnóstica, fez-se sujeito-leitor de um horizonte máximo, amplo diante das percepções da palavra do outro, ao perceber o cume e a base do *iceberg*, flutuante no oceano das informações.

Com base nessa analogia, ratificamos, em relação dialógica com as palavras de Geraldi (2002), resignificadas no diálogo da vida e da profissão, em palavras nossas, que pensar e implementar uma ação de leitura, no escopo do dialogismo, é, sobretudo, compreender a palavra lida como o momento e o lugar do “startizar” de muitas outras palavras do leitor; esse que não pode negligenciar à leitura sua contrapalavra, tendo em vista que a compreensão resulta não do reconhecimento da palavra aí impressa, aí ouvida, mas do encontro entre a palavra e suas contrapalavras;

é para esse leitor que o enunciado oferta-se à contrapalavra, sem recusa e subterfúgios, pois já se vem carregado de palavras para o diálogo com o texto.

Pela dialogia, numa perspectiva de trabalho de desenvolvimento e formação, os sujeitos constituíram-se ativos (Angelo; Menegassi; Fuza, 2022), capazes de demonstrar uma ação responsiva (Bakhtin, 2003[1979]), no processo cognitivo, realizado sobre a leitura do texto, “representativo de um universo individual, determinado por contextos psicológico, social, cultural, situacional, dentre outros” (Dell’Isola, 2001, p. 44).

As reflexões engendradas nesta discussão, não intentam exaurir a temática em análise, até porque, dentro de uma percepção dialógica já assimilada, surge a convicção de que os dizeres aqui constituídos serão, por outras vozes, ampliados e reelaborados, a continuar a infinita tessitura de diálogos, ainda presumidos. Por ora, entender que as relações dialógicas fundamentam e consolidam toda a construção linguística do ser e estabelece uma harmonia de alteridade com o outro, seu semelhante, já representa uma conquista cognitiva de grande valia; urge, portanto, a consciência do ato responsável de ser agente diante do conhecimento.

Notas:

*Doutorado em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Câmpus Araguatins. francinete.barroso@ifto.edu.br

**Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras/UFT) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLLIT/UFNT). Bolsista de produtividade do CNPq. angelafuza@mail.uft.edu.br

ⁱO referido estudo consiste em um breve recorte de pesquisa de doutoramento, intitulada “A constituição dialógica do dizer inferencial em poemas: o desenvolvimento do leitor protagonista no ensino médio” (Barroso, 2024), vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Literatura - PPGLLIT, Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, Câmpus de Araguaína, aprovada pelo Comitê de Ética do IFTO, sob o número CAAE – nº 59707522.1.0000.8111.

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

ⁱⁱⁱ Nome fictício, escolhido pelo sujeito leitor, em relação dialógica e intersubjetiva ao mundo do futebol, segundo afirmação do próprio locutor.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979]. 421 p.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012[1924]. 160 p.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra, 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002[1929]. 366 p.
- BARROSO, Francinete Costa Soares. A constituição dialógica do dizer inferencial em poemas: o desenvolvimento do leitor protagonista no ensino médio. 270f. **Tese** (Doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, 2024.
- BARROSO, Francinete Costa Soares. **Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero poema no Ensino Médio**. 213f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2018.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 136 p.
- DAMIANI, Magda Floriana. *et.al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, agosto 2013.
DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i45.3822>
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato, 2001. 247 p.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Tradução: Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987. 219 p.
- FUZA, Ângela Francine. **Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático**. Maringá, PR. Relatório Final de Estágio Pós Doutoral. 85f. Universidade Estadual de Maringá - UEM, 2017.
- FUZA, Ângela Francine.; MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de leitura em ordenação e sequenciação no Ensino Fundamental. *In:* Angelo, C. M. P.; MENEGASSI, Renilson José.; FUZA, Ângela Francine (org.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p.153-194.
- GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**. 15ª ed., Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas. 1992.
- Revista Educação e Linguagens, Campo Mourão, v. 13, n. 25, jan./jun. 2024*
<https://doi.org/10.33871/22386084.2024.13.25.285-313>

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006. 105 p.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 252 p.

GERALDI, João Wanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar. Rev. [online]**. Curitiba, n. 20, p. 77-85. 2002.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 150 p.

KOCH, Ingdore Grünfeld Villaça. **Desvendando os Segredos do Texto**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2009. 168 p.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Leitura como um processo inferencial num universo cultural-cognitivo. **Leitura: Teoria e Prática**, v. 4, p 3-16, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 295 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 192 p.

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

MENEGASSI, Renilson José.; FUZA, An. F.; ANGELO, C. M. P. A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema. *In*: **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 371-418.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 96 p.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. 176 p.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SANTOS, Maria das Graças Alves dos; FUZA, Ângela Francine. Réplicas Dialógicas em Aula de Leitura: O Trabalho com Perguntas e Resposta Argumentativa no Ensino Fundamental. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 21, n. 49, p. 4755-20200002, 2020. Disponível em: <https://e->

revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24309. Acesso em: 27 abr. 2021.

SAVIOLI, Francisco Platão; FIORIN, José Luiz. **Para entender o texto: leitura e redação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006. 431 p.

SERAFINI, Maria Tereza. **Como escrever textos**. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas**. Tradução: Sheila Grillo; Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2019[1926]. 400 p