

**Réplicas dialógicas em aula de leitura: o trabalho com
perguntas e Resposta Argumentativa no Ensino
Fundamental**

**Dialogic replicas in reading class: working with questions and
argumentative answers in Elementary School**

Maria das Graças Alves dos Santos (UFT/SEMED-TO)*¹

* Universidade Federal do Tocantins, UFT, Palmas - TO, 77001-090,
e-mail: mg_asantos@hotmail.com

Ângela Francine Fuza (UFT-UFSC/Capes)**²

** Universidade Federal do Tocantins, UFT, Palmas - TO, 77001-090,
e-mail: angelafuza@uft.edu.br

Resumo: Este artigo busca analisar em que aspectos a abordagem teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo Crônica, no Ensino Fundamental, contribui para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, refletido nas Respostas Argumentativas/réplicas discursivas produzidas por eles. A partir dos conceitos relacionados ao dialogismo do Círculo de Bakhtin e de estudos sobre leitura e escrita, segundo a Linguística Aplicada, buscou-se elaborar proposta de trabalho com perguntas de leitura, para o 9º ano do Ensino, e acompanhar o desenvolvimento dos alunos nos processos de leitura da Crônica e de escrita das Respostas Argumentativas. Para a coleta dos dados, foram elaborados materiais de leitura, segundo os princípios da ordenação e sequenciação de leitura, realizando intervenções junto aos alunos, proporcionando-lhes a produção de Respostas Argumentativas. Os resultados demonstram que as perguntas, na configuração da ordenação e sequenciação, possibilitam que os alunos-leitores-escritores construam a Resposta Argumentativa com informações textuais, inferenciais e interpretativas, levando-os ao desenvolvimento da contrapalavra, por meio da articulação entre as palavras alheias do texto, as inferências e interpretações dos alunos.

Palavras-chave: Réplica. Leitura. Resposta Argumentativa.

Abstract: This article seeks to analyze in which respects the theoretical-methodological approach of ordering and sequencing of reading questions for the chronic discursive gender in elementary school contributes to the development of students' reading comprehension, reflected in the argumentative/replica discursive

¹Mestra em Letras, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT/PPGLetras/Porto Nacional). Professora efetiva da Rede Municipal de Palmas-TO. E-mail: mg_asantos@hotmail.com

²Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-doutora em Letras, pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), e pós-doutoranda em Linguística, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/Capes). Professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT), docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras/Porto Nacional) e do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL/Araguaína). angelafuza@uft.edu.br

responses produced by them. Based on the concepts related to the Bakhtin's Circle dialogism and studies on reading and writing, according to Applied Linguistics, a work proposal with reading questions was elaborated for the 9th grade of Elementary School and to monitor the development of the students in the processes of reading the chronicle and writing the argumentative answers. For the collection of data, reading materials were prepared, according to the principles of reading ordering and sequencing, and interventions were made with the students, providing them with the production of argumentative answers. The results show that the questions, in the configuration of sorting and sequencing, allow the students-readers-writers to construct the argumentative answer with textual, inferential and interpretative information, leading them to the development of the counter-word, through the articulation between the words of the text, the inferences and interpretations of the students.

Keywords: Replica. Reading. Argumentative answer.

INTRODUÇÃO

Um dos principais instrumentos, empregados no contexto escolar, são as perguntas de leitura. Sendo assim, autores, centrados nas teorias da Psicolinguística e da Linguística Aplicada, com ênfase no conceito interacionista de leitura, como Solé (1998), Menegassi (1995, 2008, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2011, 2016a), Fuza e Menegassi (2019; 2018a, 2018b, 2017), Fuza (2017), Rodrigues (2013), Barroso (2018) e Santos (2019), abordam a elaboração de perguntas, por considerar que possibilitam ao professor orientar os alunos na leitura, em movimento de ordenar e sequenciar atividades que acarretam a produção de sentidos ao texto trabalhado.

Diante do vivido, diariamente, em sala de aula, e dos estudos já apontados, apresentamos um recorte de um estudo maior³ que buscou compreender como o trabalho com a ordenação e a sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo Crônica possibilita a produção de sentidos dos estudantes do 9.º ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, neste texto, buscamos analisar em que aspectos a abordagem teórico-metodológica de ordenação e sequenciação de perguntas para a Crônica, no 9.º ano, contribuiu para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, ao analisarmos suas Respostas Argumentativas/réplicas discursivas.

O trabalho fundamentou-se na proposta teórico-metodológica da ordenação e sequenciação de perguntas (MENEGASSI, 2010; 2011; 2016a; FUZA, MENEGASSI,

³ Este texto faz referência à dissertação: “Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero discursivo crônica no 9º ano do Ensino Fundamental” (SANTOS, 2019), aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP), sob número de CAAE 79136717.4.0000.5519.

2019; 2018a, 2018b; 2017; FUZA, 2017) e na concepção de escrita como trabalho⁴ (FIAD; MAYRINK-SABISON, 1994; SERCUNDES, 1997; MENEGASSI, 2016b), a partir do viés dialógico de linguagem (BAKHTIN, 2003 [1979]; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929] etc.). A pesquisa está inserida na área da Linguística Aplicada e é considerada como qualitativa interpretativista, pautada no estudo de caso (ANDRÉ, 2005).

Neste texto, optamos por focar nas perguntas e nas respostas argumentativas/réplicas discursivas de um dos participantes da pesquisa, demonstrando de que forma o trabalho com a proposta teórico-metodológica de leitura desencadeia a produção de um enunciado/contrapalavra, perpassado pela voz do eu e do outro. Assim, organizamos este texto da seguinte forma: inicialmente, discorreremos a respeito do dialogismo e da leitura réplicas, segundo perspectiva dialógica; depois, tratamos do processo e das perguntas de leitura, assim como da Resposta Argumentativa; após, explicitamos a forma de coleta dos dados; apresentamos e discutimos as perguntas e as respostas produzidas pela aluna; por fim, verificamos os reflexos da abordagem teórico-metodológica na elaboração dos discursos.

DIALOGISMO E LEITURA RÉPLICA

Segundo Bakhtin (2003[1979], p. 159), a língua não existe sozinha, como uma estrutura individual, “[ela] penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Tem-se, então, o sujeito como aquele que produz os enunciados e se comunica em todas as esferas de comunicação, a considerar aspectos da história, da sociedade, da cultura e da ideologia.

O enunciado, então, é a unidade real de comunicação e está disposto para a resposta do outro, para sua compreensão. Os seus limites se dão em função da alternância dos sujeitos, sendo que apresentam um “princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados dos outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 275).

⁴ A escrita é concebida como trabalho processual-discursivo, tendo em vista que o modo como as perguntas de leitura foram elaboradas e sequenciadas leva o aluno a estabelecer um elo entre o que leu e o que será escrito. A partir das respostas às perguntas é que o aluno se prepara para a produção escrita, a estabelecer um elo entre as práticas e sua escrita em situação de ensino. Por uma questão de espaço, esse aspecto não é aprofundado, aqui, já que o foco se volta para o trabalho com desdobramentos teórico-metodológicos com a leitura.

Os enunciados/réplicas, frutos da interação, apresentam conclusibilidade específica, ao expor a posição dos falantes que assumem uma atitude responsiva. Vale ressaltar que se realiza um acabamento relativo do enunciado, uma vez que “*no mundo ainda não ocorreu nada definitivo, a última palavra do mundo e sobre o mundo ainda não foi pronunciada, o mundo é aberto e livre, tudo ainda está por vir e sempre estará por vir*” (BAKHTIN, 2015, p. 191, grifo do autor).

No âmbito da leitura, Geraldi (2002, p. 3) a considera “como uma oferta de contrapalavras do leitor”, ou seja, confrontação das vozes minha e do outro, gerando um diálogo real, denominado réplica. Segundo Angelo e Menegassi (2016, p. 270), “‘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”. Diante do texto e de perguntas de leitura, em função dos contextos social, histórico, ideológico e dos eventos já vivenciados, o aluno-leitor-escritor tem abertura para o diálogo, produzindo sua réplica, trazendo ecos de outros 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).

Esses elos discursivos se dão por meio de relações dialógicas que podem ser consideradas como “[...] relações semântico-ideológico-valorativas, ou seja, relações verbo-axiológicas: relações que constituem o(s) sentido(s), as projeções/ as marcas ideológicas e os matizes valorativos/avaliativos do discurso” (FRANCO, ACOSTA PEREIRA, COSTA-HÜBES, 2019, p. 276). Nesse sentido, os enunciados produzidos por alunos-leitores-escritores, no ambiente escolar, são exemplos de discursos/textos, que apresentam “relações semânticas, ideológicas e valorativas que se constituem e funcionam por meio do diálogo com outros discursos” (FRANCO, ACOSTA PEREIRA, COSTA-HÜBES, 2019, p. 276). Nos enunciados, eles apresentam responsividade ativa, uma vez que o ato enunciativo, em situação de comunicação, concretiza-se com a palavra de outrem dirigida a outrem e que se torna de outrem. Dessa forma,

O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso **uma atitude responsiva ativa**: ele concorda ou discorda, completa, adapta [...]. A compreensão de uma fala, de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006[1929], p. 271, grifos nossos).

Todo o processo de comunicação humana por meio da linguagem passa,

necessariamente, pelo sujeito, este é um agente das relações em uma sociedade, além de exercer responsividade ao compor os discursos. Além disso, todo enunciado recebe interferência dos contextos social, histórico, cultural e ideológico. Isso porque

A palavra é uma espécie de “cenário” daquele convívio mais íntimo em cujo processo ela nasceu, e esse convívio, por sua vez, é um momento do convívio mais amplo do grupo social a que pertence o falante. Para compreender esse cenário, **é indispensável restabelecer todas aquelas complexas inter-relações sociais das quais uma dada enunciação é a interpretação ideológica** (BAKHTIN, 2017a, p. 79, grifos nossos).

A orientação dialógica é própria, então, de todo discurso, já que vive em interação tensa com os discursos de outrem. Ao determinar que a língua é concreta e viva em seu uso e na sua totalidade, verifica-se que, nas relações dialógicas, por meio dos enunciados no processo de comunicação, sempre há uma “dialogização interna da palavra, que perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro” (FIORIN, 2016, p. 21). Para tanto, isso confirma que o locutor, ao elaborar um discurso/texto, leva em consideração o do outro, que se faz presente no seu. Portanto, segundo o referido autor, “o dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados”. Por meio da relação dialógica entre locutor e interlocutor no meio social, o verbal e o não verbal determinam a formação dos enunciados/textos.

Segundo Silva e Cox (2002, p. 35), o texto é “resultado de uma atividade comunicativa efetiva”. No âmbito das práticas de leitura e escrita, o texto resulta de atitude responsiva, do agir do sujeito, inserido em um contexto de interação. Esse sujeito, frente ao discurso do outro, elabora sua contrapalavra/sua réplica, ou seja, manifesta um “ponto de vista sobre o que se discute no texto” (MENEGASSI, 2010a, p. 43).

Rojo (2004; 2009) e Menegassi (2010b) concebem a leitura como réplica, isto é, como “um ato de se colocar em relação um *discurso* (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de *réplica*, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2009, p. 79, grifos da autora). Logo, a palavra do eu emerge da apropriação e da resignificação dos discursos alheios, já que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 300).

Conforme Angelo e Menegassi (2016, p. 271), é possível definir algumas características da leitura réplica:

a) [ela] determina que o leitor confronte-se com as palavras alheias para exprimir um ponto de vista acerca do lido; b) em virtude de o leitor já chegar ao texto repleto de palavras próprias, amplia as possibilidades de compreensão textual; c) dá origem à construção de novas palavras próprias pelo leitor; d) exige do leitor uma postura ativa, autônoma e criativa; e) prolonga a corrente da comunicação discursiva. (ANGELO; MENEGASSI, 2016, p. 271).

Diante disso, a abordagem teórico-metodológica de ordenar e sequenciar as perguntas de leitura revela-se como alternativa que possibilita ao aluno-leitor desenvolver sua postura responsiva frente ao enunciado, de modo a construir suas palavras próprias/réplicas.

PROCESSO, PERGUNTAS DE LEITURA E A RESPOSTA ARGUMENTATIVA

A escrita pode ser considerada como a continuidade do ato de ler. O aluno-leitor-escritor precisa de leitura acerca de um tema para, assim, produzir discursos. É papel do docente conduzir práticas de leitura e escrita, no ambiente de ensino de língua, e isso pode exigir conhecimento sobre as etapas que compõem o processo de leitura. Conforme Angelo e Menegassi (2014, p. 667), “Essas etapas, quando trabalhadas de forma adequada em sala de aula, levam o aluno a construir-se paulatinamente como um leitor mais autônomo, mais crítico, capaz de produzir palavras próprias”.

Na leitura réplica, o leitor decodifica – primeira etapa do processo de leitura– a natureza alfabética do código escrito e sua relação de sentido com o texto. Essa etapa é fundamental para que o leitor compreenda – segunda etapa do processo – levantando hipóteses, verificando inferências, para poder compreender sua temática, produzir um resumo, bem como reconhecer os mecanismos linguísticos no campo semântico e sintático do uso da língua. Nesse nível, o aluno-leitor-escritor tem possibilidade de construir “palavras próprias”, chegando à fase da interpretação, na qual desenvolve a sua capacidade de réplica, momento em que “analisa, reflete e julga as informações que lê” (MENEGASSI, 2010b, p.50), elaborando um texto com informações além do texto lido. Por fim, a retenção – última etapa do processo, segundo Menegassi (2010b) – concretiza as fases responsáveis para a construção de sentido do texto, isso se dá quando o leitor consegue armazenar as informações em sua memória.

Para possibilitar a leitura réplica, é fundamental refletir a respeito das abordagens metodológicas de trabalho, como a sequenciação e ordenação de perguntas de leitura.

Menegassi (2011; 2010a) postula que as perguntas de leitura podem auxiliar o aluno-leitor-escritor a produzir sentidos do texto. Sendo assim, o autor, retomando as fases do processo de leitura e os pressupostos de Solé (1998), propõe três tipos de perguntas: de resposta textual; de resposta inferencial e de resposta interpretativa.

As perguntas de resposta textual/literal são as de reconhecimento de ideias no texto. Solé (1998) afirma que elas são insuficientes para a construção de sentido, uma vez que o leitor encontra a resposta construída e se detém apenas a aspectos textuais, a informações explícitas.

No nível inferencial, as informações podem ser apreendidas a partir do texto. São perguntas de pensar e buscar, requerem do leitor o confronto de informações explícitas e de informações implícitas para a produção de inferências, ou seja, as respostas são produzidas a partir do texto. Nesse caso, “a resposta não está no texto; está na relação do texto com as inferências produzidas pelo leitor, que deve construir uma resposta a partir da relação ‘pensar sobre o texto e buscar’ resposta fora dele” (MENEGASSI, 2010b, p. 180).

Por fim, as perguntas de resposta interpretativa esperam que o leitor produza uma resposta pessoal, apresente sua opinião acerca do texto. Fuza e Menegassi (2017, p. 267) postulam que as “respostas interpretativas tomam o texto como referencial, exigindo a intervenção do conhecimento prévio e da opinião do leitor que produz uma resposta pessoal, a partir do tema discutido nas perguntas anteriormente oferecidas ao leitor”.

Sobre a ordenação e sequenciação, Menegassi (2010) propõe que, após o trabalho com as respostas textuais, inferenciais e interpretativas, o aluno seja orientado a produzir outra resposta, a qual reúne o que foi dito em todas as perguntas de leitura em uma só pergunta: “Do que trata o texto?”. Para Fuza e Menegassi (2018, p. 41), “[...] é preciso oferecer perguntas que formem um todo significativo na mente, dando origem a uma produção textual escrita do gênero Resposta Argumentativa, um texto eminentemente escolar [...]”. Desse modo, as perguntas levam à construção de um diálogo, pois, ao produzir um novo texto, devolvo a palavra ao outro, elaborando uma “contrapalavra”, um “texto co-enunciado” (GERALDI, 1997, p. 178).

A Resposta Argumentativa, produzida a partir das respostas sequenciadas, apresenta afirmação inicial, composta por informações textuais, o que segundo Garcia (1985), é o tópico frasal ou declaração inicial; na sequência, vêm as informações inferenciais, as quais condizem com a exemplificação do tópico frasal, conhecimentos

que se somam às textuais e, por fim, o juízo de valor do aluno-leitor-escritor, a argumentação.

Fuza (2017, p. 65) ratifica que as perguntas sequenciadas “possibilitam ao aluno reunir as respostas e as ideias anteriores” do texto, assim, ele terá um parágrafo argumentativo. A partir das respostas justapostas, segundo Menegassi (2010a), o aluno produz um texto coerente, seguindo as suas reflexões, com as seguintes características: “a) Afirmção inicial, retirada do texto; b) Explicação da afirmação; c) Exemplificação da explicação, a partir de elementos da vida pessoal do leitor” (MENEGASSI, 2010a, p. 184-185). Sendo assim, o trabalho com a sequenciação das perguntas de leitura – textuais, inferenciais e interpretativas – capacita o aluno-leitor-escritor a dar uma resposta ativa para a pergunta “Do que trata o texto?”. Ao produzirem suas respostas, os alunos-leitores-escritores expressam suas atitudes avaliativas em relação ao texto lido (BAKHTIN, 2017b), de modo a estabelecer “pontes” entre o seu o dizer e do outro (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006[1929]).

Na esfera educacional, o papel do professor é fundamental no sentido de criar situações de interlocução propícias para que o estudante leia e escreva; neste caso, destaca-se o papel metodológico que a ordenação e a sequenciação de perguntas de leitura desempenha na formação desse sujeito, demonstrando responsividade ativa na construção dos seus discursos escritos, por meio do gênero Resposta Argumentativa, estabelecendo-se o elo entre leitura e escrita.

SITUAÇÃO INICIAL COM PERGUNTAS DE LEITURA E RESPOSTA ARGUMENTATIVA – SEM INTERVENÇÃO DOCENTE

Para o desenvolvimento do estudo com os alunos do 9º ano, foi elaborado um caderno com atividades de leitura, segundo o princípio da ordenação e sequenciação das perguntas, para o gênero Crônica, com temáticas voltadas para o público adolescente. O trabalho foi implementado em três momentos: a) atividade diagnóstica (Bloco I), com a crônica “*A volta do filho pródigo*”, de Moacyr Scliar, sem intervenção; b) atividades de intervenção (Blocos II e III), com as crônicas “*A crueldade dos jovens*”, de Walcyr Carrasco, e “*Porta de colégio*”, de Afonso Sant’Anna; c) atividade de reaplicação da diagnóstica, com intervenção (Bloco IV).

Na pesquisa, 20 alunos-leitores-escritores responderam aos quatro blocos de atividades de leitura e escrita para o gênero discursivo Crônica. Neste texto, optamos por focar nas perguntas e nas Respostas Argumentativas/réplicas discursivas de uma das participantes da pesquisa, *Camila*⁵, demonstrando de que forma o trabalho com a proposta teórica-metodológica desencadeia a produção de um enunciado, perpassado pela voz do eu e do outro.

O bloco I é composto por 14 perguntas de leitura para a crônica “A volta do filho pródigo”. Segundo Menezes e Santos (2001), por meio de atividade diagnóstica, o professor-pesquisador pode pensar em adequação de estratégias para intervir no processo de ensino e de aprendizagem.

A partir das ideias temáticas e o conjunto das ações desenvolvidas pelo personagem, foram elaboradas as perguntas de leitura pela professora-pesquisadora. O primeiro bloco de atividades, pautado na interação, é organizado por perguntas textuais, inferenciais e interpretativas. As perguntas de 1 a 6 e a 8 são textuais; 7 e de 9 a 11 são inferenciais; 12 e 13, interpretativas; e uma que reúne todas as outras: 14: Do que trata o texto?. Para exemplificar, demonstramos as perguntas de leitura e o resumo das ideias temáticas (destacadas em cinza), no Quadro 1.

Quadro 1. Elaboração da atividade diagnóstica

Crônica
<p>A volta do filho pródigo</p> <p>Meus pais não me compreendem, ele pensava sempre. As brigas, em casa, eram frequentes. Os pais reclamavam do som muito alto, das roupas estranhas, das tatuagens. Revoltado, decidiu fugir de casa. Sabia que, para seus velhos, aquilo seria uma dura prova: afinal, ele era filho único. Mas estava na hora de mostrar que não era mais criança. Estava na hora de dar a eles uma lição. Botou algumas coisas na mochila e, uma madrugada, deixou o apartamento. Tomou um ônibus e foi para uma cidade distante, onde tinha amigos.</p> <p>Ali ficou por vários meses. Não foi uma experiência gratificante, longe disso. Os amigos só o ajudaram na primeira semana. Depois disso ficou entregue à própria sorte. Teve de trabalhar como ajudante de cozinha, morava num barraco, foi assaltado várias vezes, até fome passou. Finalmente resolveu voltar. Mandou um e-mail, dizendo que estaria em casa daí a dois dias. E, lembrando que a mãe era uma grande leitora da Bíblia, assinou-se como "Filho Pródigo".</p> <p>Chegou de noite, cansado, e foi direto para o prédio onde morava. Como já não tinha chave do apartamento, bateu à porta. E aí a surpresa, a terrível surpresa. O homem que estava ali não era seu pai. Na verdade, ele nem sequer o conhecia. Mas o simpático senhor sabia quem era ele: você deve ser o Fábio, disse, e convidou-o a entrar. Explicou que tinha comprado o apartamento em uma imobiliária:</p> <p>-Seus pais não moram mais aqui. Eles se separaram. A causa da separação tinha sido exatamente a fuga do Fábio: Depois que você foi embora, eles começaram a brigar, um responsabilizando o outro por sua fuga. Terminaram se separando. Seu pai foi para o exterior. De sua mãe, não sei. Parece que também mudou de cidade, mas não sei qual.</p> <p>Fábio não aguentou mais: caiu em prantos. O homem se aproximou dele, abraçou-o. Entre aqui no seu antigo quarto, disse, tenho uma coisa para lhe mostrar. Ainda soluçando, Fábio entrou. E ali estavam, claro, o pai e a mãe, ambos rindo e chorando ao mesmo tempo. Tinha sido tudo uma encenação. Abraçaram-se, Fábio jurando</p>

⁵ Pseudônimo atribuído pela própria participante, durante as intervenções em aula de leitura.

que	nunca	mais	sairia	de	casa.
<p>A verdade, porém, é que não gostou da brincadeira, mesmo que ela tenha lhe ensinado muita coisa. Os pais, ele acha, não podiam ter feito aquilo. Se fizeram, é por uma única razão: não o compreendem. Um dia, ele terá de sair de casa. Mais tarde, naturalmente, quando for homem, quando tiver sua própria casa. Só que aí levará os pais junto. Pais travessos como os que ele tem precisam ser controlados.</p>					
<p>Resumo das ideias</p> <p style="text-align: center;">A volta do filho pródigo</p> <p>Meus pais não me compreendem, ele pensava sempre. Revoltado, decidiu fugir de casa. Tomou um ônibus e foi para uma cidade distante, onde tinha amigos. Não foi uma experiência gratificante, longe disso. Teve de trabalhar como ajudante de cozinha, morava num barraco, foi assaltado várias vezes, até fome passou. Finalmente resolveu voltar. Mandou um e-mail, dizendo que estaria em casa daí a dois dias. E, lembrando que a mãe era uma grande leitora da Bíblia, assinou-se como "Filho Pródigo". Chegou de noite, cansado, e foi direto para o prédio onde morava. E aí a surpresa, a terrível surpresa. "Seus pais não moram mais aqui. Eles se separaram." Fábio não aguentou mais: caiu em prantos. Ainda soluçando, Fábio entrou. Tinha sido tudo uma encenação. Abraçaram-se, Fábio jurando que nunca mais sairia de casa. Os pais, ele acha, não podiam ter feito aquilo. Se fizeram, é por uma única razão: não o compreendem</p>					
<p>Perguntas textuais, inferenciais e interpretativas, elaboradas a partir das ideias</p> <p>Após a leitura do texto "A volta do filho pródigo", de Moacyr Scliar, prepare-se para responder às perguntas de leitura propostas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Por que o título é "A volta do filho pródigo"? 2. Por que o personagem do texto tomou a atitude de fugir de casa? 3. Como aconteceu a fuga do personagem do texto? 4. Fugir de casa foi uma boa experiência para o personagem do texto? 5. Qual foi a trajetória de Fábio, a partir do momento em que precisou se virar sozinho, longe de casa? 6. O que o personagem resolveu fazer, depois de sofrer bastante em outra cidade longe de seus pais? 7. Por que, ao mandar o e-mail para a mãe, o personagem assinou como "Filho Pródigo"? 8. O que Fábio fez após enviar o e-mail? 9. O personagem deparou-se com uma terrível surpresa ao chegar em casa: os pais estavam separados. Por que eles resolveram fazer essa "surpresa" para o filho? 10. (Adaptada/ livro didático) O personagem muda o seu pensamento em relação aos pais? Justifique sua resposta. 11. Por que o personagem afirmou que levará os pais juntos com ele mesmo não gostando da "surpresa" que eles realizaram? 12. Você conhece alguma situação parecida com a do personagem? Comente. 13. Um dos motivos que levaram o personagem a sair de casa foi a ausência de compreensão dos pais. Você acredita que outras crianças fogem de casa por essa mesma causa? 					

Fonte: adaptado de Santos (2019, p. 67-69).

"A volta do filho pródigo" é uma crônica narrativa, que gira em torno de um fato do cotidiano, é uma história breve e segue uma ordem cronológica, por isso, a elaboração das perguntas seguiu a ordem das ações no enredo.

De acordo com a classificação das perguntas de leitura, a primeira: Por que o título é "A volta do filho pródigo?", estabelece uma relação direta com o todo do texto dito na narrativa, então, ao responder a esse questionamento, espera-se que o aluno-leitor responda: "O texto recebe este título, porque o filho sai de casa por viver em conflitos com seus pais e, após gastar tudo, retorna arrependido", logo, essa resposta, segundo Barroso (2018, p. 75), corresponde a "uma percepção geral da discussão proposta".

Em sequência, apresentam-se as outras perguntas denominadas textuais: 2, 3, 4, 5, 6 e 8, elas serão respondidas com base em informações textuais, as quais focalizam a ordem cronológica das ações desenvolvidas pela personagem e, quando o aluno-leitor-escritor terminar de respondê-las, ele terá um resumo de tudo que ocorreu no enredo da crônica.

Para construir sentido, além das perguntas referentes ao texto, as inferenciais levam o aluno-leitor-escrito a levantar seus conhecimentos prévios sobre o tema da Crônica, por isso, elaboraram-se perguntas que necessitam de conhecimento de mundo para respondê-las. As questões 7, 9, 10 e 11 fazem um paralelo com a temática do texto, mas que é percebida, por meio de uma relação inferencial, a compreensão do aluno-leitor-escritor se dá a partir do seu conhecimento de mundo, em relação com as ideias do texto. Já as perguntas 12 e 13 foram construídas para que o aluno-leitor possa apresentar sua visão pessoal, de forma crítica, e relacionar o tema do texto com a realidade do cotidiano presente na Crônica.

Por fim, a pergunta: “14. Do que trata o texto?”, originará o gênero Resposta Argumentativa. Segundo Fuza e Menegassi (2017), “ao realizar a justaposição das respostas, desencadeia-se um processo de construção e reconstrução gradativa do texto do aluno por meio da [intervenção do professor]”. Logo, a produção textual final passa por releitura, reescrita, até se chegar à versão final do texto. Nessa etapa, o professor é agente no processo de construção de saberes, juntamente com o aluno-leitor: “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).

Dessa forma, diagnosticar, através da primeira atividade de leitura, possibilitou verificar como se encontram os alunos-leitores-escritores em relação à leitura, compreensão e interpretação de texto. As respostas dos alunos-leitores levaram-nos à reflexão sobre o condicionamento dos próximos blocos de atividades de leitura ordenadas e sequenciadas. De imediato, identificamos as lacunas nas respostas (in)completas, discurso do outro e discurso meu (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929]). Isso favoreceu a intervenção nas atividades posteriores.

Camila, na atividade diagnóstica, tem a maioria de suas respostas invalidadas, sem reflexão crítica, mas progride significativamente a partir da primeira atividade com

intervenção. A Resposta Argumentativa, produzida pela aluna, a partir da pergunta “Do que trata o texto?”, no momento da diagnóstica, sem intervenção, foi:

Quadro 2. Resposta Argumentativa para diagnóstica da aluna Camila.

<i>É uma história muito semelhante à parábola bíblica “A volta do filho pródigo”. Trata-se de um rapaz que foge de casa, sofre na rua e retorna ao lar.</i>

Fonte: Santos (2019, p. 141).

Na primeira atividade, a aluna-leitora-escritora desconhece a justaposição das respostas textuais, inferenciais e interpretativas para atender ao questionamento. Por conseguinte, diante da análise da resposta da aluna, constatamos que apresenta ideias superficiais, sem profundidade no discurso para atender ao que é questionado. O texto produzido pela aluna se caracteriza como resposta, uma vez que, de uma forma ou de outra, tenta responder à pergunta, quase que exclusivamente, com aspectos textuais. Isso pode se justificar em função da necessidade de desenvolvimento de habilidades leitoras e, também, pode ser em razão do desconhecimento de estratégias metodológicas de leitura, por exemplo, a de ordenar e sequenciar. Nota-se a ausência de inferências e da relação texto e vivência pessoal na produção; há um total apagamento do “eu”, em seu discurso, sendo evidenciado apenas o discurso do narrador da crônica. Ainda mais, o texto transcrito, no geral, tenta apresentar uma síntese do enredo da crônica, sem tangenciamento temático. No entanto, há lacunas, as quais podem ser sanadas com as inferências e elo com o texto e a vida pessoal.

Assim, pode-se visualizar que a produção da aluna-leitora-escritora, na atividade diagnóstica, revela a necessidade de um direcionamento do docente para responder à pergunta, visando a seu posicionamento crítico frente ao texto.

ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO DOCENTE

Após a atividade diagnóstica (Bloco I), vieram as atividades de intervenção (Blocos II e III), com as crônicas “A crueldade dos jovens”, de Walcyr Carrasco, e “Porta de colégio”, de Afonso Sant’Anna. Nesse momento, a professora-pesquisadora munuiu-se das estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) para a elaboração das aulas, de modo que os alunos, ao final do processo, produziam as Respostas Argumentativas. Da Resposta

Argumentativa produzida no Bloco I, para a produzida no Bloco II, já é possível constatar um desenvolvimento discursivo da aluna Camila, que vai se apropriando da metodologia de leitura, de modo a produzir um discurso que articule as palavras alheias e as suas próprias⁶.

Quadro 3. Resposta Argumentativa para a Crônica: “Porta de colégio” (Camila)

O texto mostra a visão do narrador sobre a vida na porta do colégio. O tempo, a base e o início, tudo é encaixado na “porta do colégio”, título do texto. As situações observadas pelo narrador são de adolescentes espalhados pela calçada, sentados sobre carros, casais de colegiais abraçados, aos beijos e, por meio da sabedoria adquirida do caminho da porta de sua própria vida, faz especulações sobre o futuro daqueles jovens: profissões, casamentos e até mesmo traições. Diante disso, ele se impressiona, ao passar pela porta do colégio, visto que lhe vieram reflexões sobre os caminhos que aquela mesma porta ofereceria àqueles adolescentes. Nos seus pensamentos, faz analogia entre a porta do colégio e a “porta da vida”, a qual se dá por se ter a visão de adolescentes na descoberta de suas experiências no ambiente escolar, experiências que também os prepararão para o mundo, para a vida que irão enfrentar através desta porta. Segundo o narrador, aqueles que transitam pela rua são diferentes dos sentados nas calçadas, a atmosfera é diferente, como se estivessem numa bolha, resguardados do mundo. Ele utiliza a imagem de “um lobo feroz” para designar a chegada de uma nova etapa na vida daqueles adolescentes, porque é onde a barreira que os separa da vida adulta, chega ao fim. Por isso, olha com ternura os adolescentes, esse olhar é provocado por uma possível nostalgia; desejou até parar na porta do colégio e contar histórias da carochinha para transmitir a eles um tipo de aconchego e alertar que essa fase deve ser aproveitada e vivida com intensidade. Eu não vivenciei nenhuma das situações citadas no texto, pois cada porta de colégio é única. Eu, particularmente, não fico na porta da escola, quando termina a aula. Mas quem fica, deve vivenciar exemplos como esses. Mas, as portas de cada colégio dependem da cultura ao redor, dos comportamentos dos alunos, por isso cada uma possui um jeitinho especial. Sei também por notícias que muitas escolas são espaços de brigas, xingamentos e polícia vigiando as saídas dos alunos, mas as previsões do narrador para os adolescentes podem ser mudadas, tudo é um grande efeito borboleta.

Fonte: adaptado de Santos (2019, p. 157-158).

Após a diagnóstica, a partir da primeira intervenção, Camila já iniciou um trabalho de responder as perguntas e escrever a resposta de modo a perpassar a compreensão e a interpretação. Na Resposta Argumentativa (Cf. Quadro 3), Camila reconhece o tema abordado pelo cronista como fato do cotidiano das portas das escolas. Ressaltamos aqui, nesta análise, algo inesperado nas respostas dos alunos-leitores-escritores, visto que, na elaboração das propostas metodológicas, esperávamos, em perguntas textuais, informações no nível textual, mas foi recorrente, na maioria das respostas, um elo com o texto, mescladas de antecipações de inferências e opinião, como descritas no trecho: “*O texto mostra a visão do narrador sobre a vida na porta do colégio. O tempo, a base e o início, tudo é encaixado na “porta do colégio”, título do texto. As situações observadas pelo narrador são de adolescentes espalhados pela calçada, sentados sobre carros, casais de colegiais abraçados, aos beijos e, por meio da sabedoria adquirida do caminho*

⁶Aqui, apresentamos somente a versão final da Resposta Argumentativa, mas ressaltamos que os alunos foram levados a reescrever seus textos à luz da revisão da professora-pesquisadora, de modo a articular ideias, empregar conectivos etc. Isso demonstra a escrita como um trabalho, iniciado desde o momento da leitura, de modo que o aluno vá se apropriando do dizer do outro, constituindo seu próprio discurso.

da porta de sua própria vida, faz especulações sobre o futuro daqueles jovens: profissões, casamentos e até mesmo traições”. Ela afirma que a escola é a base e o início de tudo, e que a visão do narrador se deu a partir da sabedoria adquirida no caminho da porta da vida.

No seu discurso interpretativo, nota-se que ela não se reconhece como uma aluna que fica “nas portas dos colégios”, mas sabe o que se passa no cotidiano do ambiente escolar através de notícias. Camila afirma não ter vivenciado algo parecido como o descrito na Crônica, mas que seus amigos já passaram por situações parecidas. Esse trecho representa uma informação pertinente, no que diz respeito à visão de mundo da adolescente: “Mas, as portas de cada colégio dependem da cultura ao redor, dos comportamentos dos alunos, por isso cada uma possui um jeitinho especial. Sei também por notícias que muitas escolas são espaços de brigas, xingamentos e polícia vigiando as saídas dos alunos, mas as previsões do narrador para os adolescentes podem ser mudadas, tudo é um grande efeito borboleta.”. É notória a interação com o discurso do cronista, uma vez que ela avalia e estabelece uma posição valorativa na sua palavra. Para Bakhtin (2003[1979], p.133), “o enunciado em sua plenitude é formado como tal elemento extralinguístico, está ligado a outros enunciados. Esses enunciados extralinguísticos penetram o enunciado também por dentro”. E, na Resposta Argumentativa de Camila é nítida a presença de elementos dialógicos, de um enunciando penetrando também no outro.

REAPLICAÇÃO DA ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

Na reaplicação, os alunos-leitores-escritores ativaram os conhecimentos prévios sobre a crônica “A volta do filho pródigo”. Foram lidos e discutidos um verbete com o significado do vocábulo pródigo, um trecho de uma notícia, a parábola bíblica e imagens representativas de pessoas desaparecidas. Esses recursos levam ao estabelecimento de diálogos com outros discursos que abordam o mesmo tema, em gêneros discursivos diferentes.

Enquanto são apresentados os textos, os leitores associam as leituras e imagens à crônica e destacam o quão é importante o trabalho com estratégias de leitura, pois facilita

a compreensão. Muitos acreditavam que conflitos familiares não se configuravam como principal causa de fuga de crianças e adolescentes de casa.

Na reaplicação da atividade diagnóstica com intervenção, Camila produz um texto do gênero Resposta Argumentativa. Na fase de intervenção, após conscientização da importância da leitura e escrita, ela mostra-se dona da sua palavra, seus discursos representam autoria e autonomia, ao dialogar com o texto para responder as perguntas textuais. No Quadro 4, apresenta-se o que é dito por Camila sobre a crônica “A volta do filho pródigo”, na primeira e na última respostas, para a mesma pergunta: “Do que trata o texto?”. As manifestações de suas ideias, informações textuais, inferenciais e interpretativas são destacadas em cores diferentes, sendo que a cor vermelha corresponde ao nível textual (momento em que explicita as ideias, com base no texto), a azul, ao que está subjacente ao texto (momento em que infere, explicando as ideias) e, a roxa, ao posicionamento pessoal, em diálogo com os temas das crônicas (momento em que exemplifica, relaciona os ditos e não ditos).

Quadro 4. Comparação das respostas argumentativas para a crônica “A volta do filho pródigo” (Camila)

Produção textual 1: Resposta da atividade diagnóstica	Produção textual 2: Resposta da reaplicação da atividade diagnóstica
<p><i>É uma história muito semelhante à parábola bíblica “A volta do filho pródigo”. Trata-se de um rapaz que foge de casa, sofre na rua e retorna ao lar.</i></p>	<p><i>O texto trata da fuga e da volta de um filho pródigo, que intencionalmente, o cronista faz referência à parábola bíblica, já que os temas em questão se assemelham em muitos aspectos. O personagem Fábio, tomou a atitude de fugir por achar que seus pais não o compreendiam e por viver uma rotina de brigas e reclamações. A fuga do rapaz aconteceu de forma sorrateira, na calada da noite. Foi para uma cidade distante onde ficou por meses. Claramente, a fuga não foi uma boa experiência, visto que os amigos só o ajudaram na primeira semana, em seguida o jovem teve de se portar como um adulto pela própria sobrevivência. Logo, a sua trajetória foi difícil. Teve que trabalhar como ajudante de cozinha morou num barraco e até assaltos sofreu. Depois de passar maus bocados longe de seus pais, Fábio os mandou um e-mail, dizendo que estava voltando para casa. O jovem assinou o e-mail como “filho pródigo”, porque sabia que a mãe era religiosa e, assim tocaria o coração da mesma, tendo a comparação do filho com o rapaz da parábola cristã. Após enviar o e-mail, Fábio cumpriu o prometido, passados os dois dias, já estava de volta e foi direto para o prédio onde morava. Os pais resolveram fazer uma “surpresa” na sua chegada, fingiram estar separados. Assim, o filho entendeu a angústia da qual passaram por meses. A personagem muda seu pensamento em relação à valorização que tem de dar a seus pais, mas ainda acha que eles não o compreendem. Mesmo não gostando da “surpresa”, Fábio levaria os pais junto com ele, porque apesar de tudo, essa experiência o mostrou o quanto os ama. Sei que existem muitas situações parecidas com a da personagem, hoje em dia, os jovens têm demasiada sede por independência, mesmo precoce. Há muitos pais que esquecem de se pôr no lugar dos filhos, ocasionando num sentimento de falta de compreensão.</i></p>

Fonte: Santos (2019, p. 164).

De acordo com a proposta da ordenação e sequenciação de perguntas de leitura (MENEGASSI, 2010; 2011; 2016a; FUZA, MENEGASSI, 2019; 2018a, 2018b; 2017; FUZA, 2017), evidencia-se que a produção textual 1 concentra-se nas ideias superficiais do texto. Esta aluna, na diagnóstica, demonstra desconhecimento da proposta, mas, na fase de intervenção, após conscientização da importância da leitura e escrita, ela mostra-se dona da sua palavra, seus discursos representam autoria e autonomia ao dialogar com o texto para responder as perguntas textuais.

Com base no texto produzido, de acordo com a justaposição das respostas, é perceptível que a aluna expõe o seu conhecimento adquirido a partir dos elementos textuais, produz inferências, e opina sobre o tema discutido no texto. Ao adentrar na compreensão textual, antecipa inferências, quando afirma que, *“intencionalmente, o cronista faz referência à parábola bíblica, já que os temas em questão se assemelham em muitos aspectos”*, isso acontece devido à leitura da parábola bíblica, no momento de pré-leitura, além de ser uma história bem conhecida. No trecho do texto de Camila: *“Os pais resolveram fazer uma “surpresa” na sua chegada, fingiram estar separados. Assim, o filho entendeu a angústia da qual passaram por meses. A personagem muda seu pensamento em relação à valorização que tem de dar a seus pais, mas ainda acha que eles não o compreendem”*, percebe-se que há um elo entre o texto e suas inferências. A leitora age responsivamente, demonstrando criticamente a angústia e a dor que os pais sentem quando têm seus filhos desaparecidos.

No discurso interpretativo: *“Sei que existem muitas situações parecidas com a da personagem, hoje em dia, os jovens têm demasiada sede por independência, mesmo precoce. Há muitos pais que esquecem de se pôr no lugar dos filhos, ocasionando num sentimento de falta de compreensão”*, a voz da aluna se manifesta em posicionamento reflexivo sobre a adolescência, ela destaca que os jovens demonstram, por meio de suas ações, cede de independência e, os pais não se colocam no lugar dos filhos, não estabelecem diálogo familiar, o que acarreta em brigas e incompreensão. Isso demonstra *“relações que constituem o(s) sentido(s), as projeções/as marcas ideológicas e os matizes valorativos/avaliativos do discurso”* (FRANCO, ACOSTA PEREIRA, COSTA-HÜBES, 2019, p. 276). A contrapalavra demonstra que Camila interpreta o discurso do cronista para produzir o seu. Diante das evidências nos textos de Camila, confirma-se que ela lê o texto de forma crítica, observando o que está subjacente a ele, aceitando, refutando e/ou opinando sobre o tema. As perguntas ordenadas e sequenciadas levam-na a produzir

sentido para o texto, além de agir com responsividade diante da manifestação linguística (discurso/texto) (BAKHTIN, 2003[1979]).

Diante das proposições, confirmamos que, nos enunciados, há “fios dialógicos” (BAKHTIN, 1988, p. 86), que possibilitam conceber a Resposta Argumentativa como réplica discursiva. Pudemos constatar que a proposta teórico-metodológica, junto da intervenção docente na formação e no desenvolvimento do aluno-leitor-escritor, é de extrema relevância. A aprendizagem em leitura e escrita exige esforços; não é uma tarefa fácil (SANTOS, 2019); é preciso que se perpassa da decodificação à interpretação e, para que isso aconteça, o professor lança mão de estratégias para atingir os seus objetivos e ensinar a ler e escrever.

Nas Respostas Argumentativas de Camila, verifica-se que: a) produz sínteses das informações textuais, por meio de afirmação inicial sobre o texto; b) percebe o que está subjacente ao texto, quando relaciona o tema abordado na crônica com o conhecimento inferencial; c) considera a realidade do seu contexto social ao tema do texto, quando se posiciona frente à temática. Ademais, retomando os dizeres de Angelo e Menegassi (2016), quanto à leitura réplica, a aluna confronta-se com palavras alheias para exprimir seu ponto de vista; tem sua compreensão ampliada e elabora palavras próprias.

A partir das evidências nos textos de Camila, compreendemos que a ordenação e sequenciação das perguntas de leitura e mediação docente podem contribuir para a formação e o desenvolvimento de competências e habilidades leitoras e escritoras. A aluna argumenta, contra-argumenta e completa as palavras do outro para torná-las suas próprias palavras, a elaborar sua contrapalavra.

CONCLUSÃO

A proposta de ordenar e sequenciar as perguntas de leitura textuais, inferenciais e interpretativas levam o aluno-leitor-escritor a produzir sentido para o texto, uma vez que, sob o viés da interação, é possível o diálogo com as informações explícitas, implícitas, além de posicionamento em relação aos temas abordados nos textos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades em leitura e escrita.

A interpretação das respostas argumentativas, na configuração da ordenação e sequenciação, levou-nos a perceber que as perguntas: a) possibilitam a construção da compreensão leitora, para que o aluno assuma uma posição valorativa diante do tema do

texto; b) permitem que os alunos-leitores-escretores construam a Resposta Argumentativa com informações textuais, inferenciais e reflexão crítica em diálogo com o texto; d) contribuem para que o aluno-leitor-escritor, em perguntas textuais, antecipem inferências e, mesmo que discretamente, já se posicionem frente ao tema nas atividades com intervenção; e) levam ao desenvolvimento da contrapalavra do aluno-leitor-escritor que articula palavras alheias do texto, explicando-as e exemplificando-as, à luz de sua realidade social.

Dessa forma, entendemos que ordenação e sequenciação de perguntas de leitura, no contexto desta pesquisa, possibilitou o desenvolvimento da contrapalavra pela aluna. Ressaltamos que o trabalho com essa abordagem se configura como um dos instrumentos possíveis para o trabalho com a leitura, em sala de aula, sendo preciso existir o ecletismo de atividades, de modo a possibilitar o diálogo constante entre as práticas de leitura e escrita no contexto escolar, já que, a partir das respostas às perguntas, é que o aluno se prepara para a produção escrita, a estabelecer um elo entre as práticas e sua escrita em situação de ensino.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005.
- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. A produção escrita e o trabalho docente na sala de apoio. *Alfa*, São Paulo, v. 60, n. 3, p. 475-506, 2016.
- ANGELO, C. P.; MENEGASSI, R.J. Perguntas de leitura na prática docente em sala de apoio. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 661-688, 2014.
- BAKHTIN, M. *Freudismo: um esboço crítico*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2. ed. 2017a.
- BAKHTIN, B. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017b.
- BAKHTIN, M. A personagem e seu enfoque pelo autor na obra de Dostoiévski. In: BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015, p. 52-86.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16^a. ed. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979], p. 262-306.
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Ed. da UNESP, 1988b. p. 71-210.
- BARROSO, F. C. S. *Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura para o gênero poema no Ensino Médio*. 2018. 214 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, TO, 2018.

- BRASIL, SEF. *Parâmetros Curriculares da Educação Nacional – Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. A. (org.) *Questões de Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63.
- FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 2016.
- FRANCO, N. ACOSTA PEREIRA, R.; COSTA-HÜBES, TC. Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, D. A.; SOARES, A. S. F. *De 1969 a 20019: um percurso da/na análise de discurso*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático. *Alfa*, São Paulo, v. 63, n. 3, p. 661-689, 2019.
- FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura e o princípio temático em crônica: proposta de ordenação e sequenciação. *Calidoscópio*, v. 16, n. 1, p. 33-47, jan./abr. 2018a.
- FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura no gênero poema. In: BARROS, E. M. D.; STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. *Propostas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa*. Campinas-SP: Pontes, 2018b, p. 17-42.
- 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.
- FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na leitura do gênero discursivo panfleto institucional. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 259-286, jan./jun. 2017.
- GERALDI, J. W. A leitura de textos. In: GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 165-169.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna*. 15. ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1992.
- MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciação de perguntas na aula de leitura. In: YAEGASHI, S. F. R. et al. (Orgs.). *Psicopedagogia: reflexões sobre práticas educacionais em espaços escolares e não-escolares*. Curitiba: CRV, 2016a, p. 41-60.
- MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. In: C.M. JORDÃO (org.), *Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas, Pontes Editores, 2016b, p. 193-230.
- MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e ensino*. Maringá, Eduem, 2. ed. Maringá: Eduem, 2010a.
- MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010b. p.35-59.
- MENEGASSI, R. J. Produção, ordenação e sequenciação de perguntas na avaliação de leitura. In: CENTURION, R.; CRUZ, M.; BATISTA, I. M. (Orgs.). *Linguagem e(m) interação - línguas, literaturas e educação*. Cáceres-MT: Ed. Unemat, 2011. p. 17-35.
- MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. *Verbete avaliação diagnóstica. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/en/avaliacao-diagnostica/>>. Acesso em: 09 de nov. 2018.
- ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em:file:///D:/Usu%C3%A1rio/User/Downloads/Letramento_e_capacidade_de_leitura_para_cidadania_2004.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

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

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

Data de recebimento: 23/03/2020

Data de aprovação: 29/04/2020