

**O ENSINO DE LEITURA NO AMBIENTE COMPLEXO
DE SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR
À LUZ DA PESQUISA-AÇÃO**

Francinete C. S. Barroso (IFTO e UFT)

ana.francy@hotmail.com

Ângela Francine Fuza (UFT)

angelaфуza@uft.edu.br

RESUMO

As discussões em torno do ensino da leitura em sala de aula têm proporcionado intensos debates entre estudiosos e oportunizado uma gama de pesquisas na área, o que demonstra que esse assunto está longe de se tornar um lugar-comum e/ou um ponto pacífico entre pesquisadores. A construção deste artigo emerge de uma pesquisa, realizada no contexto de sala de aula de 3ª série do Ensino Médio, IFTO – *Campus Araguatins*, e objetiva discutir e analisar o trabalho do professor-pesquisador, no tocante ao ensino da leitura numa perspectiva dialógica. Para tanto, a discussão engendrada alicerça-se nos estudos da linguagem como interação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929[2014]; BAKHTIN, 1979[2000]); na compreensão de sala de aula como ambiente complexo de aprendizagem (MORAES, 2010) e na relação interdisciplinar de aquisição do conhecimento (FAZENDA, 2011). A metodologia utilizada neste trabalho em análise está calcada nos pressupostos teóricos da pesquisa-ação, cuja característica marcante é a análise e intervenção do pesquisador sobre sua própria prática. Os resultados obtidos nesta pesquisa demonstram que é possível a formação de um leitor crítico, por meio de uma ação reflexiva e participante do pesquisador, uma vez que este é capaz de compreender as diversas nuances da complexidade do espaço de aprendizagem e promover a construção do conhecimento do aluno/leitor com saberes provenientes das demais áreas.

Palavras-chave

Interdisciplinaridade. Pesquisa-ação. Ambiente complex. Ensino de leitura.

Abstract

Speeches around teaching of reading in classroom has provided intense debates around scholars and opportunity a range of research in this area which shows that this subject is far from cliché and/or a peaceful point around researchers. The construction of this article imerge from a reseach accomplished in the context of 3rd grade classroom, IFTO – *Campus Araguatins*, and aims to discuss and analyse the work of teacher-researcher, about the teaching of reading in a dialogical perspective. Therefore, the speech engendered has been based in studies of language as interaction (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929 [2014]; BAKHTIN, 1979 [2000]; in the comprehension of classroom as complex learning environment (MORAES, 2010) and in the interdisciplinar relationship of knowledge learning (FAZENDA, 2011). The methodology used at this work in analysis is on the theoretical assumptions of action-research, whose striking feature is the analysis and intervention of researcher over its own practice. The results obtained at this research shows that it is possible the training of a

critical reader, through a participant and speculative action of researcher, once this is capable of understand the various nuances of complexity of space of learning and promote the construction of knowledge of student/reader with knowledge from other areas.

Key-words:

Interdisciplinarity. Action-research. Complex environment. Teaching of reading.

1. Considerações iniciais

No contexto da pós-modernidade, em consonância ao que sustenta Boaventura de Sousa Santos (1996), é preciso que educadores adotem, cada vez mais, uma postura educativa do inconformismo, uma hermenêutica da suspeição, ao se considerar a fluidez das informações e a necessidade de um posicionamento ainda mais crítico diante da percepção sensorial. Com efeito, ao aliar tal asseveração do autor, no tocante ao ensino de leitura, postula-se ser imprescindível um olhar descortinado sobre a prática docente pelos próprios educadores, afim de construir no sujeito-aluno-aprendiz uma condição relevante de aquisição de um repertório linguístico, que auxilia o ser na construção do senso crítico, do estímulo à criatividade, e, conseqüentemente, da produção escrita, considerando o contexto situado.

Apesar das discussões em foco, o panorama da leitura e da escrita no Brasil tem sido descrito como caótico pelos sistemas de avaliação institucionais, pois há evidências de que os alunos têm chegado ao final da Educação Básica sem o domínio necessário de compreensão de informações explícitas no texto. Contudo, é necessário considerar que a leitura é um processo que preciso ser ensinado, isto quer dizer que esta tarefa, tão propalada como de vital relevância à construção de um sujeito crítico, deve transcender ao conceito disciplinar de ensino dentro da vastidão complexa do ambiente educativo de sala de aula. Ensinar a ler é, antes de tudo, considerar o sujeito como cognoscente em sua inteireza, mesmo em face às dificuldades, carências inquietações. Um ser multirreferencial, que é sempre uma organização ativa e produto de interações (MORIN, 1991).

Um ponto de inquietação das autoras deste texto, que culminou na feitura deste trabalho está referendado na asseveração de Solé (1998, p. 130), quando afirma que “ensinar a ler é também ensinar a avaliar o que compreendemos e o que não compreendemos”. Depreende-se, portanto, a partir do dizer dessa estudiosa, que se é notória a ineficiência da compre-

ensão leitora dos estudantes, medidas são necessárias para se repensar a ação.

Esta pesquisa desenvolvida nas aulas de Literatura/Redação, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IF-TO – *Campus* Araguatins tem como sujeitos as educadoras e os alunos da terceira série do Ensino Médio. Por considerar a viabilidade das discussões que pontuam os índices de insucesso da aprendizagem de leitura, percebidos ao final da Educação Básica, é que se propõe neste estudo, no campo da Linguística Aplicada, analisar como a ação-intervenção do professor pesquisador e crítico de sua própria prática, capaz de compreender-se como parte de um todo complexo no ambiente de aprendizagem de sala de aula, possibilita o desenvolvimento do aluno-leitor, construtor de palavras próprias. O enfoque pauta-se na perspectiva de leitura como interação, em situação de ensino, e na construção de perguntas de leitura, por considerar este procedimento eficaz ao processo de aquisição, formação e desenvolvimento da competência leitora do aluno, em específico, aos alunos da 3ª série do Ensino Médio, do Instituto Federal do Tocantins, *Campus* – Araguatins-TO.

Neste artigo, apresentam-se um aporte teórico da temática investigada e os procedimentos de diagnóstico da situação de leitura, seguidos de implementação e análise de atividade de intervenção sobre a prática docente.

2. *Leitura e interação*

Para os pressupostos da filosofia da linguagem, a comunicação verbal jamais pode ser compreendida fora de situações concretas, uma vez que a língua é viva e está numa constante evolução histórica e não na abstração de um sistema (linguístico ou psicológico). Nessa discussão, depreende-se que o homem, na condição de ser historicamente evoluído, constitui-se sujeito pela linguagem, todas as manifestações dos diversos campos da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929]). No cerne desse entendimento acerca da vivacidade da língua, a leitura constitui-se como parte fundamental no conhecimento humano porque contribui de modo significativo para a formação do sujeito. Por meio dela, indubitavelmente, tem-se percebido que o ser humano leitor amplia sua capacidade de assimilação do universo que o circunda, diversificando suas interpretações sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o seu semelhante. Ler, possibilita um descor-

tinhar de outras realidades, pois, segundo Kleiman (1995), a leitura é um ato social de interação entre dois sujeitos (leitor e autor), tendo por base o texto com objetivos socialmente determinados.

Diante das asseverações de estudiosos sobre a importância da leitura, considerada como fonte propulsora do conhecimento crítico, de um posicionamento antidogmático e de uma visão inalienável, evidencia-se, aqui, o que alguns expoentes pesquisadores da temática sustentam.

Solé (1998), pesquisadora com proeminente discussão do ensino de leitura no contexto de sala de aula, sob o viés da Psicolinguística, assevera ser o ato de ler um processo de interação entre um leitor e um texto que precisa ser ensinado. Sendo assim, é factível ao professor ensinar o educando a ler, a partir de estratégias empregadas sob um enfoque processual de ensino, cuja execução promova uma interação entre os sujeitos envolvidos na situação prática de compreensão da informação lida. Além disso, somente com ajuda e confiança, ler deixa de ser um ato enfadonho e se converte em desafio estimulante. Para tanto, a referida estudiosa aponta a necessidade de, no contexto de sala de aula, algumas estratégias (etapas) de leitura serem implementadas pelo professor, a saber: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento de habilidades passíveis à formação de um leitor profícuo, haja vista que, “se ler é um processo de interação entre o leitor e o texto, antes da leitura, podemos ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja o mais produtiva possível” (SOLÉ, 1998, p. 114).

Kleiman (1999) discute o aprendizado da leitura no contexto de sala de aula, a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Na esteira desse entendimento, corroborando o pensamento da autora, é válido afirmar que a leitura possui natureza integradora de saberes, ao constituir-se como ponte entre todos os componentes de uma matriz curricular, portanto, é a chave para vencer o caráter disciplinar do ensino, uma vez que todas as discussões perpassam pela capacidade de se compreender as vozes presentes na materialidade do texto.

Menegassi (2010), sob o viés da Linguística Aplicada, considera o ato de ler como atividade social, cuja prática perpassa por várias instâncias sociais, sendo a família, a primeira delas, e a escola, a principal. O autor aponta a necessidade de o professor empregar estratégias para formar leitores autônomos e competentes.

No bojo das discussões apresentadas, Fuza (2010; 2017), com base também nos postulados epistemológicos da Linguística Aplicada,

endossa a questão, ao afirmar que a leitura é um processo criativo e individual, determinado pelas condições sociais do leitor, de sua bagagem histórico-cultural. A partir do desenvolvimento desse processo, tem-se a possibilidade da formação de um leitor crítico que analisa e examina o conteúdo de suas leituras realizadas e, assim, por sua vez, passa a ser co-produtor de sua própria leitura, a partir das possibilidades oferecidas pelo texto lido e da interação entre sujeito e linguagem.

Em síntese às discussões proferidas nesse viés temático, é inequívoca a afirmação de que a leitura é um instrumento poderoso na formação de um ser crítico. Outrossim, a interação entre professor e aluno, dada a partir da assunção de que uma aprendizagem significativa, pressupõe práticas integradoras e estratégias específicas, constitui-se o cerne de um trabalho cuja primazia é a criticidade; isto posto, ao educador é mister um posicionamento incisivo e esclarecido sobre o ensino da leitura.

3. Perguntas de leitura e a formação crítica do sujeito/leitor

A partir da perspectiva de análise sobre a leitura, Colomer e Camps (2003) concebem-na dentro de um processo dialógico, passível de formação, no qual se dá uma avaliação de leitura que leva em consideração o procedimento progressivo e permanente do leitor. Para essas autoras, no atual contexto da avaliação da leitura na escola, têm-se evidenciado práticas problemáticas, que ainda estão centradas na realização de provas mensuradoras da velocidade leitora do aluno e na aplicação de questionários com perguntas fechadas sobre compreensão de um dado texto; ainda prevalece também, no mundo educativo, a concepção tradicional da avaliação declarativa que diferencia e seleciona os alunos por resultados numéricos, adquiridos por meio de provas.

O trabalho com a leitura, pautado pelas perguntas, é uma prática consolidada, frequente na sala de aula e utilizada por todos os educadores. O emprego de perguntas chega a ocupar dois terços das aulas, de acordo com Solé (1998), “os professores dedicam a maior parte das suas intervenções a formular perguntas aos alunos e estes, logicamente, dedicam-se a respondê-las, ou pelo menos a tentar” (SOLE, 1998, p. 110).

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

acaba por absorver os padrões das perguntas apresentadas nos manuais, assumindo como legítimo o que é ofertado na proposta que não é do professor e, sim, do livro didático.

As perguntas de leitura cumprem a função de desencadear no aluno-leitor a compreensão. Solé (1998), então, caracteriza e classifica as perguntas como:

Perguntas de resposta **literal**, cuja resposta se encontra literal e diretamente no texto.

Perguntas para **pensar e buscar**, cuja resposta pode ser deduzida, mas que exige que o leitor relacione diversos elementos do texto e realize algum tipo de inferência.

Perguntas de **elaboração pessoal** tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser deduzida do mesmo, exigem a intervenção do conhecimento e/ou a opinião do leitor. (SOLÉ, 1998, p. 156)

Ao corroborar a caracterização e a classificação engendradas pela autora, Menegassi (2011) amplia compreensão sobre a temática e classifica as perguntas de leitura em: textuais, inferenciais e interpretativas:

As perguntas são divididas em: a) Pergunta de resposta textual – São perguntas cujas repostas se encontram literal e diretamente no texto. Observa-se que não são perguntas de cópia, em que o leitor deve apenas parear as informações do comando com a localização das repostas no texto, em que basta ao leitor copiar um trecho do texto e transferi-lo como resposta; b) Pergunta de resposta inferencial – São perguntas cujas repostas podem ser deduzidas a partir do texto, isto é, elas estão ligadas ao texto, mas exigem que o leitor relacione os diversos elementos do texto lido, produzindo algum tipo de inferência; c) Pergunta de resposta interpretativa – São perguntas que tomam o texto como referencial, porém, as repostas não podem ser deduzidas exclusivamente dele, exigindo a intervenção do conhecimento e da opinião do leitor, numa nítida produção de sentidos a partir dos sentidos do texto. (MENEGASSI, 2011, p. 27-9)

De acordo ao que apontam os autores sobre o trabalho consistente com as perguntas, faz-se mister, ao professor, adotar uma postura reflexiva na condução da leitura, mediada por esta estratégia. Dessa forma, há uma representatividade do docente, “pautada em pressupostos teóricos que conduzam o estudante ao processo de formação do leitor e, consequentemente, a seu desenvolvimento crítico” (SANTOS, 2019, p. 47).

Ao abreviar discussão teórica sobre a relevância do trabalho de leitura mediado pelas perguntas, sob a égide da visão interacionista da linguagem, faz-se fundamental, a partir desse íterim, legitimar todo o postulado teórico com demonstração epistemológica de ensino de leitura, dado a partir do invisibilizado “chão da sala de aula”, o qual considera-se

como ambiente complexo. No exposto, as professoras-pesquisadoras da própria prática docente, evidenciam “retratos” de uma leitura crítica, fomentada em seus alunos, adotando um enfoque dialógico e interdisciplinar.

4. A práxis dialógica do ensino de leitura no ambiente da sala de aula

O *locus* desta pesquisa é o ambiente de sala de aula de 3ª série do Ensino Médio, da instituição IFTO-Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins, *Campus* Araguatins, o qual situa-se na zona rural da cidade de Araguatins-TO²⁴⁰. Cardoso (2000) aduz que, para Vygotsky, a escola é um contexto responsável pelo desenvolvimento dos processos e funções intelectuais. Em consonância à afirmação vygotskiana, Moraes (2010), perpassando pelos conceitos oriundos da Física Quântica, enfatiza ainda mais a questão ao sustentar a definição do ambiente educacional como um campo energético e vibracional, no qual pressupõem-se o reconhecimento de diferentes frequências que garantem o acoplamento entre os seres vivos e não vivos ali presentes. Sendo assim, diante de uma breve reflexão sobre a afirmação desses notáveis estudiosos, salienta-se a importância em visibilizar o ambiente no qual se desenvolve o presente trabalho.

No contexto da sala de aula, dado todo o desenvolvimento do processo de leitura e culminância da responsividade dos discentes, sujeitos participantes, que, ao todo, somam 40 estudantes, as professoras-pesquisadoras partem de uma compreensão de que o ambiente, no qual se inserem não é “apenas para aprendizagem de determinados conteúdos relacionais, mas também para o pleno desenvolvimento das inteligências individuais e coletivas, para a evolução do pensamento e do espírito”. (MORAES, 2010, p. 48). Isto significa dizer que as pesquisadoras contribuem com o entendimento de que o espaço da sala de aula é vivencial, permeado por emoções heterogêneas e saberes que vão além da visão de conhecimento positivista, da separação corpo e mente. Todos os envolvidos na situação de ensino de leitura são co-partícipes de um ambiente complexo de vivências e aprendizagens mútuas, conforme valida Moraes (2010), ao afirmar que:

²⁴⁰ Pesquisa submetida ao Conselho de Ética do IFTO e endossada pelo referido Conselho, com o número 2.198.692.

o ambiente de aprendizagem e as relações nele ocorrentes constituem um sistema complexo, relacional, vivo, nutrido por diferentes fluxos de energia, matéria e informação que, por ali, circulam e que exigem capacidade de autoocorreorganização em relação às diferentes dimensões constitutivas do ser humano e da vida que ali se manifesta. (MORAES, 2010, p. 49)

Perceber-se como parte de um todo complexo, com a multiplicidade de saberes que dinamizam um cenário plural é, ao ser, presente no ambiente de aprendizagem, condição *sine qua non* ao êxito de uma ação educativa permeada pelo diálogo, pela aprendizagem e pela descoberta. Contudo, para as pesquisadoras, diante do contexto situacional da realidade que envolve a todos, muitos questionamentos fizeram-se inquietantes, os quais traziam representações simbólicas do que se indaga sobre a identidade do “ser professor”. Em situações, como as experienciadas nesta pesquisa, entender o papel docente na condição de agente sobre a própria prática é, acima de tudo, encontrar-se com as próprias indagações. Assim, devido às caracterizações do trabalho empreendido se coadunar com as definições de uma pesquisa-ação participante, a compreensão da ação docente num contexto pós-moderno e fluido, permeado por simbologias e esteriótipos, requer ações educativas, cada vez mais, coerentes. A leitura crítica e a produção de um discurso reflexivo por parte do aluno é o que se concebe, uma vez que oportuniza a reflexão da prática.

Ao questionar-se no bojo de uma investigação na qual se insere, vivencia-se também a dureza da autocrítica. Ao ver-se por esse prisma, confirma-se o que aduz Brandão (2006), no tocante à definição de pesquisa participante.

[...] deve-se partir sempre da busca de unidade entre a teoria e a prática, e construir e reconstruir a teoria a partir de uma sequência de práticas refletidas criticamente. [...] a pesquisa participante deve ser pensada como um momento dinâmico de ação social popular. Ela se insere no fluxo dessa ação e deve ser exercida como algo integrado e também dinâmico. [...] O processo e os resultados de uma pesquisa participante interferem nas práticas sociais. (BRANDÃO, 2006, p. 42)

Na pesquisa, aqui realizada, há o entendimento de uma ação educativa delineada como participante. Por assim se conceber, é coerente ao entendimento de que o ensino de leitura no contexto da sala de aula só se faz produtivo se houver uma prática docente que se autoanalisa ao mesmo tempo em que compreende a complexidade permeada no ambiente de ensino e a multirreferencialidade dos seres ali presentes.

Conforme as discussões em pauta, objetiva-se aqui apresentar um

recorte do estudo mais amplo²⁴¹ que buscou compreender como o trabalho com a ordenação e a sequenciação²⁴² de perguntas de leitura para o gênero discursivo *poema* possibilita a produção de sentidos dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio.

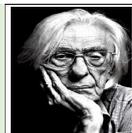
5. O trabalho com a leitura de poema

A princípio, a primeira atividade a ser trabalhada foi o texto “Agosto 1964” de Ferreira Gullar. Ao escolher tal texto, considerou-se o fato de esse já se encontrar no livro do aluno: “Português: Linguagens”, da 3ª série, do Ensino Médio, de Cereja e Magalhães e, conseqüentemente, constar na ementa de conteúdos proposta a essa série. Dessa maneira, mostrava-se aos estudantes que as situações de leitura propostas faziam parte de seus contextos de aprendizagem. Vale dizer também, que em situações anteriores de discussão do contexto da poesia modernista, o poeta já havia sido referenciado como sinônimo de engajamento social e político. Destacam-se o texto e, em seguida, questões demonstrativas, que constituíram-se como um diagnóstico da situação de leitura dos alunos, para posterior análise e possível inserção de teoria sob a óptica da interação.

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Agosto 1964

Entre lojas de flores e de sapatos, bares,
mercados, butiques,
viajo
num ônibus Estrada de Ferro-Leblon.
Volto do trabalho, a noite em meio,
fatigado de mentiras.



²⁴¹ Este texto faz referência à dissertação: “Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo poema na 3ª série do Ensino Médio” (BARROSO, 2018), articulada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), câmpus de Porto Nacional, da UFT.

²⁴² “Sequenciação” é a sequência de perguntas de leitura que levam à ação de produção de um texto ao final do trabalho, em que as informações e as ideias levantadas nas perguntas se sistematizam num todo textual final, num pensamento completo sobre o gênero discursivo trabalhado, conforme determinam Fuza e Menegassi (2017).

O ônibus sacoleja. Adeus, Rimbaud,
relógio de lilases, concretismo,
neoconcretismo, ficções da juventude, adeus,
que a vida
eu compro à vista aos donos do mundo.
Ao peso dos impostos, o verso sufoca,
A poesia agora responde a inquérito policial-militar.

Digo adeus à ilusão
mas não ao mundo. Mas não à vida,
meu reduto e meu reino.
Do salário injusto,
da punição injusta,
da humilhação, da tortura,
do horror,
retiramos algo e com ele construímos um artefato
um poema
uma bandeira

Do livro: "Toda poesia – 1950–1980", Civilização Brasileira, 1980, RJ

Fonte: CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. Português: Linguagens. 3ª série, Ensino Médio, 2013.

A atividade sobre o texto de Ferreira Gullar foi desenvolvida a partir da concepção de linguagem como interação; pois conforme os pressupostos da filosofia da linguagem, o texto é o lugar de encontro dos interlocutores. Na concepção interacionista da linguagem, a leitura é concebida como um processo. Desta feita, as etapas não seguem um estereótipo, nem acontecem de forma isolada, elas são simultâneas. De acordo ao explicitado, houve uma sucessão gradativa de construção de perguntas para contribuir com a aprendizagem de leitura do aluno. Essas perguntas foram elaboradas a partir das proposições apresentadas por Solé (1998) e ampliadas por Menegassi (2010), no tocante à classificação em: textuais, inferenciais e interpretativas.

Ao abordar a necessidade de o professor ter uma atitude interdisciplinar, traz-se à baila a discussão, conforme o que aponta Fazenda (2011), quando esta autora, renomada nos estudos sobre interdisciplinaridade, ressalta que ser interdisciplinar é ter atitude:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Atitude de quê? Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera frente aos atos não consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade frente à limitação do próprio ser; atitude de perplexidade frente a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio, desafio frente ao novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas; atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida. (FAZENDA, 2011, p.170)

Com base na asseveração da referida estudiosa, permite-se a inferência de que a leitura sob os pressupostos teóricos da Linguística Aplicada e da perspectiva da interação é um ato, por excelência, interdisciplinar, pois, sem ressalvas, favorece a aproximação de várias ciências, sem, necessariamente, fazer com que o professor permaneça estagnado na materialidade do texto. A atitude interdisciplinar pode ser a diferença metodológica que conduz o professor, cuja postura é reflexiva e intercultural, para que possa interferir, sobremaneira, na aprendizagem de leitura crítica de seus educandos.

Para a discussão neste artigo, dada sua extensão, serão elencadas apenas amostras de questões representativas das tipologias de perguntas, bem como, algumas representações de respostas de 4 alunos, sujeitos/participantes. Esses sujeitos são aqui representados por nomes fictícios advindos da literatura, como justificativa de inserir-se mais num ambiente literário.

Exemplos de perguntas:

1 - O que faz o eu lírico durante o saculejo do ônibus, no retorno do trabalho?

Resposta esperada: Durante o saculejo do ônibus, no retorno do trabalho, olhando a paisagem, o eu lírico se despede do contexto de fantasias e das aspirações da juventude, aspirações estas que vão sendo suplantadas pela dura realidade.

Capitu: R – Dá adeus a tudo que vê ao seu redor, ao Rimbaud, relógio de lilases.

Bentinho: R – O eu lírico se despede em pensamentos do seu cotidiano.

Policarpo: R – Ele despediu do local dizendo adeus aos lugares onde ele visitou.

Fabiano: R – Ele foi roubado dentro do ônibus, no retorno para casa, deu a entender que é um vendedor ambulante.

2 - O que representa o ano de 1964, presente no título do poema, tendo em vista os cenários descritos pelo eu lírico?

Resposta esperada: *O ano de 1964 representa um contexto histórico, social e político de grande impacto negativo na vida dos brasileiros, no qual se propagou o regime militar, movimento que teve como marco da ditadura O Golpe de 31/3/1964.*

Capitu: R – Representa a civilização brasileira.

Bentinho: R – Período de corrupção e desigualdade social.

Policarpo: R – Representa um ano de crise, onde ele não conseguiu alcançar o que se tinha planejado.

Fabiano: R – Que naquele ano vivenciou isso, era muito difícil a situação na época.

3 - Em quais situações da vida real, você tem percebido o engajamento de pessoas que lutam em defesa de uma causa, sendo consideradas construtoras de bandeiras de lutas?

Resposta esperada: *Em alguns momentos da história dos movimentos sociais brasileiros têm-se percebido ideais de lutas surgidos em meio às ideias de repressão e de exclusão, como pode ser observado nos movimentos de resistências das sociedades minoritárias, as quais têm construído e levantado suas bandeiras em nome do direito à sobrevivência e à igualdade e, sobretudo, do direito à justiça social.*

Capitu: R – Não responde

Bentinho: R – O aumento dos impostos nos centros urbanos, o que causa a desigualdade social.

Policarpo: Uma leitura diária do dia a dia do cidadão brasileiro, o desrespeito e pouco valor.

Fabiano: Uma situação da maioria dos brasileiros, uma vida precária inferior à classe média.

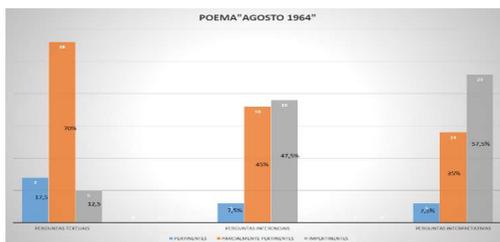
Conforme as respostas apresentadas pelos discentes às perguntas, percebe-se um domínio impertinente de compreensão textual, principalmente na responsividade esperada para as questões 2 e 3. A análise que se permite sobre o diagnóstico empregado em sala de aula, é que, mesmo em se tratando de uma elaboração estratégica de perguntas sob a perspectiva interacionista de leitura, que considera auto-texto-leitor como interlocutores, capazes de numa relação dialógica empreenderem significação à informação lida, não se tem uma construção de respostas plausível ao esperado nas marcas discursivas do texto.

A aplicação dessa atividade diagnóstica proporcionou às pesquisadoras, por meio de uma leitura analítica das respostas atribuídas pelos

estudantes às perguntas de leitura e à produção do texto-resumo, uma breve análise de como se encontrava o nível de responsividade dos alunos. A análise dos atos responsivos serviu como subsídio relevante para o direcionamento metodológico de aplicação de atividade de intervenção subsequente.

O gráfico a seguir sintetiza a compreensão de leitura demonstrada pelos alunos-leitores, por ocasião da fase diagnóstica.

Gráfico 1: Níveis de leitura na fase diagnóstica.



Texto-Resposta Argumentativa da A/L (Capitu):

Foi uma época em que as pessoas viviam ilusões segundo o eu lírico. Os salários eram injustos, a punição, tinha humilhação, tortura e com a civilização brasileira deu adeus a tudo isso, passando a ter uma vida mais justa.

O que se evidencia no gráfico exposto e na resposta da referida aluna, é que, por não haver uma ação participativa de condução do ato de ler, pelas pesquisadoras, os estudantes construíram respostas, em sua maioria, desconexas com o que se perguntou. Atesta-se, assim, a necessidade de se empreender uma teoria que promova o ecletismo do aluno leitor. Consoante ao que diz Bortoni (2010), para que o processo de leitura tenha êxito, faz-se mister que o professor assuma o papel de condutor da ação durante a atividade.

Na atividade que se segue, há uma intervenção sobre a prática docente, engendrada pelas pesquisadoras que demonstram a legitimidade de se repensar a própria prática em prol de uma contribuição com a aprendizagem profícua do ato ler.

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

Exemplos de perguntas:

PERGUNTAS DE LEITURA (textuais, inferenciais, interpretativas)

1) O que o eu lírico suplica ao pai?

Capitu: R – O eu lírico suplica ao pai que ele afaste o cálice de sua vida.

Bentinho: R – O eu lírico suplica ao pai o fim do tormento e a agonia ...

Policarpo: R – Ele suplica para não beber o vinho contido no cálice porque está tinto de sangue.

Fabiano: R – O eu lírico suplica ao pai que afaste o cálice, o sofrimento.

2) Considerando a palavra cálice mencionada no texto, é possível estabelecer uma relação desta com a palavra cale-se (verbo calar), ampliando assim a significação do assunto discutido no poema/canção?

Capitu: R – Há uma coerência entre a palavra cálice (objeto) e cale-se do verbo calar, pois essas duas palavras têm a intenção de que o homem fique calado diante das situações sociais.

Bentinho: R – Cálice e cale-se são representados por expressão, ampliando a ideia do (autor) sobre a ditadura militar.

Policarpo: R – As palavras apresentam sentidos coerentes ao período da ditadura militar.

Fabiano: R – A palavra cálice mencionado no texto apresenta duplo sentido, exposto nas ideias do eu lírico.

3) Qual(is) situação(ões) social(is) existente(s) na atualidade você considera como símbolo de cálice para a sociedade brasileira e/ou para a sociedade em geral?

Capitu: R – Na atualidade, a situação social que considero como símbolo de cálice para a sociedade brasileira é a corrupção dos governadores; no mundo, é a fome dos povos da África.

Bentinho: R – Na atualidade, é considerado, simbolicamente, cálice a ideia de desmatamento ambiental, corrupção, entre outros problemas.

Policarpo: R – No Brasil, o cálice são os atos de corrupção social e política; para o mundo, as guerras.

Fabiano: R – As situações sociais são o cálice da vergonha política que vivenciamos em nosso país.

A partir de uma análise do que se revelou durante o processo de intervenção, são permitidas algumas considerações necessárias à legitimação da reflexão sobre a prática docente.

A implementação da atividade de intervenção, poema/canção “Cálice”, demonstra uma maturidade responsiva dos sujeitos participantes, em relação às proposições apontadas pelas professoras-pesquisadoras. É evidente, considerando uma análise comparativa entre os dois momentos de atividades, que os avanços da competência de leitura são, indubitavelmente, progressivos, pois o dizer dos sujeitos-leitores não é mais acríptico e a impertinência cede lugar a uma Resposta Argumentativa cada vez mais autoral, de pertinência plausível, uma legítima contrapalavra. (BAKHTIN, 2000 [1979]).

Fase da pós-leitura

Nesta fase, a junção de todas as respostas possibilitou a construção do texto representativo do dizer do leitor ao finalizar o processo de

leitura. Conforme ao que postula Menegassi (2010), nesta etapa do processo de leitura, o leitor constrói seu texto réplica, sua Resposta Argumentativa, a partir da indagação: “De que trata o texto?”

Texto-Resposta Argumentativa da A/L(Capitu):

O título do poema é “Cálice” porque há uma comparação desse objeto com o contexto de dificuldades apresentado pelo eu lírico. Ele suplica ao pai que afaste o cálice de sua vida e a justificativa para esse afastamento é devido possuir vinho tinto de sangue. No texto, embora o eu lírico diga que sua boca seja calada, isso não será motivo para diminuir sua confiança em que as coisas um dia melhorem. Revela que para viver uma realidade menos morta, é preciso passar uma situação diferente, sem mentiras, na qual houvesse liberdade de expressão e que grita de uma forma desumana é a única maneira de ser escutada na realidade onde está inserido.

Segundo o eu lírico, ter boa vontade significa ajudar o próximo, clamar pela paz. Porém nessa situação ela não prospera pois naquela época viviam em um contexto de guerra. Ao dizer que talvez o mundo não seja pequeno e nem a vida um fato consumado, guarda a esperança que isso não será para sempre, acredita que chegará o momento em que isso vai acabar. Finalizando o poema, ele apresenta por meio de metáforas, o desejo de ser livre, pois está sendo torturado pelo que não fez e o cálice descrito por ele durante todo o texto representa dor, sofrimento e humilhação. A súplica feita pelo eu lírico ao mencionar a figura do pai e do cálice remete ao contexto bíblico, no momento em que Jesus passa por uma dificuldade e pede ao pai o afastamento do cálice de sua vida.

Ampliando a significação do assunto discutido no poema, a palavra cálice objeto e cale-se do verbo calar permite uma coerência, pois essas duas palavras têm a intenção de forçar as pessoas a ficarem caladas diante das situações sociais.

O momento histórico em que podemos associar a ideia de cale-se é no período da ditadura militar. A relação entre os versos “quero cheirar fumaça de óleo diesel/ Me embriagar até que alguém me esqueça com a história do Brasil na segunda metade do século XX foi de fato acontecido na época, esses exemplos são todos de tortura aos que falariam não ao regime militar.

Na atualidade, a situação a qual considero como símbolo de cálice para a sociedade brasileira é a corrupção dos governantes.

Na Resposta Argumentativa, elaborada para o poema/canção “Cálice” de Chico Buarque, a estudante Capitu externaliza uma maior segurança na sua palavra, evidenciando um desenvolvimento de leitura ainda mais crítica que avança do texto para o contexto real. Na fase final da intervenção docente é notória a significação apresentada no dizer da aluna que, visivelmente, vai afastando-se de um nível de leitura com características impertinentes à compreensão da temática discutida no texto e as-

sendo a um patamar de criticidade bastante plausível. Nesse ínterim, a intervenção das pesquisadoras é, consideravelmente, dispensável pela leitora, pois o papel de ensinar a ver o texto na sua inteireza e nas suas particularidades legitimou-se diante da ação proposta, conforme as produções evidenciadas.

6. Palavras finais

A interação verbal consiste na realidade fundamental da língua que vive e evolui historicamente e constitui a palavra como produto de uma interação entre os falantes e ponte que liga seus enunciados numa ininterrupta relação dialógica (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2014 [1929]). É com base na certeza dessa premissa que são propaladas as palavras finais deste presente trabalho no campo da leitura.

Os alunos/leitores, mediados pela orientação das professoras-pesquisadoras, demonstraram sua competência de leitores críticos ao evidenciar que:

- sabem organizar sínteses;
- analisam e examinam as evidências apresentadas, e à luz dessa análise, julga-as criteriosamente para chegar a um posicionamento diante delas;
- consideram a experiência prévia e o conhecimento extratextual indispensáveis à construção do sentido;
- reconhecem que a leitura é lugar de produção de sentido, e construção de significados, por meio da interação.

O estudo realizado, que fomentou toda a discursividade deste trabalho, endossa a viabilidade e a relevância do trabalho com as perguntas de leitura, protagonizado por Menegassi (2010) para o desenvolvimento da competência de leitura e também de escrita do educando; na leitura possibilita-o relacionar, dialogicamente, o dizer do eu e do outro, ao realizar a junção de seus enunciados textuais, inferenciais e interpretativos para formar a Resposta Argumentativa percebe a necessidade da inserção dos recursos linguísticos formais de articulação para organizar o enunciado.

Contudo, a experiência aqui demonstrada evidenciou que a pesquisa com esta opção metodológica (considerando a dimensão política e

ética) não é aplicável como fórmula pronta. A conclusão à qual aproxima é a de que ser professor e pesquisador de sua própria ação é tarefa extremamente cuidadosa e exigente, pois requer um compromisso com o rigor no emprego das metodologias e das análises, afim de legitimar a pesquisa.

Em suma, registra-se desta pesquisa que ser pesquisador-participante, num ambiente complexo de interações, no qual objetiva-se, precipuamente, a formação crítica do sujeito, é uma ação desafiadora e confortante que desmistifica muitas práticas fossilizadas que não mais se coadunam ao contexto do mundo pós-moderno. Rever e reinventar a própria prática é preciso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000[1979].

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa. Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: ____; STRECK, Danilo Romeu (Orgs). *Pesquisa participante*. O saber da Partilha. Aparecida-SP: Ideias e Letra, 2006.

BARROSO, F. C. S. *Ordenação e Sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo poema*. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2018.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

FUZA, A. F. *Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura a partir do princípio temático*. Relatório Final de Estágio Pós Doutoral em Letras (Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas. São Paulo: Pontes, 1995.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. Boa. (Orgs). *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Ma-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ringá: Eduem, 2010. p. 35-59

MORAES, Maria Candida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso. Apresentação. In: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Orgs). *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.

SANTOS, M. G. *Ordenação e Sequenciação de perguntas de leitura para o gênero crônica*. 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, 2019.

SANTOS, Boaventua de S. Para uma Pedagogia do Conflito. In:

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