



Prática de leitura e sua interface com a linguística de texto e o dialogismo

André Felipe Pereira de Souza ¹

Lúcia Maria de Assis ²

Ângela Francine Fuza ³

RESUMO:

Este artigo apresenta alguns encaminhamentos teórico-metodológicos para o trabalho com a leitura. Ao figurar espaço no campo da LA, o presente estudo vai ao encontro do fomento à formação inicial e continuada dos professores do EF, tomando por base as contribuições da Linguística de Texto (KOCH, 2003; KOCH; ELIAS, 2016; CAVALCANTE, 2011; BENTES, 2012; SANTOS; CASTANHEIRA, 2021) e do Dialogismo (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; 2019 [1926]; 2013; BAKHTIN, 2011 [1979]; MEDVIÉDEV, 2019 [1928]), a que este trabalho está ancorado teoricamente. No percurso metodológico, buscamos compreender como essas teorias linguísticas podem possibilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura, a evidenciar a relação entre os elementos constitutivos do gênero discursivo crônica, marcado por um movimento responsivo social, permeado de vozes, de apreciações valorativas e de marcadores linguísticos. Dessa forma, a finalidade da proposta é auxiliar professores em formação inicial e continuada a pensar como a materialidade linguística pode contribuir para o trabalho da dimensão social e verbal do gênero (RODRIGUES, 2001) e a compreensão dos sentidos produzidos durante essa prática discursiva de leitura.

PALAVRAS-CHAVE:

Leitura;
Ensino de língua;
Dialogismo;
Linguística de Texto;
Formação docente;

¹ Doutorando em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLIT/UFNT). Professor efetivo de língua portuguesa da Secretária de Educação do Pará (SEDUC-PA). E-mail: andreg20530@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2339-7448>.

² Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada III na Universidade Federal Fluminense (UFF), docente permanente do Programa Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT/UFNT). E-mail: luciaassis@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7197-381X>.

³ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins (UFT), docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras/UFT) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT/UFNT). E-mail: angelaFuza@uft.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8265-4064>.

1 Introdução

Um dos desafios do professor de Língua Portuguesa em sala de aula, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, é realizar atividades de leitura que efetivamente contribuam para o desenvolvimento das habilidades leitoras e para a ampliação do repertório sociocultural dos alunos, tendo em vista as dificuldades comumente visíveis na formação continuada de compreender as teorias linguísticas que norteiam o ensino de língua, a exemplo do Dialogismo e da Linguística de Texto.

Para aproximar essas duas áreas de estudo é necessário construir essa ponte teórica com base na Linguística Aplicada. A LA pode constituir fecundo diálogo com os pressupostos do Círculo e os estudos da LT, as noções de interação discursiva, valoração, por exemplo ganham abrigo no espaço teórico da LA, cujo eixo teórico defende o sujeito engendrado como social e historicamente situado e a língua como objeto social. Logo, a LA busca contribuir na formação dos sujeitos, seja pela teoria da Linguística de Texto seja pela teoria discursiva, conforme orienta Moita Lopes (2002): “Os significados com que operamos inclusive aqueles sobre quem somos, não são dados no mundo, não existem antes da linguagem, mas, são produzidos nas práticas discursivas em que atuamos” (MOITA LOPES, 2002, p. 33). Dessa feita, a linguagem arquiteta o mundo e coopera para o desenvolvimento de nossa identidade.

Dito isso, a relevância acadêmico-social desse estudo vai ao encontro da ampliação das possibilidades de trabalho docente com prática de leitura, seja pelas orientações do dialogismo, no trabalho com os elementos verbais e extraverbais mobilizados no discurso, a ampliar a consciência socioideológica do aprendente, seja pelas orientações da Linguística de Texto, cujo objeto de ensino e de estudo, o texto, (re) acende o debate quanto à importância dos fatores de textualidade para a produção de sentido e a organização textual. Por isso, ao propor o elo dessas duas teorias linguísticas, a pesquisa apresenta recursos que devem ser analisados em um texto para a produção de sentido, cujo alvo central recai no desenvolvimento das habilidades leitoras dos interlocutores do processo de ensino e de aprendizagem: alunos (as) e professores (as).

Diante desse cenário, este artigo, norteado pela concepção dialógica da linguagem, cujo cerne encontra-se nos estudos do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; 2019 [1926]; 2013; BAKHTIN, 2011 [1979]; MEDVIÉDEV, 2019 [1928]), além dos estudos interacionistas da Linguística de Texto (KOCH, 2003; BENTES, 2012; KOCH; ELIAS, 2016; SANTOS; CASTANHEIRA, 2021), tem por objetivo apresentar alguns encaminhamentos didático-metodológicos para o trabalho com a leitura, a partir dessas teorias linguísticas, ao eleger o gênero discursivo crônica como suporte dessas reflexões.

Metodologicamente, buscamos compreender como essas teorias linguísticas podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, a partir da relação entre os elementos constitutivos do gênero discursivo crônica, marcado por um movimento responsivo social, permeado de vozes, de apreciações valorativas e de marcadores linguísticos, no intuito de auxiliar professores em formação inicial e continuada a pensar em um trabalho com a prática discursiva de leitura com nuances dialógica e textual para a sala de aula.

Para fins didáticos, além desta introdução, o texto está dividido em três seções. Na primeira, apresentamos algumas considerações teóricas norteadoras da prática de leitura sob o viés interacionista à luz da Linguística de Texto, que compreende a leitura como um processo de interação entre autor, texto e leitor. Na segunda, exploramos algumas orientações do trabalho com a leitura, a partir de nuances do Dialogismo, que considera essa prática de linguagem como uma atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados. E, por fim, terceira parte explicita algumas atividades de leitura à luz dessas duas teorias, de modo a promover uma interface voltada ao ensino.

2 Linguística de texto e o ensino de leitura

Antes de situarmos algumas questões ligadas ao ensino de leitura e a Linguística de Texto, convém uma breve contextualização dessa teoria, a fim de esclarecer o percurso aqui traçado.

A Linguística de Texto teve seu início em meados dos anos 1960, do século XX. Hoje, dedica-se à produção e compreensão de textos orais e escritos, ao passo que, anteriormente, como se sabe, essa teoria dedicava-se exclusivamente ao trabalho com os textos escritos e seu processo de produção. Já nos anos 1990⁴, seus objetivos e suas preocupações científicas ganharam contornos significativos. Conforme Marcuschi (2008), de forma mais técnica, a Linguística de Texto pode ser compreendida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas, reguladoras e controladoras da produção, construção e do processamento dos textos orais e escritos em uso. Em linhas gerais, podemos afirmar que a Linguística de Texto é uma perspectiva de trabalho que verifica, sobretudo, o funcionamento da língua em uso, porque se alia a uma concepção cujo foco recai sobre os processos – sociocognitivos – e não no produto em si.

⁴ Sugerimos a leitura da obra, *Linguística de Texto: o que é e como se faz*, de Marcuschi (2012 [1983]). Este esclarecedor material indica o percurso e o desenvolvimento da Linguística de Texto nos últimos anos.

Além disso, há uma grande preocupação com a produção de sentidos do texto, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a inserção da linguagem em contextos sociais, ou melhor, ao aspecto social da língua⁵ (MARCUSCHI, 2008). Dessa feita, Koch (2003) sugere que o texto seja entendido como principal objeto de ensino de língua, ou seja, que se dê relevância, em situações de ensino e de aprendizagem, às atividades de leitura e de produção de textos, a conduzir o aluno à reflexão do funcionamento da língua nas variadas situações de interação verbal, dos recursos que a língua lhes oferta para a concretização de seus projetos de dizer, bem como da adequação dos textos a cada situação discursiva. Nessa direção, Marcuschi (2008) constata que:

Pelo fato de o texto ativar estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não-linguísticos, a LT assume importância decisiva no ensino de língua e na montagem de manuais que busquem estudar textos. Ela deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios de produção e compreensão de textos (MARCUSCHI, 2008, p. 75).

Com base na perspectiva do autor, podemos entender que a Linguística de Texto não parte exclusivamente do texto, na condição de objeto de ensino, mas agrega importância aos sujeitos envolvidos e aos contextos de produção e de recepção de tais textos. Se partirmos do fato de que a leitura e a escrita de textos são atividades de linguagem permanentes da condição do ser humano, por que não as compreender e trabalhar com afinco nas aulas de língua?

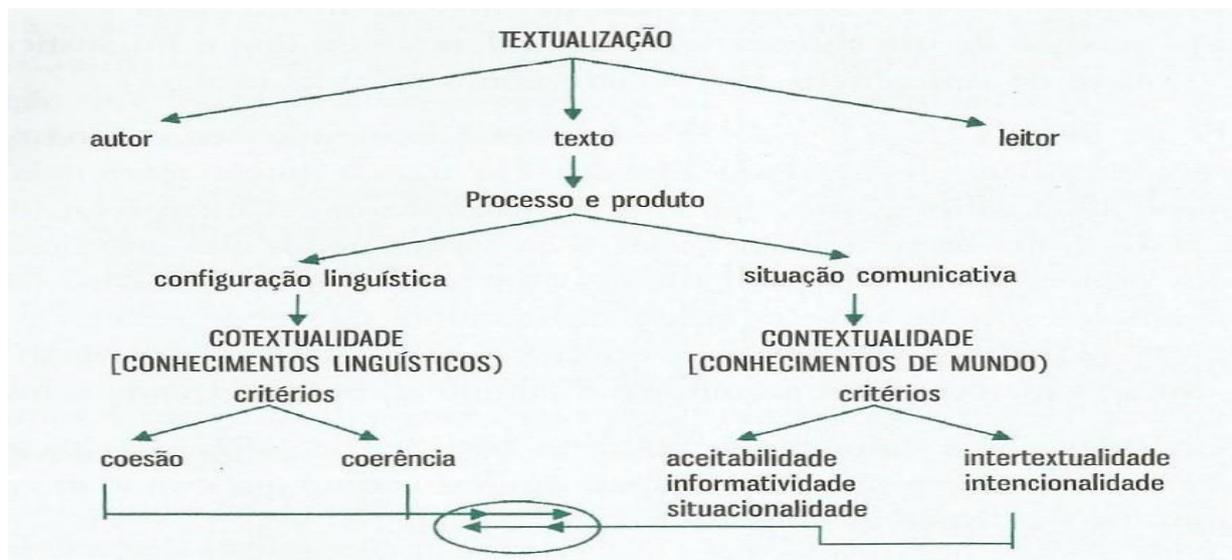
A Linguística de Texto considera o texto como uma unidade comunicativa baseada em um conjunto de critérios de textualização e não como um aglomerado de frases, tampouco uma sequência aleatória de enunciados. Os critérios de textualidade, estabelecidos por Beaugrande & Dressler⁶, não devem ser vistos de forma apartada ou estagnada, pois, mesmo que se eleja um deles para uma compreensão específica, ainda assim, a conectividade com os outros fatores se sobrepõe.

Conforme orientam Beaugrande e Dressler (1981), os critérios e/ou fatores de textualidade são sete, a saber: coesão, coerência, intertextualidade, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade e situacionalidade (Cf. Figura 1).

⁵ Quanto a essa questão, recomendamos a consulta das discussões de Beaugrande (1997).

⁶ Quanto a essa questão, sugerimos a consulta do texto de Beaugrande & Dressler (1981) para melhor compreensão.

Figura 1: Esquemática com os critérios de textualidade.



Fonte: Fonte: Marcuschi (2008, p. 96).

O processo de textualização leva em consideração o texto, o autor e o leitor. Encarado como parte desse processo e o produto de interação, o texto depreende os aspectos cotextuais – conhecimentos linguísticos – e os aspectos contextuais – denominados conhecimentos de mundo. Nesse sentido, ao considerar as conexões estabelecidas entre os sete fatores de textualidade: a coesão e a coerência convergem para os conhecimentos linguísticos centrados no texto, enquanto os demais estão ligados aos sujeitos que produzem e recebem o texto.

Ao refletir essa teoria para o ensino de leitura, vemos a importância dessa prática de linguagem e o papel da escola na formação de leitores críticos – tema recorrente em documentos oficiais (PCN, 1998; BRASIL, 2018; DCEPA, 2018), em estudos da área da Linguística e Educação, ou ainda nas avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Paraense de Avaliação da Educação (SISPAE). No entanto, é preciso considerar a complexidade da questão, por envolver pressupostos teórico-metodológicos distintos e recorrer a uma perspectiva multidisciplinar e a uma metodologia ligadas ao texto como objeto de ensino, a desenvolver a competência discursiva dos aprendentes (KOCH, 2013; MARCUSCHI, 2008; SANTOS, 2021).

Nesta seção, para discutir o ensino de leitura, utilizaremos os pressupostos teóricos da Linguística de Texto, a considerar a perspectiva sociocognitivo-interacionista, defendida por KOCH (2015) e ampliada por outros estudiosos (SANTOS; CASTANHEIRA, 2022), cuja compreensão não concebe os processos cognitivos como estritamente de natureza individual, são também construções sociais. Tal percepção ratifica a dimensão sociointeracionista da linguagem, ao passo que essa perspectiva considera as ações verbais engajadas em situações do contexto sociocultural, tendo

propósitos sociais definidos e com papéis exercidos socialmente, porque, neste caso, a leitura é vista como “[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11)

Por essa razão, chamamos atenção para o fato de que essa perspectiva não considerar tão somente a superfície do texto, mas também a situação em que ele ocorre, de modo que aluno e professor consigam fazer o mapeamento dos sentidos ali refletidos. Nessa direção, Koch e Elias (2016) consideram relevante a atenção dada ao contexto, pois ele

não se restringe ao contexto linguístico entendido como o que antecede ou sucede determinada fração textual; [...] nem se trata apenas do que os sujeitos armazenam na memória como resultado de suas experiências, abstraindo-se os traços sociais e culturais, mas, sim, de uma conjunção de elementos de ordem linguística, cognitiva e social (KOCH; ELIAS, 2016, p. 38).

Na esteira da LT, o contexto é fator determinante para a seleção e a organização dos mecanismos linguísticos, os quais estão intrinsecamente ligados aos aspectos sociocognitivos e interacionais, para além da cadeia comunicativa, além da inserção dos aspectos textual-discursivos, a exemplo, a intencionalidade, o suporte e as pistas linguísticas. Dessa forma, ao sinalizar a importância do contexto para o uso adequado dos aspectos linguísticos, percebemos uma possível congruência da LT com o Dialogismo, teoria que também defende a importância do contexto social, afinal, o homem se comunica pela linguagem, cujo discurso é marcado ideologicamente.

Para Bentes (2012, p. 270), na análise textual, devemos considerar “as condições de produção e de recepção de textos [...] (compreendendo) o texto não mais como uma estrutura acabada (isto é, um produto), mas como parte de atividades mais globais de comunicação”, ou seja, o texto constitui um processo amplo que ativa as informações memorizadas na cognição do indivíduo e utilizadas na sua inserção social (KOCH, 2003). Tais informações são os conhecimentos prévios: o linguístico – identificação e usos do sistema da língua; o interacional – informações oriundas da interação entre os pares (reconhecimento de propósitos comunicativos, adequação ao gênero, informações necessárias para o projeto discursivo); o enciclopédico – informações obtidas formal ou informalmente que compõem o repertório sociocultural do falante.

Ressaltamos ainda que esses conhecimentos advindos da teoria de texto podem estabelecer elo com a teoria discursiva, se considerarmos, por exemplo, o estudo específico de um gênero discursivo, destacando o estudo da dimensão verbal e acionando a Linguística de Texto para o estudo das questões linguísticas, pois esta figura um recurso potente para tratar, a exemplo, dos encaminhamentos aqui

propostos, da noção ampla de tema, assim como discute o Círculo de Bakhtin, de modo a integrar aquilo que é da materialidade e do discurso.

Nessa esteira, ao propor a análise do texto “Hábito Nacional”, enquanto gênero crônica, é possível pensar nas condições de produção e recepção à luz da Linguística de Texto, bem como analisar a materialidade linguística e como o âmbito discursivo podem dialogar nesta proposta. Para esse desenho prévio, o quadro 01 ilustra algumas considerações sobre esse movimento textual e dialógico, a partir do texto base.

Quadro 01- Algumas questões de leitura a partir do enfoque interacionista

Retoma-se à leitura do texto “Hábito Nacional” de Luis Fernando Veríssimo
1) Que reação os tripulantes do avião esperavam que São Pedro tivesse ao chegarem à porta do céu?
2) Retome o diálogo entre os tripulantes e São Pedro e responda: a) Qual a pergunta o “porta-voz do grupo” faz a São Pedro? O que a resposta dele indica na história lida?
3) No texto, há duas formas distintas para fazer referências aos passageiros, a saber: “ Olha em torno, examinando a cara dos suplicantes ” e “Mas como é que o Todo-Poderoso não castiga essa gente? ” O que elas expressam em cada uma das situações
4) Com base nas atitudes dos passageiros e de São Pedro, aponte quais são as características de ambos.
5) A partir da leitura do texto, é possível afirmar que São Pedro agiu de forma coerente, no desfecho da narrativa?

Texto base- crônica “Hábito Nacional”⁷

Hábito Nacional
Luis F. Veríssimo

Por uma destas coincidências fatais, várias personalidades brasileiras, entre civis e militares, estão no avião que começa a cair. Não há possibilidade de se salvarem. O avião se espatifará - e, levando-se em consideração o caráter dos seus passageiros, “espatifar” é o termo apropriado - no chão.

Nos poucos instantes que lhes restam de vida, todos rezam, confessam seus pecados, em versões resumidas, e entregam sua alma à providência divina. O avião se espatifa no chão. São Pedro os recebe de cara amarrada. O porta-voz do grupo se adianta e, já esperando o pior, começa a explicar quem são e de onde vêm. São Pedro interrompe com um gesto irritado.

- Eu sei, eu sei.

Aponta para uns formulários em cima de sua mesa e diz:

- Recebemos suas confissões e seus pedidos de clemência e entrada no céu.

O porta-voz engole em seco e pergunta:

- E... então?

São Pedro não responde. Olha em torno, examinando a cara dos suplicantes. Aponta para cada um e pede que se identifiquem pelo crime.

- Torturador.

- Minha financeira estourou.

- Enganei milhares.

- Corrupto. Menti para o povo.

- Sabe a bomba, aquela? Fui o responsável.

- Roubei.

- Me locupletei.

- Matei.

Etcétera. São Pedro sacode a cabeça. Diz:

- Seus requerimentos passaram pela Comissão de Perdão rejeitados por unanimidade. Passaram pelo Painel de Admissões, mera formalidade, e foram rejeitados por unanimidade.

Mas como nós, mais que ninguém, temos que ser justos, para dar o exemplo examinamos os requerimentos também na Câmara Alta, da qual eu faço parte. Uma maioria esmagadora votou contra. Houve só um voto a favor. Infelizmente, era o voto mais importante.

- Você quer dizer...

- É. Ele. Neste caso, anulam-se todos os pareceres em contrário e prevalece a

vontade soberana d'Ele. Isto aqui ainda é o Reino dos Céus.

- E nós podemos entrar?

São Pedro suspira.

- Podem. Se dependesse de mim, iam direto para o Inferno. Mas...

Todos entram pelo Portão do Paraíso, dando risadas e se congratulando. Um querubim que assistia à cena vem pedir explicações a São Pedro.

- Mas como é que o Todo-Poderoso não castiga essa gente? E São Pedro, desanimado:

- Sabe como é, Brasileiro...

Fonte: elaborado pelos autores

As questões apresentadas são concebidas por um enfoque interacionista, a orientar o aluno na construção dos sentidos do texto em estudo, por intermédio do diálogo entre o professor, o aluno-leitor, o texto, o autor e o contexto social. De fato, a linguagem em seu uso real. As questões 1) a 4) demonstram o acionamento dos conhecimentos que o leitor traz para a ato da leitura, bem como as informações postas no material textual. Dessa feita, a questão 1) leva o leitor a relacionar dados de seu conhecimento de mundo –como o fato de o arrependimento ser base para o perdão das faltas; de os santos, na interpretação cristã, serem piedosos, intercessores. Logo, por considerar válido o arrependimento, esperavam compaixão, piedade.

No item 2) também explora o trabalho focado nas relações entre o texto e o conhecimento do leitor. Na primeira parte, o aluno apoia-se no material linguístico e localiza a pergunta realizada pelo porta-voz do grupo: “E... então?”, sendo o questionamento basilar para formulação da resposta à pergunta 2. a) “O que a resposta indica na história lida?”. A partir desses dados e possíveis informações prévias

⁷ Este texto está disponível no link <https://leituramelhorviagem.wordpress.com/2013/07/31/habito-nacional-luis-f-verissimo/> Acesso em 5 de jan. de 2022.

de que o perdão chega a todos os que se arrependem, o aluno infere que São Pedro faria um julgamento mais criterioso para se manifestar de forma justa.

Por sua vez, no item 3), o aluno realiza diversas inferências quanto ao uso das expressões de referência para constatar que esses termos possuem sentidos distintos, em cada momento da narrativa. Na primeira ocorrência, “ Olha em torno, examinando a cara dos **suplicantes**”, o termo em destaque associa um valor de suplício, de pessoas rogando por piedade, compaixão; no segundo, “Mas como é que o Todo-Poderoso não castiga **essa gente?** ”, evidencia-se um menosprezo pela decisão tomada por Deus e claro descontentamento, no sentido de inferiorizá-lo. Isso porque a mobilização desses recursos coesivos ganha fluxo na narrativa, auxilia na construção temática e estabelece sentidos e valores partilhados com o leitor.

Para a confecção da resposta ao item 4), o aluno produz inferências com base no comportamento e das ações das personagens. No caso dos passageiros, a partir das ações de confessarem seus pecados, entregarem suas almas à providência divina, aguardar uma resposta de São Pedro, é possível a inferência de que sejam temerosos, preocupados, ansiosos, quanto a São Pedro, sua atitude de examinar a cara de cada um, de sacudir a cabeça perplexo com o nível de delitos cometidos levam à inferência de que é criterioso, severo e justo.

Quanto à questão 5), é incorporado o componente social da interação leitora, a possibilitar uma compreensão das informações do texto e, por conseguinte, a construção de novos sentidos ao texto em estudo. Dessa forma, é necessário que o aluno considere os acontecimentos da narrativa e os aspectos do contexto social, por exemplo, o formato da sociedade civil, cuja prática do respeito aos mais velhos é frequente; às críticas quanto aos comportamentos desregrados; o reconhecimento dos erros e o ato de perdoar; a perpetuação de hábitos viciosos. Nessa perspectiva, tomando por base a relação texto-leitor-contexto social, o aluno-leitor pode avaliar que a atitude de São Pedro foi condizente com o que ele defende, o temor a Deus, pois, mesmo não concordando com a decisão tomada, não a descumpriu. Por isso, é fundamental reconhecer o trabalho interligado desses conhecimentos prévios e os aspectos do contexto social no processo de compreensão textual. Dessa maneira,

Falar de texto é falar de sentido, ou melhor, de sentidos. Ainda mais quando levamos em conta que esse sentido é construído na relação que se estabelece entre o autor, o texto e o leitor. Isso significa dizer que, para essa atividade, concorre uma série de conhecimentos provenientes de uma intrincada relação (KOCH; ELIAS, 2016, p. 19).

Com base na compreensão das autoras, ao ler, o leitor mobiliza informações armazenadas na memória para construir sentido. Suas experiências sociocognitivas, portanto, são cruciais para sua leitura, possibilitam diferentes interpretações do mesmo texto e, por conseguinte, distintos níveis de leitura. Em situações de ensino, é

importante que o professor estimule os alunos para acionar esses conhecimentos prévios, promovendo associações com outras informações, textos e temáticas para compreender os sentidos do texto. Dimensões estas também exploradas em outras teorias linguísticas, como o Dialogismo, apresentado na seção seguinte.

2.2 Dialogismo e o ensino de leitura

Em terras brasileiras, a partir da década de 1980, as discussões teóricas do Círculo de Bakhtin ganharam notoriedade nos estudos linguísticos, em especial, na Linguística Aplicada (LA), a sustentar e orientar pesquisas, sobretudo, relacionadas ao ensino e à aprendizagem de língua. Diversos documentos orientadores reverberam essas contribuições. Recentemente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) também adotou uma postura teórica filiada aos pressupostos teóricos discutidos pelo Círculo de Bakhtin.

No centro das discussões do Círculo, está a concepção dialógica da linguagem, que reúne vários conceitos-chaves interligados à interação discursiva e a seu papel constitutivo nas relações sociais e na própria vida do ser humano. Como bem nos confirma Bakhtin (2011 [1979], p. 348), “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.[...] a palavra entra no tecido dialógico da vida humana, constituindo ‘um eu’ em sua relação com ‘o outro’”. Nesse sentido, os discursos produzidos e recebidos em sociedade são, na verdade, um constante entrecruzamento com outros discursos, pois o sujeito-leitor é exposto, constantemente, a interações para responder axiologicamente a elas, a ampliar e expandir valores sociais.

2.2.1 Algumas considerações sobre o conceito dialógico de leitura

Ao mobilizar o conceito interacionista de leitura, por meio do dialogismo, enquanto teoria linguística sustentadora, entendemos a leitura como uma atividade de produção de sentidos, a permitir a constituição da interação leitor-texto-autor. Trata-se de um conceito orientado axiologicamente (MENEGASSI et al., 2020), pois diante do texto – materialidade dos discursos mobilizados em gêneros – o leitor estimula uma apreciação valorativa, isto é, interage com o dito, seja concordando, discordando, analisando, seja ampliando, o que gera os sentidos dos discursos postos pelo autor e pelo próprio leitor, em uma relação dialógica. Assim, concordamos com Menegassi et al. (2020, p. 193), ao considerar a leitura como uma “[...] resposta a um ato de linguagem social definido”.

O ambiente teórico que fundamenta o conceito advém dos princípios da concepção dialógica de linguagem, isto é, da teoria do Dialogismo, sustentada pelos

teóricos do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; 2019 [1926]; 2013; BAKHTIN, 2011 [1979]; MEDVIÉDEV, 2019 [1928]), e amplamente discutida por seus explicadores, no Brasil, como Brait (2005), Fiorin (2006), Sobral (2009), Faraco (2017), dentre outros estudiosos da linguagem.

O Círculo de Bakhtin defende que o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, seu princípio constitutivo, que dá a devida atenção à unidade do texto, não apenas a sua forma ou às relações lógicas explícitas na materialidade linguística, mas como um enunciado vivo, isto é, “[...] por suas condições concretas de vida, suas interdependências, suas relações, suas posições dialógicas e valorativas” (BRAIT; PISTORI, 2012, p. 378). As autoras defendem o fato de que as relações dialógicas são constituintes dos enunciados, visto que, como unidades da malha discursiva, respondem a outros enunciados, logo, imbricam-se a posicionamentos, apreciações, avaliações sociovalorativas manifestadas nos gêneros discursivos. Por esse motivo, não faz sentido se ater apenas às partes formadoras do enunciado e às significações operadas pelos usos linguísticos, é preciso considerar o sentido completo da enunciação, o que Volóchinov (2017[1929]) chama de tema, a expressão de uma situação histórica concreta que, por meio de espaço dialógico, da dinâmica interativa com outros enunciados, origina a enunciação.

Dito isso, recorreremos à crônica “Hábito Nacional” (VERÍSSIMO, 2001) e constatamos que a produção discursiva está atravessada por relações dialógicas que reproduzem, a seu modo, enunciados anteriores, a saber: a) as decisões a serem tomadas em situação de conflito imediato; b) a crença na religiosidade cristã, sobretudo, diante das necessidades humanas; c) os julgamentos morais e sociais decorrentes dos erros/delitos cometidos; d) a sensação de indignação diante de injustiças; e) a conivência diante de comportamentos/ atitudes incoerentes. Ao lançar mão de um humor refinado – característica das produções discursivas de Veríssimo, a crônica apresenta e reenuncia um novo conflito entre hábitos nacionais, a ocorrer em torno das valorações dadas pelos personagens ao perdão dado por Deus Todo Poderoso a equívocos cometidos por brasileiros. No início da narrativa, o narrador-observador apresenta uma situação de pânico, pois é iminente a queda de um avião com vários brasileiros, muito embora, não pareça se importar com esse grupo, dada a conduta dos passageiros: “O avião se espatifará – e, levando-se em consideração o caráter dos seus passageiros, ‘espatifar’ é o termo apropriado – no chão”, o que deixa explícito o julgamento prévio das pessoas, prática tão comum atualmente.

Por sua vez, nas atitudes dos passageiros do avião – assinaladas predominantemente na prece para solicitar ajuda divina, na confissão dos pecados para tentar salvação, no arrependimento como forma de expiação dos pecados, na entrega de suas almas a Deus diante do iminente acidente – inscrevem-se valores comuns àqueles que acreditam em Deus e buscam na religiosidade uma maneira de

apaziguar os delitos cometidos. Apesar disso, a recepção divina não é calorosa, nem amigável: “São Pedro os recebe de cara fechada”.

As relações dialógicas entre enunciados implicam relações sociais. Isso porque é na corrente concreta e vívida da comunicação discursiva que os enunciados são impulsionados. Tais relações permitem, de certa maneira, que os sujeitos formem suas identidades em contato com outros indivíduos e mudam-nas ao longo do tempo e das mediações interativas ali estabelecidas (SOBRAL, GIOCOMELLI, 2016). Nesse sentido, na crônica de Veríssimo, é possível presumir que os tripulantes do avião constituíram sua identidade em contato com seu mundo religioso, em que os pecados podem ser amenizados pela prece, pelo arrependimento, a caracterizar uma identidade mais próxima à fé católica, resguardadas aqui as controversas religiosas. Da mesma forma, São Pedro, na condição de ser divino, constrói sua identidade em contato com outros discípulos e o próprio Jesus Cristo, posto que fora um apóstolo perseverante nas provações, o que sobrepuja a formação de uma identidade condizente com as vozes sociais da atualidade.

Assim, o conceito dialógico atesta que o leitor, durante o processo de leitura, leva em conta o contexto extraverbal da enunciação, o ambiente real que nutre o enunciado e as relações dialógicas constituídas (VOLÓCHINOV, 2019[1926]). De fato, esse contexto extraverbal faz referência às ramificações da interação discursiva, sejam elas espaciais, temporais, pragmáticas, ideológicas e culturais conhecidas, compartilhadas pelos interlocutores, de forma inseparável da materialidade verbal, esta última, importante também para os estudos da LT. Prova disso é a compreensão de Menegassi e Calvacanti (2020, p. 103), ao considerarem que “o extraverbal está ligado ao enunciado, favorecendo a interação comunicativa entre os interlocutores”. Acreditamos ser essa relação intrínseca entre a materialidade linguística e o extraverbal valorativo que se mostra como o diferencial da perspectiva dialógica entre os conceitos de leitura explorados por outras teorias linguísticas.

Ao partir das situações de ensino, o trabalho com conceito dialógico se inicia com a recuperação do contexto de produção que, para Angelo, Fuza e Menegassi (2022), ao se basearem em Rojo (2004), abrange perguntas sobre a autoria, a situação de comunicação, a finalidade discursiva e o lugar social da produção. Conforme sugere o quadro 2:

Quadro 02- Perguntas relacionados às condições de produção

Condições de produção do texto		
Sobre o autor	Sobre a situação	Sobre a finalidade e o lugar social de produção
- Quem é o autor do texto-enunciado?	- Em que situação comunicativa o texto se insere?	- Qual o propósito comunicativo desse texto?

- Que posição social ele ocupa?	- Em qual suporte de comunicação o texto originalmente é veiculado?	- A quem o texto se destina, preferencialmente?
- Quais ideologias assume e coloca em circulação?		- Qual o lugar social desse leitor em potencial?
		- Como ele valora os temas recorrentes das produções do autor?

Fonte: elaborado pelos autores, a partir de Rojo, 2004, p. 6

Assim, a abordagem da crônica “Hábito Nacional”, na sala de aula, propicia ao aluno ponderar quem é o autor Luís Fernando Veríssimo, qual sua posição social de escritor e cronista, a destacar o humor singular, o cenário cotidiano. Além de reconhecer que o presente texto foi publicado em um livro intitulado “Comédias para se ler na escola”, utilizado para momentos descontraídos de interação no ambiente escolar que, por vezes, ainda é valorado pela postura cartesiana e estruturalista. Ainda há a constatação do momento histórico em que o texto foi produzido (2001) e seu alcance de circulação, sobretudo, se considerarmos a conexão temática da crônica com as lentes do momento atual, período de fortalecimento do estado democrático de direito. Isso porque, em 6 de janeiro de 2023, a sede dos três poderes da República Brasileira foi alvo de uma verdadeira barbárie, pois apoiadores do ex-presidente Jair Bolsonaro contestaram o resultado das urnas, este, por sua vez, favorável à reeleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Com a intenção de promover uma reflexão do cenário político em que vivemos, é coerente pensarmos na culpabilização dos agentes envolvidos nessa conduta antidemocrática e fascista. Em situações de ensino é possível desencadear embates entre os que criticam e os que defendem a manutenção do “jeitinho/hábito brasileiro” ligados a comportamento incompatíveis com o estado democrático. Dito isso, ressaltamos que o momento histórico da leitura é diferente do momento histórico da produção do texto, a permitir distintos sentidos para o mesmo texto e para um mesmo leitor, por ser único e irrepetível.

Uma vez levada para a sala de aula, a considerar o contexto sócio-político-cultural que atravessamos, a situação imediata da leitura integra o processo de produção de sentidos, porque a vida mescla-se com as palavras lidas/ditas/escritas, de modo a alterá-las, a produzir novos sentidos para o texto e, conseqüentemente, para o leitor. Bakhtin destaca que (2011 [1979], p. 410) “[...] nem os sentidos do passado,

isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, fruto do diálogo”, das confluências inevitáveis com o extraverbal, nas relações dialógicas, nas movimentações discursivas.

A considerar esse aspecto, o texto é também constituído pelo extraverbal do enunciado, ou melhor, está conectado aos eventos valorativos da vida e são, por assim dizer, indissociáveis, no processo de produção e de recepção. Essa é uma característica inerente ao conceito dialógico de leitura. Como bem orienta Volóchinov (2019 [1926]), o vínculo estabelecido entre a parte verbal e a extraverbal é a entonação, distante de ser uma simplista emissão vocal sonora, mas carregada de um tom avaliativo que marca a apreciação do locutor, o posicionamento ativo, segundo discutem Menegassi e Cavalcanti (2020), também explorado na/pela materialidade linguística.

Quanto a essa questão entonacional, Bezerra (2020, p. 58), baseando-se nos estudos do Círculo, considera “[...] a entonação como elemento que realça a palavra, trazendo à tona traços de historicidade, reafirma-se que é pela entonação que a avaliação social se manifesta, isto é, cunha-se o atributo de evidenciar essa avaliação social”. Nessa direção, na narrativa da crônica “Hábito Nacional”, a resposta de São Pedro, na primeira interlocução dos recém-chegados habitantes do céu, ao dizer “Eu sei, eu sei”, é perceptível que a entonação imprime claro desapontamento, a reprovar as ações cometidas durante a vida e a tentativa de “burlar” o rigor das punições divinas, a renunciar os conflitos cristãos, impostos socialmente, sobre os prazeres terrenos e as orientações celestiais, a vontade humana e as obrigações. Logo, a entonação valorativa assim exposta na crônica tem seu valor reconhecido na vinculação da palavra dita com o extraverbal, “a levar a palavra para fora dos limites verbais” (VOLÓCHINOV, 2019 [1926], p. 123). No momento da leitura, o leitor é convidado a adentrar nesse “[...] universo vocal/acústico em que o uso da voz imprime a avaliação social” (DAHLET, 2005, p. 252), a realizar uma ligação entre a palavra, o discurso e o contexto.

Além disso, ao propor discussões sobre a leitura e o ensino, é preciso olhar para o que diz a BNCC, documento orientador das práticas escolares, no país. A Base Nacional apresenta matizes do conceito dialógico de leitura, ao fundamentar-se “na perspectiva enunciativa discursiva da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 65), concebe, portanto, o texto como centro das atividades de linguagem e encaminha orientações que preconizam a unidade ligada a um gênero discursivo circundante nos mais variados campos sociais de uso da linguagem. Dessa forma, na exposição dos tópicos imprescindíveis para o trabalho com a prática de leitura, o documento prevê “reconstrução e reflexão sobre as condições de produção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/ campos de atividades humana”; “Dialogia e relação entre textos”; “Reflexão crítica sobre as

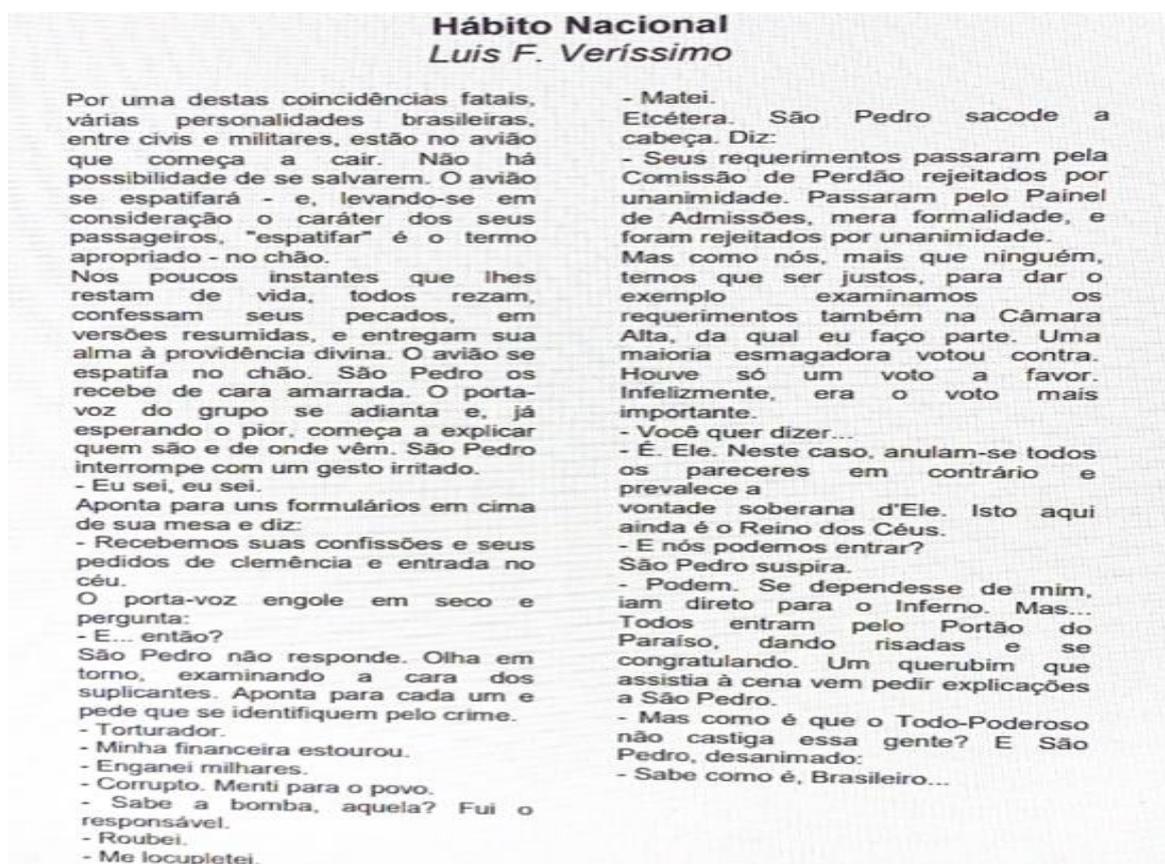
temáticas tratadas e validada das informações” (BRASIL, 2018, p. 72-73). Essas recomendações, ao refletirem sobre as relações entre texto e leitor, as condições de produção dos discursos, as influências sociohistóricas do dizer, os múltiplos sentidos prováveis de construção pelo leitor, em dados contextos, e as réplicas aos sujeitos e aos enunciados, atestam a presença do conceito dialógico da leitura, sustentado pelos pressupostos do Dialogismo (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1979]; MEDVIÉDEV, 2019 [1928]).

A partir desses apontamentos reflexivos, na seção seguinte, ampliam-se alguns encaminhamentos teórico-metodológicos para se trabalhar a leitura, a partir das contribuições da Linguística de texto e de nuances do Dialogismo.

3 Encaminhamentos teórico-metodológicos de atividades com a leitura

Para exemplificar em abordagem de prospecção as atividades de leitura focadas no viés dialógico e interacionista da LT, retomamos à crônica de Luís Fernando Veríssimo, apresentada na figura 2.

Figura 2: Crônica “Hábito Nacional” de Luís Fernando Veríssimo



Fonte: <https://leituramelhorviagem.wordpress.com/2013/07/31/habito-nacional-luis-f-verissimo/> Acesso em 5 de jan. de 2022.

Indicamos que, em sala de aula, o trabalho seja iniciado pelo estudo da dimensão social do gênero (RODRIGUES, 2001), partindo das condições de produção, pois o elo entre os pressupostos teóricos levantados fica mais evidente ao se trabalhar com a dimensão verbal do gênero (RODRIGUES, 2001). Na etapa da dimensão social, o trabalho envolve a apresentação de informações sobre o autor do texto, o que escreve, sobre seus posicionamentos sociais, a finalidade comunicativa e os interlocutores pretendidos na interação. Esses encaminhamentos tocam nas orientações do Dialogismo. Também é pertinente apresentar a obra em que o texto foi publicado, o seu suporte original, seja de forma material com o próprio livro, seja uma imagem correspondente, juntamente à ilustração que acompanha a crônica, a discutir sobre o título “Comédias para se ler na escola”, de modo a refletir as apreciações dadas pelo autor à escola, à prática de leitura e à crônica publicada.

BLOCO A- Atividade de leitura

1) É possível perceber, no decorrer da história lida, que tanto o narrador-observador, quanto São Pedro atribuem determinadas valorações ou sentidos para ações das personalidades brasileiras decorrentes do “hábito nacional”, com opiniões e avaliações.

1.1) Quais valorações são dadas pelo narrador aos comportamentos das personalidades brasileiras?

1.2) Como o narrador construiu essas valorações?

“ O avião se espatifará –e, levando-se em consideração o caráter dos seus passageiros, ‘espatifar’ é o termo apropriado –no chão”.

1.3) Quais valorações são dadas por São Pedro aos comportamentos das personalidades brasileiras?

1.4) Como São Pedro construiu essas valorações, a julgar a narrativa apresentada?

2) Quais valorações você, como leitor, atribui aos comportamentos das personalidades?

2.1) Quais as motivações dessas valorações que você construiu? Considere, por exemplo, os espaços sociais que frequenta, o escolar, o familiar, o religioso.

3) Ao final da crônica, São Pedro, desanimado, conclui “-Sabe como é, Brasileiro...”

3.1) Certamente, você já ouviu a expressão “jeitinho brasileiro”. Qual o sentido dessa expressão? Em que situações ela é empregada?

3.2) Na fala final de São Pedro, percebemos a alusão à expressão popular. Nesse caso, quais sentidos são explorados na crônica?

A primeira atividade reúne várias questões relacionadas às valorações, aos sentidos atribuídos pelo personagem e pelo narrador aos comportamentos humanos.

Em 1.1 e 1.4, demandam a identificação dessas valorações e a reflexão sobre a construção dessas apreciações. Já em 1.2 e 1.5, recuperam pontos explorados ao longo da narrativa. Dessa maneira, a apreciação de julgamento, de reprovação, atribuída pelo narrador-observador, pode estar entrelaçada com a apreciação compartilhada pelo autor da narrativa. É possível que o distanciamento narrativo, decorrente ao uso da 3ª pessoa do discurso, seja uma estratégia para manifestar posicionamentos, já que inicia o texto dizendo “*por uma destas coincidências fatais*”, comentando a tragédia “*o avião se espatifará –e, levando-se em consideração o caráter dos seus passageiros, ‘espatifar’ é o termo apropriado –no chão*”. Da mesma forma, a posição de São Pedro que condena a tentativa de justificar os atos cometidos, advém de sua natureza divina, caracterizada pela justiça e temor a Deus.

A observação feita na questão 1.1 suscita, no leitor, suas próprias apreciações valorativas na atividade 2, a ampliar a produção de sentidos no texto. Logo, esse movimento dialógico propicia ao aluno condições para gradativamente perceber as manifestações, as avaliações e os juízos de valor atribuídos pelas pessoas às vivências e às ocorrências do mundo, sendo produtos da vida social, isto é, são constituídos nas relações sociais e mediados pelas condições sociais, históricas, culturais e políticas a que os interlocutores estão ligados.

Na sequência, a questão 3 faz alusão à frase popular “O jeitinho brasileiro”, que diz respeito à maneira facilitada de conseguir algo, muitas vezes, burlando algumas convenções e regras sociais. Na crônica, percebemos a negativa de todos os integrantes da Comissão de Perdão, Painel de Admissões e quase todos da Câmara Alta, da qual São Pedro faz parte, votaram contrários ao perdão das personalidades, exceto Deus, cuja decisão anula todos os demais relatórios e dá passagem para o Reino dos Céus. Diante dessa nova circunstância, São Pedro ouve a queixa de querubim que diz: “Como é o que o Todo-Poderoso não castiga essa gente?” E São Pedro, desanimado, fala: “Sabe como é, Brasileiro...”. O termo “essa gente” reforça a apreciação negativa aos comportamentos dos pecadores, a expressão anafórica assume o valor de última constatação depreciativa dos “hábitos nacionais”, a tendenciosa maneira de sempre querer tirar proveitoso das situações. Tal movimentação ilustra bem como as teorias, aqui discutidas, podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades leitoras.

Dando sequência às atividades, agora acionando expressivamente algumas orientações teórico-metodológicas da Linguística Textual, enquanto teoria linguística, para o trabalho com a dimensão verbal do gênero, a sustentar o conceito interacionista para o ensino de leitura. Destacamos, porém, que não acreditamos ser necessário o uso excessivo das terminologias, a ideia é que o professor discuta os textos, aponte possibilidades de leitura, não se restringindo às nomenclaturas dos fenômenos textuais. Além disso, os encaminhamentos propostos podem sofrer adaptações, a

dependem dos objetivos pretendidos pelo professor e do nível de ensino do público alvo desse trabalho.

No sentido de assegurar o recorte da proposta, mobilizamos a coerência como aspecto específico do estudo em Linguística de Texto, para considerar que o elemento temático do gênero em estudo é constituído dessa coerência e também da intertextualidade. Quanto a esse aspecto de textualidade, recordamos que a intertextualidade é a relação entre os textos, conforme afirmam Beaugrande e Dressler (1997, p. 16, tradução nossa), “[...] nenhum texto pode ser interpretado de outra maneira se não estiver em uma chave intertextual”. Isso significa que não é possível um texto ser isolado; a intertextualidade explícita ou implícita marca a relação e a conexão de informações contidas em distintos textos.

Por se tratar da relação entre textos, a intertextualidade está a serviço da coerência, uma vez que apresenta um papel crucial na correlação dos textos. Nessa direção, Marcuschi (2008, p. 131) aponta que “um discurso remete a outro e tudo se dá como se o que se tem a dizer trouxesse pelo menos em parte um já dito”, em outras palavras, um texto não vive isolado, ele se nutre de outras fontes, informações já citadas ou trabalhadas em interações anteriores. Beaugrande e Dressler (1997, p. 16) asseveram que “um elemento ativa em nossa memória aquilo que está armazenado”, isto é, há uma interpretação de informações que remetem a outras já conhecidas, conforme apresentamos nos encaminhamentos dessa subseção.

BLOCO B- Atividade de leitura

1) O gênero Crônica é uma narrativa baseada em algum aspecto do cotidiano. É constituída por alguns componentes narrativos básicos. É preciso recuperar algumas informações basilares, para isso preencha o quadro a seguir:

- a) Título da crônica:
- b) Autor da crônica:
- c) Objetivo da crônica:
- d) Suporte de circulação:
- e) Qual o tipo de narrador escolhido?
- f) Quais os personagens do texto?
- g) Onde é ambientada a história?
- h) Que tipo de linguagem é predominante?

2) Para garantir a unidade temática e a progressão das ideias, o texto precisa de organização no encadeamento dos tópicos. Dito isso, no início da crônica, o autor sinaliza uma apresentação do desenrolar da narrativa por meio da expressão “Por uma destas coincidências fatais”. Quais ações decorrem dessa apresentação, no primeiro parágrafo da crônica?

3) Publicada no livro “Comédias para se ler na escola”, a crônica em estudo reporta aos corriqueiros hábitos nacionais relativos à esperteza e à grandeza humana. A temática é abordada de forma humorística e, ao mesmo tempo, reflexiva. A partir disso, responda o que se pede:

- a) A crônica faz uma intertextualidade com discursos de sabedoria popular. Identifique-os.
- b) Justifique sua resposta com base em elementos verbais e não-verbais.
- c) Explique a possível motivação contextual da crônica.
- 4) O mecanismo linguístico “mas” é responsável por algumas conexões entre as partes do texto. Vamos refletir duas ocorrências e os efeitos de sentidos ali provocados.

Excerto: “São Pedro suspira.

- Podem. Se dependesse de mim, iam direto para o inferno. **Mas...**

Todos entram pelo Portão do Paraíso, dando risadas e se congratulando. Um querubim que assistia à cena vem pedir explicações a São Pedro.

Mas como é que o Todo-Poderoso não castiga essa gente? ”

- a) Qual a relação de sentido estabelecida nas duas ocorrências? De que modo esses usos articulam as partes da narrativa?

A partir das atividades relacionadas à crônica, é possível trabalhar com a perspectiva interacionista voltada para o ensino de leitura. Nesse viés, o papel do leitor é construir e produzir sentidos a partir da interação com o texto e o autor, conforme também defendem Oliveira e Rocha (2023). Dito isso, no item 1, é solicitada a identificação dos elementos de produção e de constituição da narrativa. Esse levantamento das informações textuais permite um contato mais específico com a temática e a estrutura composicional a ser trabalhada. É possível ainda fazer uma atividade oral, nesse primeiro momento, questionando aos alunos quais seriam outros comportamentos recorrentes em nossa cultura, também definidos como “hábito nacional”.

Mais adiante, na questão 2, parte-se para a reflexão de aspectos ligados à coerência do texto. Sendo a unidade temática a responsável pela manutenção do foco de discussão do texto e a progressão, fator de ampliação, a entrada de novas informações sem prejudicar o foco narrativo, o que Koch (2018, p. 38) chama de “estratégias textuais na organização de informação”, isto é, a distribuição do material linguístico na superfície do texto. Quando o autor utiliza a expressão “Por uma destas **coincidências fatais**”, é possível perceber que o sintagma em destaque sumariza a informação a ser desenvolvida na narrativa, ao tratar da sequência de fatos: o encontro das personalidades no avião que começa a cair; o caráter duvidoso dos passageiros; a reza e a súplica por uma intervenção divina; e a queda do avião espatifado no chão,

observa-se como se dá a estrutura temática do texto. A informação inicial é responsável pela antecipação do que será dito no espaço cognitivo do interlocutor, a ocorrer uma introdução de novas predicções a respeito de determinados referentes.

Outra temática interessante para levar aos alunos é a análise da intertextualidade. Na questão 3, o professor pode identificar a ocorrência de uma intertextualidade presente na crônica. Para Castanheira (2018), esse recurso atua diretamente na composição textual, visto que constitui fator essencial no mapeamento dos sentidos, isto é, nas relações dialógicas materializadas no texto, a compreender a presença dos discursos de sabedoria popular, quais sejam: “Deus é Brasileiro”, “o jeitinho brasileiro”. Ora, isso implica pressupor que toda intertextualidade implica a existência de uma interdiscursividade⁸. Perceba que na fala de São Pedro “Sabe como é, Brasileiro...” há uma retomada linguisticamente explícita do dito popular “Deus é Brasileiro”, que configura um processo intertextual. Mas também há interdiscursividade, já que a fala do santo dialoga com o discurso facilitador, ação própria do hábito nacional brasileiro. De fato, a motivação dessas relações de sentido pode ocorrer pela própria constituição temática da crônica, ambientar a narrativa em fatos, ações do cotidiano social.

Por fim, na questão 4, ocorre uma reflexão quanto aos sentidos mobilizados pelos mecanismos linguísticos, enquanto elemento coesivo responsável pela articulação do texto. Podemos compreender a coesão –aspecto ligado ao estilo do gênero– como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido. Segundo Marcuschi (1983), os fatores de coesão são aqueles que dão conta da sequenciação superficial do texto, isto é, os mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relações de sentido.

No caso da primeira ocorrência do articulador “mas”, percebemos que, além de introduzir o que seria o argumento mais forte da sequência, há uma suspensão do turno da fala, demarcado pelo uso das reticências, a explorar o sentido de distanciamento, concordância contrariada, após a decisão de Deus. Já na segunda ocorrência, o mecanismo funciona como uma conexão da fala anterior, pois a pergunta do querubim faz oposição à cena ocorrida anteriormente, revelando forte oposição, reprovação e indignação pela não punição dos atos “dessa gente”.

Diante das ideias apresentadas, ressaltamos que a elaboração de enunciados deve ser feita de forma ordenada e lógica, traçando objetivos claramente definidos e

⁸ Considerando não ser o foco deste trabalho, orientamos, caso o leitor considere relevante ampliar o debate, quanto ao conceito de intertextualidade, ver as discussões realizadas por Koch; Bentes; Cavalcante (2012). Sobre o conceito de interdiscursividade, recorrer à leitura de Florêncio; Magalhães; Sobrinho; Cavalcante, 2009.

respeitando o nível de ensino dos alunos. Nesse sentido, é essencial o desenvolvimento de distintas habilidades de leitura, em situações de ensino e aprendizagem de língua.

Considerações (in) conclusivas

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

Além disso, em relação ao ensino de leitura, a Linguística de Texto oferece grandes contribuições, pois essa perspectiva, conforme defendem Koch e Elias (2006, p. 6) “vem merecendo a atenção de estudiosos do texto e alimentando muitas pesquisas e discussões sobre a sua importância para o ensino de leitura”, uma vez que parte do texto como objeto central do ensino e admite distintas possibilidades de leitura. Portanto, com base na proposta delineada, é possível que o professor consiga ampliar o trabalho com a leitura, ao explorar as camadas sócio históricas do enunciado e os elementos da materialidade linguística também responsáveis pela produção de sentido do texto.

Reforçamos que LT e o Dialogismo são teorias linguísticas que muito podem auxiliar nas atividades de leitura, pois possibilitam o mapeamento de diferentes estratégias interacionais a partir do projeto de dizer, em que é central o trabalho com recursos linguísticos e condições discursivas envolvidos na construção do texto. Isso proporciona, a exemplo, a ampliação do repertório dos alunos, o que pode oferecer novas possibilidades interpretativas.

Referências

ANGELO, C. M. P.; FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. M. A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema. In: ANGELO, C. M. P.; FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. M. (Org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 371- 418.

BAKHTIN. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra, 11ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].

BEAUGRANDE, R. de; DRESSLER, W. U. **Introducción a la lingüística del texto**. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRAIT, B.; PISTORI, M. H. C. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. *Alfa*, v. 56, n. 2. P. 371-401, 2012.

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

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 245-287.

BEZERRA, J. C. dos S. **A entonação valorativa em livros didáticos de Português dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2020. 242f. (Tese) – Doutorado em Letras, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2020. Disponível em <http://www.ple.uem.br/teses-e-dissertacoes>.

CASTANHEIRA, D. “As aventuras de Pinóquio”: por um ensino em perspectiva textual. *Palimpsesto*, v. 17, p. 164-182, 2018.

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

FARACO, C. A. Bakhtin e filosofias. *Bakhtiniana: Rev. Estudos do Discurso*. São Paulo, v. 12, n. 2. p. 45-56, 2017.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, I. G. V. A possibilidade de intercâmbio entre Linguística Textual e o ensino de língua materna. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 9, p. 85-94, 2003.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção de sentidos**. 10ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2013.

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

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. O texto na linguística textual. In: BATISTA, R. O. (org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola, 2016, p. 31-44.

KOCH, I. G. V. A possibilidade de intercâmbio entre a Linguística Textual e o ensino de língua materna. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 9, p. 85-94, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de Texto**: o que é e como se faz. Recife. Universidade Federal de Pernambuco, 1983.

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

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina Vólvoka Américo; Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2019 [1928].

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

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

MOITA LOPES, L. P. Narrativa como processo de construção de identidade social de raça. In: MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002, p. 57-81.

OLIVEIRA, I. F. de A.; ROCHA, J. M. C. O estudo do texto na concepção bakhtiniana: reflexões sobre o ensino de leitura e da produção textual. **Revista Diálogos**, v. 11, n. 1. p. 101-115, 2023.

PARÁ. Secretária de Educação do Pará. **Documento Curricular do Estado do Pará**. Belém: SEDUC, 2018.

SANTOS, L. W. dos. Abordagem textual no contexto da BNCC: panorama teórico e propostas de atividades. **Diálogo das Letras**, v. 10, p. 1-20, 2021.

SANTOS, L. W. dos.; CASTANHEIRA, D. Linguística de texto e Leitura: propostas didáticas e reflexões para o ensino. In: ANGELO, C. M. P.; FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. M. (Org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 301-332.

SOBRAL, A.; GIOCOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso. **Domínios de Linguagem**, v. 10, p. 1076-1094, 2016.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo**: cronotopo e dialogismo. 2001. 446f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Universidade Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania. Acesso em: 05 de dez. 2022.

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

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

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

VOLÓCHINOV, V. N. **A palavra na vida e a palavra na poesia:** ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Ekaterina Vólvoka Américo; Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1926].



Reading practice and its interface with text linguistics and dialogism

ABSTRACT:

This article presents some theoretical-methodological guidelines for working with reading. By appearing in the AL field, the present study seeks to promote the initial and continuing education of PE teachers, based on the contributions of Text Linguistics (KOCH, 2003; KOCH; ELIAS, 2016; CAVALCANTE, 2011; BENTES, 2012; SANTOS; CASTANHEIRA, 2021) and Dialogism (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; 2019 [1926]; 2013; BAKHTIN, 2011 [1979]; MEDVIÉDEV, 2019 [1928]), to which this work is theoretically anchored. In the methodological path, we seek to understand how these linguistic theories can enable the development of reading skills, highlighting the relationship between the constituent elements of the chronic discursive genre, marked by a social responsive movement, permeated by voices, evaluative appreciations and linguistic markers. Thus, the purpose of the proposal is to help teachers in initial and continuing education to think about how linguistic materiality can contribute to the work of the social and verbal dimension of the genre (RODRIGUES, 2001) and the understanding of the meanings produced during this discursive reading practice.

KEYWORDS:

Reading;
Language teaching;
Dialogism;
Text Linguistics;
Teacher training;