

## **A RESPONSABILIDADE DO SUJEITO-LEITOR EM RESENHAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA**

**Francinete Costa Soares Barroso**

Doutoranda em Letras. Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

**Maria das Graças Alves dos Santos**

Doutoranda em Letras. Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

**Ângela Francine Fuza**

Doutora em Letras. Universidade Federal do Tocantins (UFT)

**RESUMO:** Neste estudo, objetivamos analisar a refração discursiva manifestada na compreensão ativa (responsividade ativa) do aluno-leitor, estudante do Ensino Fundamental II, por meio de resenha escrita e resenha digital em vídeo por ele produzidas, originárias de perguntas de leitura, condutoras do ato de ler. Para tanto, são consideradas as evidências dos elementos linguísticos apresentados nesses gêneros, responsáveis pela avaliação crítica, valorativa e persuasiva do aluno-leitor, relacionados ao contexto pandêmico atual. A partir dos conceitos relacionados ao dialogismo do Círculo de Bakhtin e de estudos sobre leitura, escrita e compreensão responsividade, segundo a Linguística Aplicada, deu-se a discussão teórica e metodológica responsável pela condução da análise desta prática de linguagem. Com base no *corpus*, material linguístico de produção escrita e oral, evidenciamos a efetividade do trabalho de leitura e a construção de uma responsividade ativa-crítica-autoral, uma réplica argumentativa do sujeito-leitor, sobre a situação pandêmica na qual se insere.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Interação. Compreensão responsiva.

**ABSTRACT:** In this study, we aim to analyze the discursive refraction manifested in the active comprehension (active responsiveness) of the student-reader, student of Elementary School II, through written review and digital video review produced by him, originating from reading questions, conducting of the act of reading. For this purpose, the evidence of the linguistic elements presented in these genres is considered, responsible for the critical evaluative and persuasive evaluation of the student-reader, related to the current pandemic context. From the concepts related to the dialogism of the Bakhtin Circle and studies on reading, writing and responsiveness comprehension, according to Applied Linguistics, there was a theoretical and methodological discussion responsible for conducting the analysis of this language practice. Based on the corpus, linguistic material of written and oral production, we show the effectiveness of the reading work and the construction of an active-critical-authorial responsiveness, an argumentative replica of the subject-reader, about the pandemic situation in which it is inserted.

**KEYWORDS:** Reading. Interaction. Responsive comprehension.

## Considerações iniciais

As ressurgentes problematizações suscitadas em torno da prática docente com a leitura em sala de aula têm oportunizado diversos posicionamentos críticos sobre essa prática. Embora a temática seja alvo de vários estudos e problematizada por diversos pesquisadores, constitui-se ainda como fonte inesgotável de questionamentos, tendo em vista que o ato de ensinar a ler no contexto escolar, devido à fragilidade do cumprimento desta ação, ainda não se tem mostrado capaz, nem de longe, de silenciar seus questionadores. Contudo, se já é percebido um quadro de insucesso em torno do ensino da leitura no âmbito da sala de aula, esse cenário tende a acentuar dificuldades ao complexo trabalho com a leitura, com o advento do ensino remoto, no atual contexto de pandemia que assola a humanidade. No íterim dos acontecimentos, para que se evite uma completa anomia diante do ato de ler é que rearranjos têm sido implementados; ações de leitura ganham uma nova configuração, como as do projeto de extensão que sustentam este estudo. Os dados que servem de base para a análise a ser realizada neste artigo advêm de um projeto de leitura em execução que, devido à situação atípica no âmbito do ensino, reconfigura-se para adaptar-se a um cenário virtual, a fim de continuar oportunizando ao aluno-leitor a construção de enunciados ainda mais representativos dos novos tempos.

No contexto da pós-modernidade, em que os acontecimentos se propagam de modo abrupto e as verdades não mais se consolidam como absolutas, ensinar a ler é empoderar o ser para uma tomada de posição frente aos desdobramentos sociais. É, sobretudo, criar oportunidades de construção de dizeres autênticos, de enunciados que enunciam a partir da análise de realidades diversas. Na condução dessa ação, o papel do docente é preponderante, pois pela primazia do ato de ensinar, contribui-se com a formação do ser que age, reage e apresenta seu contradiscurso, sua responsividade. Ensinar a ler é, antes de tudo, considerar o sujeito como cognoscente em sua inteireza, mesmo em face às dificuldades, carências e inquietações. Um ser multirreferencial, que é sempre uma organização ativa e produto de interações (MORIN, 1991).

Consoante ao que sustenta Boaventura de Sousa Santos (1996) sobre os dias atuais, é preciso que educadores adotem, cada vez mais, uma postura educativa do inconformismo, uma hermenêutica da suspeição ao se considerar a fluidez das informações e a necessidade de um posicionamento ainda mais crítico diante da percepção sensorial dos discursos oportunizados.

Com efeito, ao aliar tal asseveração do autor no tocante ao ensino de leitura, postula-se ser imprescindível um olhar descortinado sobre a prática docente pelos próprios educadores, a fim de construir no sujeito-aluno aprendiz uma condição relevante de aquisição de um repertório linguístico de leitura, que auxilia o ser na construção do senso crítico, do estímulo à criatividade, e, conseqüentemente, na realização de sua enunciação responsiva, quer seja oral, quer seja escrita, considerando o contexto situado.

No íterim de súbitas mudanças, o estudo aqui realizado insere-se dentro de uma discussão e representação de práticas de leitura, sob o foco da interação, ao se estabelecer uma relação dialógica entre o texto e o contexto vivencial da pandemia COVID-19, para a elaboração de uma réplica responsiva de estudantes-sujeitos-leitores do Ensino Fundamental II. Nessa perspectiva, objetivamos, aprioristicamente, analisar a manifestação da compreensão ativa (responsividade ativa) do aluno-leitor participante do projeto de leitura, que, por meio de questões orientadoras do ato de ler, profere seu enunciado e o consolida nos gêneros discursivos resenha escrita e resenha digital em vídeo. De modo específico, pretendemos evidenciar os elementos linguístico-discursivos do gênero discursivo resenha escrita e do gênero da oralidade, resenha digital em vídeo, responsáveis pela avaliação crítica, valorativa e persuasiva do aluno-leitor, em nível textual, inferencial e interpretativo, frente à temática da obra lida, aliada ao contexto pandêmico atual.

O enfoque deste estudo, situado no campo da Linguística Aplicada, é de natureza qualitativo-interpretativista, e evidencia práticas de ensino de leitura no âmbito da sala de aula. Para tanto, fundamenta-se, sobremaneira, na proposição teórico-metodológica de desenvolvimento do processo de leitura (Solé, 1998, Menegassi, 2010, 2011, 2016a; Fuza e Menegassi, 2017, 2018a, 2018b, 2019; Fuza, 2017) e na perspectiva de escrita como trabalho<sup>1</sup> (Fiad; Mayrink-Sabison, 1994; Sercundes, 1997; Menegassi, 2016b) alicerçados nas bases do dialogismo (Bakhtin/Volochinov, 2014 [1929]; Bakhtin, 2000 [1979]).

O presente artigo encontra-se organizado com as seguintes seções: leitura na perspectiva da interação; análise da compreensão responsiva da situação de leitura e construção da réplica

---

<sup>1</sup> A escrita é entendida como trabalho processual-discursivo, pois a maneira como as perguntas de leitura foi elaborada e sequenciada leva o estudante 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.

argumentativa, a partir de gêneros discursivos orais e escritos; análise da construção de uma contrapalavra autoral, proporcionada pela relação dialógica entre texto e contexto real da pandemia COVID-19.

### **Leitura na perspectiva interacionista: a compreensão responsiva**

As discussões suscitadas em torno da linguagem asseveram, incontestavelmente, seu caráter vivencial, real e propagador de sentidos. Para Bakhtin/Volochinov (2014 [1929]), a linguagem humana está para o indivíduo e vice-versa numa relação sociointerativa, impossível de realizar-se quando os atos linguísticos são concebidos desvinculados de um contexto real, socialmente determinante.

Bakhtin/Volochinov (2014 [1929]) estudam as particularidades da linguagem a partir de um enfoque dialógico, pois acreditam que a linguagem somente tem vida na comunicação dialógica; em outras palavras, compreende-se que o ser humano exerce seu papel social à medida que estabelece uma relação comunicativa com o outro, sendo a linguagem um elemento preponderante nessa relação. Com base nessa proposição, o diálogo é compreendido, num sentido mais estrito, como a mais importante forma de interação verbal; num sentido mais amplo, não se resume apenas à “comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014 [1929] p. 127). Nesse sentido, os autores exemplificam que o livro é um ato de fala impresso, que se define como um elemento da comunicação verbal, pois proporciona discussões ativas na forma de diálogo; por meio desse elemento, os discursos são comentados e criticados de modo aprofundado, uma vez que nele encontram-se diversas esferas da comunicação verbal. O discurso escrito, presente no livro, faz parte de uma discussão ideológica maior, porque é sempre uma resposta para um questionamento intrínseco.

Sob essa perspectiva, o ensino e a aprendizagem da produção de texto devem ser trabalhados de modo que possibilitem ao aluno a realização de sua dialogicidade com seu interlocutor/ *o outro*, quer seja o mundo ou o outro de si mesmo, tendo em vista que o texto é considerado como o lugar da interação. Fuza (2010) destaca que este seleciona o que lhe faz sentido de acordo à criticidade, à preferência e à maturidade; além disso, examina de forma criteriosa o conteúdo do que lê, para não se comportar, de forma ingênua, diante do texto. Barroso (2018) adverte que, em uma sociedade letrada, a relação com a linguagem escrita é

imprescindível e a percepção desse mundo da palavra, dos significados e significantes tem sido propagada muito cedo, antes mesmo de a criança adentrar ao contexto escolar. Aprender o universo da palavra escrita é, acima de tudo, fazer-se presente no mundo.

Nessa esteira de raciocínio, de acordo ao que se objetiva para o desenvolvimento do leitor, confirma-se o que dizem Angelo e Menegassi (2016), sobre a asseveração de que a leitura não pode ser considerada como um ato monológico, pautado na identificação ou na repetição. Desse modo, o texto é um enunciado que proporciona ao leitor uma ação de resposta construída também por seu discurso; esse leitor, no sentido amplo da significação do termo, é considerado “um respondente ativo e crítico frente ao material trabalhado, permitindo a produção de sentidos próprios, que se revelam por meio de palavras próprias” (ANGELO; MENEGASSI, 2016, p. 477).

Ao se postular uma situação discursiva envolvendo a leitura e, por ato conseguinte, também a escrita, considera-se, para tanto, o que aduz Geraldi (1997, p. 135) quando de sua afirmação de que a produção textual é fato justificador de todo o trabalho com escrita, “é o ponto de chegada e o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem”. O autor afirma que, ao pensar dessa forma, não se justifica apenas a maneira de devolução, por direito, da palavra às classes desprivilegiadas ocupantes dos bancos escolares, para que estas relatem sua própria história; o que este estudioso afirma é, sobretudo, porque compreende que é por meio do texto que a língua se revela em sua totalidade; nos discursos proferidos pelos sujeitos é que são reveladas as impressões e os pontos de vistas que estes têm sobre o mundo. Nesse sentido, em específico, objetiva-se, ainda, a partir de uma ação interativa de leitura e produção: conscientizar o educando e a comunidade educativa sobre a importância do ato de ler e escrever; estimular a linguagem oral e a linguagem escrita ao socializar momentos de leitura e discussão de temáticas abordadas; proporcionar leituras diversas, a fim de fomentar a construção da contrapalavra do educando.

Bakhtin (2000 [1979]) assevera que os enunciados proferidos pelos interlocutores, dentro de uma relação dialógica, desencadeiam atitudes de resposta ativa, definidas também como responsividade, que é a compreensão plena e verdadeira dos enunciados, momento em que se processa um ato responsivo. Ao compreender os significados dentro de uma relação dialógico-discursiva, o ouvinte emite uma resposta, uma atitude responsiva, sobre a qual ele adota diferentes comportamentos diante das significações dos dizeres. Durante o processo da

compreensão o ouvinte “concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso” (BAKHTIN, 2000 [1979], p. 290).

Segundo Menegassi (2009), o caráter responsivo que permeia a interação não reside apenas no fato de oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas na compreensão de que o enunciado lançado ao outro, na situação discursiva, já se constitui uma resposta ao que já foi proferido em discursos socialmente veiculados, uma vez que, para Bakhtin (2000 [1979], p. 290): “toda compreensão é prenhe de resposta, e de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor.” Conforme o que aponta esse autor, infere-se que o entendimento dos enunciados proferidos pelo falante/escrevente oportuniza a continuidade ininterrupta da dialogicidade dos discursos. Sendo assim, no âmbito das situações de linguagem exercidas no ambiente de ensino, é necessário que se analise como a interação tem sido legitimada, a partir dos enunciados dos alunos. Ao emitirem uma resposta, diante do que leem ou do que escrevem, que características são evidenciadas nesses discursos, pois consoante ao que aduz Ohuschi (2006), a partir dos pressupostos do dialogismo, a escrita/produção é produto de uma interação.

Diante da necessidade de se trabalhar a leitura como ação cognitiva produtora de sentidos, alguns caminhos vêm sendo trilhados. À luz da Psicolinguística e da Língua Aplicada, estudiosos como Solé (1998), Leffa (1996), Colomer; Camps (2002), Menegassi (2010), Fuza (2010, 2017) têm evidenciado que, mediante um processo de leitura em perspectiva de interação entre todos os interlocutores na situação enunciativa, constrói-se uma aprendizagem significativa de compreensão responsiva do enunciado. E, na condução desse processo de desenvolvimento e formação do leitor, a ação docente exerce um papel mediador de suma importância, haja vista que é no contexto da sala de aula, pela interação autor-texto-leitor aluno-leitor professor, que a compreensão das diversas enunciações proporciona a construção legítima de uma responsividade crítica diante de leituras apreendidas.

Com base no exposto, a fim de que o processo de desenvolvimento do leitor se realize, esses estudiosos, já mencionados nessa discussão, apresentam quatro etapas de trabalho bem definidas: a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção. Na decodificação têm-se o reconhecimento do código escrito e a sua ligação com o significado pretendido no texto e

de informações que se encontram na superficialidade textual. Esse momento é de suma importância à etapa posterior, denominada compreensão, na qual são aflorados os conhecimentos prévios do leitor em formação, provenientes de outras leituras realizadas, possibilitando-lhe compreender a leitura de um texto ao realizar inferências textuais e/ou extratextuais, captar sua temática e resumi-lo. Ainda pela compreensão, o leitor interliga-se à fase da interpretação, etapa subsequente, na qual realiza sua responsividade crítica, ao construir uma argumentação identitária de sua percepção, aliando os conhecimentos que possui aos conteúdos proporcionados pelo texto, possibilitando outras leituras e saberes mais legítimos. Nesse ínterim, o sujeito-leitor “amplia seu cabedal de conhecimentos e de informações, reformulando conceitos e ampliando seus esquemas sobre a temática do texto” (Menegassi, 1995, p. 88), evidenciando uma apreensão de discursos ditos e presumidos no contexto da leitura. Ao trilhar por esses caminhos, o sujeito-leitor avança à fase de retenção, última etapa do processo, responsável pelo armazenamento das informações, das várias leituras e de discursos outros que, conseqüentemente, aflorarão em algum momento representativo do amadurecimento intelectual e cognitivo do sujeito.

A partir das assertivas em análise, a construção do enunciado do aluno-leitor materializa-se em sua ação responsiva, diante de dizeres compreendidos. Para tanto, o professor constitui-se como mediador na cadeia dialógica da língua. Ao mediar o contato, ele passa a proporcionar um novo diálogo entre todos os interlocutores: professor-texto-aluno. Desse modo, pela ação mediadora, sob a ótica da interação, o professor possibilita ao aluno-leitor, a construção de uma palavra autoral e autônoma, para construir os sentidos do texto, assumindo para com este, a prerrogativa de ser o elo entre o aluno e o texto, oportunizando-lhe a realização de sua dialogicidade com seu interlocutor, denominado de (*o outro*), quer seja o mundo ou o outro de si mesmo.

### **Projeto “Jovem leitor: uma leitura além do texto” e sua reconfiguração para o atual contexto da pandemia**

Com base no arcabouço teórico, apresentado em seção específica neste trabalho, idealizamos, construímos e implementamos o projeto de leitura, intitulado: “JOVEM LEITOR: uma leitura além do texto” (uma parceria IFTO/ESCA), cujo objetivo geral é inserir os educandos no mundo da leitura significativa, ao proporcionar situações diversificadas de leitura



e escrita, objetivando a formação de um sujeito/leitor crítico e construtor do seu próprio discurso.

O referido projeto, cuja construção deu-se em fevereiro de dois mil e dezenove, com implantação a partir do mês de março a dezembro do mesmo ano, configura-se como extensão de trabalho universitário de professores e alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Tocantins – IFTO, Câmpus Araguatins, e estabelece parceria de implementação com a Equipe pedagógica e comunidade escolar, da Escola Comunitária de Augustinópolis – ESCA, para o desenvolvimento do letramento literário dos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental<sup>2</sup>.

Conforme preceitua os estudos com a linguagem em perspectiva da interação, há um imbricamento entre leitor e texto capaz de promover o diálogo e a construção de uma compreensão e de uma resposta ativa ao que está exposto. Para Geraldi (1997, p. 112), na promoção desse diálogo, encontra-se a figura do professor, visto como “um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai caracterizando nas atividades de sala de aula”. Assim, o professor, por sua vez, constitui-se como mediador na cadeia dialógica da língua, ao mediar o contato, ele passa a proporcionar um novo diálogo entre todos os interlocutores: professor-texto-aluno, possibilitando, dessa forma, que a palavra do aluno ganhe autoria e autonomia para construir os sentidos do texto.

Ao legitimar o aprendizado da leitura e da escrita pelo viés da interação, considerando o docente como sujeito imprescindível na construção dos atos discursivos dos sujeitos-alunos-leitores, é que o presente projeto empreendeu-se, inicialmente, a partir de diálogos formativos sobre leitura, produção do gênero resenha e práticas metodológicas, com os docentes de língua materna, da Escola Comunitária de Augustinópolis-ESCA.

Em momento dialógico, foi discutida toda a feitura do trabalho literário, evidenciando sua abordagem interdisciplinar de execução, mediante a ação docente, corroborando a afirmação de Fazenda (2011, p. 170), de que ser interdisciplinar é ter atitude “[...] de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade frente à limitação do próprio ser; atitude de perplexidade frente a possibilidade de desvendar novos saberes” [...] . Sobre tal asseveração,

---

<sup>2</sup> O projeto “Jovem leitor: uma leitura além do texto” encontra-se registrado nas bases de dados do Sistema Eletrônico de Informações – SEI/IFTO, como extensão de trabalho universitário, sob o número 23233.025831/2019-74.



compreende-se que a atitude interdisciplinar pode ser a diferença metodológica que conduz o professor, cuja postura é reflexiva e intercultural, para que possa interferir, sobremaneira, na aprendizagem de leitura crítica de seus educandos.

Ao prosseguir com informações sobre a proposta, foram delimitadas, sequencialmente, três fases de realização: na primeira, sob à orientação da coordenação do projeto, houve a seleção das obras literárias, pertencentes ao gênero romance. A preferência pelo referido gênero justificou-se, devido à quantidade de obras disponíveis na biblioteca escolar e por estas obras serem, em sua maioria, adequadas à faixa etária dos estudantes. Em momento posterior, foi realizada uma reunião, com toda a equipe pedagógica da ESCA, para apresentação dos colaboradores, acadêmicos extensionistas do IFTO, e para ajustes na logística de realização das atividades. Por fim, encerrou-se a primeira fase, com uma reunião pedagógica de pais e mestres, na qual foi apresentado o projeto de leitura e, no ensejo, solicitar colaboração e apoio, a bem do êxito da ação.

Na segunda fase ocorreu a implementação da ação junto aos discentes. A princípio, em sala de aula, docentes e coordenação da ação de leitura detalharam todo o percurso da atividade a ser desenvolvida, ao dar ênfase para a importância do ato de ler em perspectiva de interação, como condição de fazer-se sujeito diante do que se lê. Ademais, tratou-se da escrita do gênero resenha; este foi adotado porque em sua configuração de gênero/enunciado proporciona, a partir da leitura de uma obra, além de um resumo, uma apreciação valorativa de temáticas em discussão, associada a um contexto real. Tal apreciação, com essas características, é, indubitavelmente, a refração da palavra do outro (autor) e, conseqüentemente, a efetivação da leitura em fase interpretativa, quando se percebe a construção da réplica discursiva tão necessária à descrição de leitor crítico. Nessa linha de raciocínio da interação autor-texto-leitor, o projeto apresenta sua base ideológica; e, semana após semana, sob a condução dos professores e do apoio dos acadêmicos extensionistas, presentes em sala de aula, os discentes levavam para casa suas obras de títulos diversos, liam-nas, respondiam aos comandos de leitura (roteiros adaptados), produziam seus textos, a serem entregues ao professor, e socializavam a compreensão em momento síncrono em sala.

O projeto passou por dois momentos de exposição ao público. O primeiro, de caráter interdisciplinar, realizado em junho de dois mil e dezenove, em que as primeiras mostras do trabalho de leitura foram por meio de exposição das obras lidas e comunicação oral dos leitores,

respectivamente; momento em que já se vinha percebendo a desenvoltura da habilidade leitora, materializada na escrita e na oralidade; o momento serviu também como avaliação para posterior redirecionamento e ajustes necessários. A fase final da ação culminou num evento, também interdisciplinar, denominado “Mostra Literária”, realizado em dezembro de dois mil e dezenove, no qual houve apresentações artístico-literárias, baseadas na leitura e na releitura das obras e que recebeu a apreciação dos pais, da comunidade educativa de Augustinópolis e cidades vizinhas e da instituição extensionista IFTO, Câmpus Araguatins. De modo geral, o projeto foi constituído das seguintes fases:

**Quadro 1.** Fases do projeto “Jovem leitor: uma leitura além do texto”

<b>PERÍODO DE REALIZAÇÃO</b>	<b>AÇÃO</b>	<b>OBJETIVO DA AÇÃO</b>
fevereiro de 2019	Idealização e construção do projeto	Promover o desenvolvimento crítico do leitor.
fevereiro de 2019	Seleção de colaboradores extensionistas	Adquirir parceria na implementação do trabalho de leitura.
março de 2019	Apresentação do projeto em reunião de pais e professores da ESCA	Visibilizar o projeto de formação leitora.
março de 2019	Apresentação da equipe de trabalho IFTO/ESCA	Apresentar os parceiros do projeto.
março de 2019	Seleção de obras literárias	Relacionar obras literárias, considerando a faixa etária dos discentes.
março de 2019	Interações discursivas com os docentes sobre a construção do comando de leitura com perguntas norteadoras e a construção do comando de produção do gênero discursivo resenha.	Apresentar a proposta e discutir os procedimentos metodológicos de viabilização das leituras.
março a dezembro de 2019	Implantação e realização de ações.	Executar a realização da proposta de leitura.
junho de 2019	1ª etapa de exposição de trabalhos	Visibilizar as ações de leitura
dezembro de 2019	Mostra Literária	Evidenciar o trabalho de leitura realizado.

**Fonte:** as autoras.

Ao término de implementação do projeto “JOVEM LEITOR: uma leitura além do texto”, são necessárias algumas considerações que tornam evidentes sua relevância. As perspectivas a respeito do estudo implementado, estão em processo de consolidação, haja vista que consideramos o caráter contínuo de formação do leitor como sujeito. São perceptíveis nuances de desenvoltura de um letramento em construção, pois conforme Menegassi (2010), o trabalho com a leitura está em constante desenvolvimento. Isso tem evidências nas produções cênicas/teatrais e de escrita das resenhas, apresentadas no momento de culminância do projeto,

a Mostra Literária. Os discentes que participaram do projeto, em todo o seu período de execução, têm demonstrado um conhecimento mais efetivo sobre a compreensão e a interpretação do que se lê, e, assim, construído pontes mais robustas entre a palavra do outro (autor/contexto atual) e a palavra minha (sujeito/leitor).

Em 2020, com o advento da pandemia COVID-19, houve, conseqüentemente, um distanciamento físico do ser humano, segundo asseveração de Rajagopalan (2020). O referido autor opõe-se, veementemente, ao discurso do distanciamento social, por considerar o caráter ideológico do signo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929]), axiologicamente negativo para as relações interpessoais. De qualquer modo, o fato é que a tentativa de contenção da pandemia, aliada ao discurso da não-aglomeração, afetou, sobremaneira, o espaço físico da sala de aula, e este passa, inevitavelmente, a se reinventar, adaptando suas formas de ensino ao contexto virtual. A Educação institucionalizada atestou seu despreparo para com o enfrentamento da pandemia, acentuando as desigualdades sociais; e, como tábua de salvação, o professor passa a assumir novo papel social, em um novo ambiente de trabalho para o qual não fora instrumentalizado, o de educador virtual. De modo análogo, alunos e suas famílias, diante da imprevisibilidade da crise sanitária, têm enfrentado novos desafios, nunca antes previstos nessa proporção, o ensino remoto.

Diante do contexto descrito, fez-se necessária uma nova configuração para o projeto “JOVEM LEITOR: UMA LEITURA ALÉM DO TEXTO”, outrora implementado na Escola Comunitária de Augustinópolis – ESCA. Na tentativa de adequar-se ao cenário atual, o projeto passa a ser intitulado “MINHAS LEITURAS EM TEMPOS DE PANDEMIA” e constitui-se como um rearranjo do processo de formação de leitura e escrita, já em desenvolvimento na escola. Ao prosseguir com a mesma linha de raciocínio, objetiva-se, em âmbito geral, “Inserir os educandos no mundo da leitura significativa, ao proporcionar situações diversificadas de leitura e escrita, objetivando a formação de um sujeito/leitor crítico e construtor do seu próprio discurso” (2019, p. 3).

No entanto, além dos objetivos específicos, já apresentados no projeto anterior, um novo objetivo foi elencado, o qual propõe ao educando estabelecer juízo de valor entre a temática abordada no texto e o contexto da pandemia COVID-19. Com mais esse objetivo, requisita-se, ainda mais do aluno-leitor, a habilidade de percepção dialógica do texto com as vivências do

mundo real. Para tanto, ajustes adaptáveis ao ambiente virtual fizeram-se relevantes. E assim, propôs-se uma readequação com as seguintes características:

**Quadro 2.** Fases do projeto “Minhas leituras em tempos de pandemia”

<b>PERÍODO DE REALIZAÇÃO</b>	<b>AÇÃO</b>	<b>OBJETIVO DA AÇÃO</b>
maio de 2020	Idealização e construção do projeto.	Promover situações de leitura em contexto pandêmico.
maio de 2020	Interação virtual com os docentes - apresentação do projeto reconfigurado ao contexto de pandemia.	Apresentar a proposta e discutir os procedimentos metodológicos de viabilização das leituras.
maio de 2020	Apresentação do projeto - reunião de pais e professores da ESCA em ambiente virtual.	Apresentar a proposta e discutir os procedimentos metodológicos de viabilização das leituras e solicitar a adesão de pais e responsáveis à execução do projeto.
maio de 2020	Interações discursivas com os docentes sobre a condução do processo de leitura: perguntas norteadoras da compreensão; configuração do gênero discursivo resenha escrita e resenha digital em vídeo.	Apresentar as fases constitutivas do projeto, desde a compreensão da obra subsidiada pelas perguntas de leitura à produção do gênero resenha escrita e oral.
junho de 2020	Seleção de obras literárias.	Relacionar obras literárias, considerando à faixa etária dos discentes.
junho de 2020	Apresentação do projeto aos discentes: explicação do gênero resenha digital em vídeo.	Apresentar as fases constitutivas do projeto, os comandos de leitura e produção, relacionados à compreensão do contexto atual da pandemia.
junho a dezembro de 2020	Implantação e realização de ações.	Executar a realização da proposta de leitura.
setembro de 2020	Reunião de pais e docentes em ambiente virtual: avaliação do projeto.	Avaliar a execução do projeto, considerando o ambiente extraescolar.
dezembro de 2020	Mostra Literária em ambiente virtual.	Evidenciar, por meio de interação virtual, o trabalho de leitura realizado.

**Fonte:** as autoras.

Diante de um novo cenário em que o contato físico entre as pessoas foi bloqueado por barreiras sanitárias e um vírus ocupou os ambientes sociais, a pandemia COVID-19 exigiu do ser humano uma readaptação ao contexto, sob pena de este ser o algoz de si mesmo ou, pelo menos, de ser responsabilizado pela infecção em massa de seu semelhantes com a saúde mais fragilizada, sobretudo, os idosos. É nessa conjuntura que a escola, fisicamente, fecha suas portas e transporta-se ao ambiente virtual. E, conseqüentemente, o que havia sido realizado, outrora, no projeto “Jovem leitor: uma leitura além do texto”, passa a ser realizado de modo *on line*: aulas, orientações sobre a leitura e a produção textual e a exigência em se produzir o novo

gênero, resenha digital em vídeo. A pandemia delimitou tempo e espaço e se fez presente na nova ação de leitura da escola ESCA; “Minhas leituras em tempos de pandemia” surge como um ato responsivo sobre o novo cenário que não pode ser ignorado. A temática da pandemia perpassa entre a leitura da palavra e a leitura do mundo e proporciona a interpretação do leitor.

### **Compreensão ativa (réplica ativa) do aluno por meio de resenhas escrita e digital**

Conforme a apresentação feita em relação às características elencadas, observa-se a feitura do novo projeto e a produção de mais um gênero, além da resenha escrita, denominado, resenha digital em vídeo<sup>3</sup>, explorando a habilidade de síntese e comunicação oral dos sujeitos-leitores. Os resultados da ação em execução, já são perceptíveis na produção textual do gênero discursivo resenha.

A produção do gênero resenha foi proposta, partindo-se sempre da premissa de que o enunciado/texto é o lugar da interação (BAKHTIN 2000 [1979]). Ademais, pautamo-nos também na asseveração de Geraldi (1997, p. 135) de que a produção textual, um fato justificador de todo o trabalho com escrita, dada a partir de um trabalho com a leitura, “é o ponto de chegada e o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem”. Segundo o referido autor, dessa forma, consolida-se a devolução, por direito, da palavra às classes desprivilegiadas ocupantes dos bancos escolares, para que estas relatem sua própria história; a afirmação desse estudioso corrobora a compreensão de que, é, sobretudo, por meio do texto que a língua se revela em sua totalidade; nos discursos proferidos pelos sujeitos é que são reveladas as impressões e os pontos de vistas que estes têm sobre o mundo.

Para implementar o trabalho com a leitura, com base no que se evidencia no Quadro 4, a seguir, os estudantes, inicialmente, em momentos de interação sobre a leitura, marcados pela mediação docente, receberam orientações na condução do processo, por meio de questões norteadoras do ato de ler. Conforme expõe Menegassi (1999), a prática pedagógica do professor, ao trabalhar as perguntas em sala de aula, objetiva orientar e direcionar a

---

<sup>3</sup> A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) endossa o caráter legítimo do conhecimento artístico-literário nos anos finais do Ensino Fundamental, sobre o qual se deve oportunizar aos estudantes, condições de compreensão e fruição de modo significativo e crítico. Nessa perspectiva, o documento apresenta, para tanto, uma gama de gêneros discursivos que proporcionam a apreensão desse conhecimento e, dentre esses, destacamos a resenha escrita e a resenha digital em áudio ou vídeo, cujas características linguístico-enunciativas adequam-se aos objetivos de implementação deste presente projeto.

compreensão dos alunos; esta prática é, inquestionavelmente, basilar no desenvolvimento do sujeito-leitor. Em momento posterior, ao finalizarem a leitura das obras selecionadas, houve momentos de interação discursiva entre professor e alunos-leitores, sobre os textos lidos, perpassando às orientações de produção do gênero resenha, mediante exemplificações dos elementos constitutivos: conteúdo temático, forma composicional e estilo do gênero, consoante ao que orientam Arcoverde e Arcoverde (2007); Machado, Lousada; Abreu-Tardelli (2004). Para essas autoras, é importante que o resenhista considere as informações contextuais da obra produzida, o que possibilita ainda mais a compreensão de aspectos que relacionem a obra a um contexto sócio-histórico. As estudiosas enfatizam, como pontos específicos de construção do gênero, considerados características mínimas para o seu reconhecimento e produção, o resumo e a opinião. Estes dois aspectos conferem a identidade do enunciado.

Ao considerarmos as proposições dos autores arrolados, apresentamos o seguinte comando de leitura e produção, condutor do trabalho de leitura, oferecido aos alunos-leitores.

### **Quadro 3. Comando de leitura e produção apresentado aos alunos-leitores**

#### **FASE DA LEITURA**

- 1) Quem é o autor da obra que você leu? Qual é o título do livro? Por que ele tem esse título?
- 2) Como é a história (enredo) contada no livro? Onde ela se passa e quem são seus principais personagens?
- 3) Quais pontos de discussão são apresentados no livro pelo autor? Na sua análise, esses pontos discutidos são importantes? Por quê?
- 4) Você percebe alguma relação entre o que é discutido no livro e o contexto (momento) atual da pandemia COVID-19? Explique essa relação.
- 5) Para quem você indicaria a leitura dessa obra? Por quê?

#### **FASE DA PRODUÇÃO**

2 - A partir da leitura da obra (nome da obra lida), produza um texto: resenha, o qual deve apresentar os seguintes aspectos em sua composição:

- 1) Título da resenha (apresente um título para o seu texto que tenha relação com o que você leu).
- 2) Nome do autor da resenha (seu nome).
- 3) Referências da obra/autoria (identifique o nome do autor, título da obra, edição, ano de publicação).
- 4) Resumo (descreva de forma breve e resumida o contexto, personagens protagonistas e principais etapas do texto livro).
- 5) Opinião (comente criticamente algumas ideias contidas no livro, revelando sua opinião sobre elas e relacionando-as com o contexto/momento atual da pandemia COVID-19).
- 6) Indicação da obra (conclua o seu texto, indicando-o para outros possíveis leitores).

3 – Após a escrita da resenha, produza uma resenha digital, a qual consiste na gravação de um vídeo de no máximo, 5 minutos, apresentando informações sobre a obra lida, resumo da história e opinião sobre o que se discute no texto.

**Fonte:** as autoras.

O ato de ler não é uma mera extração de informações, tampouco uma atividade mecanizada em que se decodificada letra por letra, palavra por palavra, pressupõe a construção



de significados a um enunciado que poderá ser compreendido antes mesmo de uma etapa de leitura propriamente dita. A efetividade desse processo, certamente perpassa por diversas fases, cuja culminância esperada é a responsividade diante do texto/enunciado, supostamente apreendido. Consoante a esse raciocínio, procedemos à análise da construção do gênero resenha, evidenciado a seguir, que representa a produção responsiva de um dos alunos-leitores, participante do projeto, denominado Meliodas<sup>4</sup>. O texto desse estudante foi selecionado como *corpus* por demonstrar, de modo representativo, uma apropriação substancial de compreensão leitora, desencadeada, *à priori* pelas perguntas, e, *à posteriori*, marcada na construção composicional do gênero e no discurso argumentativo/opinativo, propostos no trabalho de leitura e produção escrita e oral, sendo este último eixo, analisado em sequência.

Na análise textual, embasadas em Arcoverde e Arcoverde (2007); Machado, Lousada; Abreu-Tardelli (2004), enfatizamos a descrição do que é posto no contexto de produção (informações básicas sobre o texto), no plano global do texto (características mínimas de composição) e a expressão subjetivo-enunciativa (avaliação temática e relação interdiscursiva com o contexto da pandemia COVID-19).

**Quadro 4.** Resenha do aluno-leitor, participante do projeto

Resenha da obra “O irmão que veio de longe”  
A relação entre índios e brancos  
SCLIAR, Moacyr. O irmão que veio de longe. 1ª edição. Companhia das Letrinhas. São Paulo, 2002

O livro conta a história de um menino indígena que veio da Amazônia e foi morar com sua nova família. No texto, o narrador-personagem Cauê é filho de Carlos, um famoso indigenista, que viveu e trabalhou muito tempo com os índios na Amazônia. Carlos faleceu de repente sem revelar um segredo que escondeu de sua família há muito tempo: a existência de um filho indígena de seu primeiro casamento, Carlinhos. Com a morte de Carlos, um amigo da família chamado Geraldo revela o segredo e pede a esposa de Carlos que cuide do filho indígena órfão de pai e mãe. A família fica decepcionada com a descoberta, mas acaba aceitando o novo integrante.

O livro discute pontos importantes sobre a diferença entre a vida das pessoas, como no caso de Carlinhos que era um indígena, vivia em uma tribo, tinha costumes diferentes de seus irmãos e passa a conviver com eles. Tanto Carlinhos quanto seus irmãos precisaram aprender a respeitar suas diferenças. Nos dias de hoje, isso é muito necessário porque vemos muitas pessoas que são desrespeitosas com a vida dos índios. Agora que estamos vivendo a pandemia COVID-19, muitos brancos invadem o território dos índios e acabam infectando-os. Isto é muito triste porque muitos índios estão morrendo com esse vírus.

A história “O irmão que veio de longe” traz muito conhecimento e é indicada para todos que discutem sobre diferença entre as pessoas e respeito aos povos indígenas.

**Fonte:** as autoras.

<sup>4</sup> A designação do aluno com a denominação de Meliodas, deve-se ao fato de o estudante apreciar e evidenciar em seus desenhos, os feitos do herói da série, anime japonesa, Nanatsu no Taizai.



Menegassi (2016) afirma que é a partir das reflexões feitas pelo aluno que este constitui seu enunciado. Sendo assim, percebemos no texto resenha em análise, que a responsividade do aluno-leitor se deu de modo significativo à compreensão do enunciado do autor, relacionando esse dizer pretérito a um dizer atual, representativo do contexto de pandemia no qual toda a humanidade, homens brancos e indígenas, encontram-se inseridos. A relação texto-contexto atual-momento social do leitor é evidenciada na refração discursiva desse sujeito-leitor, originada a partir da apreensão de outros enunciados marcados textual e extratextualmente. Percebemos também, a compreensão dos aspectos constitutivos do gênero discursivo em destaque, evidenciados mediante a apresentação de informações pertinentes. Considera-se, aqui, a capacidade de apreensão das ideias apresentadas pelo aluno-leitor em construir todo o seu enunciado, subsidiado por questões norteadoras da leitura, já evidenciadas no Quadro 3 perpassando pelos níveis de compreensão textual, inferencial e interpretativo.

Numa abordagem textual, são perceptíveis os reflexos da busca de informações que se configuram tanto no contexto de produção (informações básicas sobre o texto), como no plano global do texto (características mínimas de composição). Assim, no parágrafo inicial, o autor-resenhista faz um breve resumo do livro, expondo dados importantes, com a pretensão de ambientar o leitor sobre a história. Isso pode ser notado quando se menciona sobre quem é Carlos, descrito como “famoso indigenista que viveu e trabalhou muito tempo com os índios na Amazônia”. A exemplo desse excerto e em todo o parágrafo que se configura como resumo, o resenhista representa, com um discurso literal, uma estreita relação com a voz do autor e demonstra sua compreensão responsiva e sintetizada de todo o enunciado concreto.

No segundo parágrafo, representativo da opinião do aluno-leitor, aspecto básico e indispensável à composição do gênero em análise, o resenhista evidencia sua compreensão, perpassando da inferência à interpretação de um contexto real. Segundo Fuza (2013), a construção da palavra/resposta do leitor, dada sob a perspectiva da interação, evidencia-se como postura ativa, tende em vista que ele vai ao texto em busca de informação, extrai dele o que condiz com o seu objetivo, atribui seu conhecimento prévio e produz um sentido. Para Arcoverde e Arcoverde (2007), os conhecimentos prévios acumulados pelo leitor ao longo de sua vida, inclusive os de ordem textual e discursiva, vão favorecer na elaboração textual do gênero resenha. Consoante ao que postulam as autoras, evidenciamos na discursividade do resenhista, as marcas de uma responsividade crítica que sustenta a valorização das diferenças

entre as pessoas, ao dizer que “tanto Carlinhos quanto seus irmãos precisaram aprender a respeita suas diferenças”. Tal asseveração vem pautada num universo significativo de conhecimento de uma condição social e vivencial, possivelmente, já discutida e apreendida pelas situações de leitura de que participa. Vemos então que é do conhecimento prévio do leitor argumentar sobre a importância em se valorizar as diferenças.

Numa referência ao contexto atual, o aluno-leitor pauta-se na compreensão interpretativa do mundo real e assume um posicionamento axiológico sobre o respeito ao homem indígena e suas diferenças e o contato deste com o homem branco em meio à pandemia COVID-19. Desse modo, já demarca no título da resenha uma percepção e argumenta na sequência opinativa do texto que: “Agora que estamos vivendo na pandemia COVID-19, muitos brancos invadem o território dos índios e acaba infectando-os. Isto é muito triste porque muitos estão morrendo com esse vírus”. Por meio desse enunciado, percebemos que o aluno-leitor interage com o discurso do autor, avaliando-o e estabelecendo para com ele uma apreciação valorativa de respeito à diversidade.

A postura apreciativa do sujeito-leitor, constituída pelo juízo de valor que este exerce, materializa-se em suas palavras pela interpretação de uma situação vivencial atual; por conseguinte, ele enuncia sua voz ativa ao analisar um quadro pandêmico, a partir de uma situação de leitura, proposta pela seguinte questão, apresentada no comando de produção do texto: “5. Opinião (comente criticamente algumas ideias contidas no livro, revelando sua opinião sobre elas e relacionando-as com o contexto/momento atual da pandemia COVID-19). Desse modo, o resenhista constrói uma teia dialógica entre o texto lido e o contexto circundante, evidenciando a compreensão do discurso exigido pelo gênero, ao mesmo tempo em que mantém um elo com a proposição maior do projeto de leitura, a saber, a relação entre a leitura e os tempos atuais de pandemia. Sobre esse comportamento do sujeito-leitor, Faraco (2009, p. 24), subsidiado pelos preceitos defendidos pelo Círculo de Bakhtin, afirma que a “dimensão axiológica é parte inalienável da significação da palavra viva”. Sendo assim, ao assumir uma posição valorativa dentro do seu discurso/enunciado, esse sujeito exerce uma tomada de posição ao avaliar seu contexto.

Ao prosseguir com sua apreciação de valor, na construção do gênero apreendido, o sujeito-leitor cumpre o objetivo de fazer o leitor convencer-se de que a obra lida realmente é importante à discussão de respeito à diversidade entre indígenas e não indígenas. E assim,

demonstra os caminhos da compreensão exercida, ao finalizar sua resposta, o seu enunciado concreto.

Para a BNCC (2018), a “Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BNCC, 2018, p. 71). Nesse sentido, a prática linguística de produção do texto oral, evidenciada nesse trabalho realiza-se conforme esse postulado, haja vista que, segundo o referido documento curricular, as linguagens contemporâneas trazem a exigência de produção, configuração e integração de novos gêneros que, cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos (BNCC, 2018). Notadamente, em face do exposto, amplia-se o entendimento da necessidade em se trabalhar o enunciado em contexto não somente escrito, mas no campo da oralidade, com significativa relevância dos gêneros digitais, exigidos em novos tempos. Sendo assim, solicitou-se aos alunos a escrita da resenha digital em vídeo que foi transcrita, neste momento, em função dos limites deste texto.

**Quadro 5.** Transcrição da resenha digital em vídeo do aluno-leitor, participante do projeto

Olá, pessoal!

Este foi o meu livro, que tem como título “O irmão que veio de longe”, do autor Moacyr Scliar.

Esta história conta sobre um menino que se chama Carlinhos. Ele é um indígena que vive na Amazônia. Ele é filho de uma indígena e de um homem branco. Depois da morte de seus pais, ele é obrigado a sair da Amazônia e ir morar na cidade com seus três irmãos que não são indígenas. Assim quando ele vai pra cidade, a sua vida muda muito, ele vai tentar se readaptar, mas tem muitos problemas. E assim por diante, ele vai ensinar a seus irmãos os hábitos indígenas e seus irmãos ensinam pra ele os hábitos dos homens brancos.

Este livro tem muitos pontos importantes que eu quero relacioná-los com a pandemia do Coronavírus. Todos sabemos que muitos indígenas estão pegando a COVID-19 dos homens brancos e estão morrendo. Isto é muito triste... muitos índios estão sendo infectados e morrendo.

Obrigado pela atenção!

A partir de um enunciado que traz como marca principal a oralidade, conforme proposto no comando de produção deste novo gênero, resenha digital em vídeo, o leitor-resenhista evidencia sua compreensão de leitura sobre a obra lida, ao apresentar, brevemente, o contexto de produção, marcado pelas informações básicas sobre o texto e o plano global textualizado, representando as características mínimas de composição. Conforme evidenciado na transcrição, o sujeito-leitor, inicialmente, resume sua compreensão em nível textual e apresenta, sinteticamente, as informações pertinentes. Ao prosseguir com seu discurso oral, o jovem leitor relaciona o conhecimento de mundo presente e real ao texto e posiciona-se, criticamente, diante da situação, atribuindo-lhe um juízo de valor. Embora não esteja presente no gênero discursivo,

resenha digital em vídeo, uma indicação da obra a futuros leitores, este gênero cumpre seu propósito comunicativo de resumo e apreciação opinativa.

No quadro 7, a seguir, apresentamos uma análise comparativa da construção do enunciado responsivo do sujeito-leitor Meliodas, ao produzir o texto resenha escrita e resenha digital em vídeo. Esta comparação possibilita verificar as marcas linguísticas realizadas pelo estudante na produção dos dois gêneros.

**Quadro 6. Comparação entre textos: resenha escrita e transcrição da resenha digital em vídeo**

<p>Resenha da obra “O irmão que veio de longe” A relação entre índios e brancos SCLIAR, Moacyr. O irmão que veio de longe. 1ª edição. Companhia das Letrinhas. São Paulo,2002</p> <p>O livro conta a história de um menino indígena que veio da Amazônia e foi morar com sua nova família. No texto, o narrador-personagem Cauê é filho de Carlos, um famoso indigenista, que viveu e trabalhou muito tempo com os índios na Amazônia. Carlos faleceu de repente sem revelar um segredo que escondeu de sua família há muito tempo: a existência de um filho indígena de seu primeiro casamento, Carlinhos. Com a morte de Carlos, um amigo da família chamado Geraldo revela o segredo e pede a esposa de Carlos que cuide do filho indígena órfão de pai e mãe. A família fica decepcionada com a descoberta, mas acaba aceitando o novo integrante.</p> <p>O livro discute pontos importantes sobre a diferença entre a vida das pessoas, como no caso de Carlinhos que era um indígena, vivia em uma tribo, tinha costumes diferentes de seus irmãos e passa a conviver com eles. Tanto Carlinhos quanto seus irmãos precisaram aprender a respeitar suas diferenças. Nos dias de hoje, isso é muito necessário porque vemos muitas pessoas que são desrespeitosas com a vida dos índios. Agora que estamos vivendo a pandemia COVID-19, muitos brancos invadem o território dos índios e acabam infectando-os. Isto é muito triste porque muitos índios estão morrendo com esse vírus.</p> <p>A história “O irmão que veio de longe” traz muito conhecimento e é indicada para todos que discutem sobre diferença entre as pessoas e respeito aos povos indígenas.</p>	<p>Olá, pessoal!</p> <p>Este foi o meu livro, que tem como título “O irmão que veio de longe”, do autor Moacyr Scliar.</p> <p>Esta história conta sobre um menino que se chama Carlinhos. Ele é um indígena que vive na Amazônia. Ele é filho de uma indígena e de um homem branco. Depois da morte de seus pais, ele é obrigado a sair da Amazônia e ir morar na cidade com seus três irmãos que não são indígenas. Assim quando ele vai pra cidade, a sua vida muda muito, ele vai tentar se readaptar, mas tem muitos problemas. E assim por diante, ele vai ensinar a seus irmãos os hábitos indígenas e seus irmãos ensinam pra ele os hábitos dos homens brancos.</p> <p>Este livro tem muitos pontos importantes que eu quero relacioná-los com a pandemia do Coronavírus. Todos sabemos que muitos indígenas estão pegando a COVID-19 dos homens brancos e estão morrendo. Isto é muito triste... muitos índios estão sendo infectados e morrendo.</p> <p>Obrigado pela atenção!</p>
---	--

Em ambos os textos, as marcas enunciativas do estudante-leitor se mantêm em acordo às orientações propostas pelo comando de leitura e pelo comando de produção, apresentado no Quadro 3. A partir do primeiro comando, protagonista das ações do segundo, o leitor evidencia as informações em nível textual, infere sobre comportamentos e atitudes e relaciona a leitura do enunciado/texto ao contexto real sugerido na análise; nessa ação de leitura, conduzida sob o viés da interação, novos dizeres são proferidos por um sujeito-leitor-aprendiz mais crítico que vê além das marcas textuais. No plano da produção textual, os elementos constitutivos do

gênero são evidenciados nos dois textos; no entanto, no gênero digital, as características de discurso oral podem ser consideradas responsáveis pela condensação do enunciado proferido.

Ao se empreender uma análise comparativa sobre a competência discursiva do sujeito-leitor em propagar o seu dizer argumentativo, observamos um imbricamento entre os discursos, projetados em situações distintas de prática de linguagem: a escrita e a oralidade. No bojo dessa constatação, oportunamente, trazemos à baila a contribuição do olhar de Marcuschi (2008), advindo dos construtos teóricos da Linguística Textual, o qual postula sobre as operações linguísticas, evidenciadas na passagem ou transformação de textos que pode ser assim realizada: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala, da escrita para a escrita; esse ato de passagem denomina-se retextualização e representa uma continuidade entre duas modalidades de uso da língua e não uma superioridade da escrita sobre a fala. Conforme expõe o referido autor, o processo da retextualização realiza-se sob uma perspectiva interacionista da linguagem e é considerado como a passagem de uma prática de linguagem ordenada para outra, também ordenada, uma vez que não há supremacia nessas realizações linguísticas. Retextualizar exige, acima de tudo, compreender. “Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*” (MARCUSCHI, 2008, p. 47). Em suma, o dizer do outro é uma realização linguística que, mesmo dito de outro modo, deve manter a fidedignidade de sua enunciação.

Apontar, nesse estudo, caminhos para a percepção da realização linguística do sujeito-leitor, na relação entre discurso escrito e discurso falado, é, sobretudo, evidenciar que há um elo entre a compreensão responsiva de Meliodas e as duas ações de linguagem, representativas dessa compreensão. Fica evidente, no plano formal de construção dos textos, resenha escrita e resenha digital, a competência de responsividade ativa do estudante para com a apreensão do enunciado/texto e a análise do contexto. Isso é evidenciado com marcas linguísticas do mundo da fala e do mundo da escrita, que, como bem assevera Marcuschi (2008) não são dicotômicas, tampouco hierárquicas. Essas marcas delimitam a especificidade de cada gênero discursivo e representam dizeres outros em continuidade. E assim, o estudante, pela leitura do texto, refrata a realidade extratextual, ao se posicionar axiologicamente como sujeito-leitor, constituído responsivamente em autor.

Em nossa análise, a produção textual do sujeito-leitor Meliodas, é, indubitavelmente, uma prática de linguagem efetiva, a qual se configura como desenvolvimento do processo de leitura, consubstanciado pela escrita e a oralidade.

### **Considerações finais**

Fuza (2010) assevera que, quando se promove uma leitura crítica, abre-se espaço para que o aluno construa seu enunciado diante do que foi solicitado, assumindo seu papel de sujeito diante do texto. Corroboramos a assertividade da autora ao evidenciarmos, em todo esse estudo, que ensinar a ler é uma ocorrência processual de práticas linguísticas que precisam ser ensinadas. O aluno-leitor é um aprendiz que potencialmente elabora seu dizer por palavras outras e, dentre estas, encontra-se também a do professor como mediador de todo o processo. Em suma, não há construção de enunciados críticos, tampouco, de sujeitos-leitores, com posturas acrílicas e assujeitadas diante da leitura. Ensinar a ler é preciso.

Ao evidenciar sua contrapalavra para com as leituras realizadas, o estudante-leitor deste trabalho insere-se num contexto de aprendizagem linguística, representativa tanto do gênero resenha em construção como da temática textual apreendida e evidenciada em sua enunciação; são indeléveis as marcas da apreensão resumitiva e da apreciação valorativa. Ademais, é perceptível na responsividade discente os elos linguísticos que evidenciam a interação discursiva autor-texto-leitor, na escrita e na oralidade, perpassando por níveis de compreensão oportunos à discussão de uma temática vigente, o que representa a segurança de um dizer marcado pela interpretabilidade. Desse modo, pelas teias do interacionismo, um discurso primeiro frutificou, por meio de tantos outros, uma nova voz, um novo dizer, uma réplica argumentativa.

Em análise à construção de uma ação responsiva diante do grande enunciado/texto, desencadeada pela prática de leitura aqui em evidência, numa breve mostra de sujeito-leitor, endossamos a legitimidade da proposição deste ensino, pois percebemos uma formação de leitor em desenvolvimento que perpassa do texto ao contexto e mantém para com este uma relação dialógica de discurso réplica, exercendo, assim, sua responsividade ativa, perceptível neste agora, momento presente e, certamente, será a florada em outras interações discursivas.



## REFERÊNCIAS

- 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.
- ARCOVERDE, M. D. L. ARCOVERDE, R. D. L. *Leitura, produção, interpretação textual*. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.
- BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].
- BAKHTIN, M. 2000 [1979]. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes.
- 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.
- BARROSO, F. C. S. *Projeto de extensão Jovem leitor: uma leitura além do texto*. IFTO, 2019.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. 2002. A avaliação da leitura. In: *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre, Artmed, p. 171- 190.
- FUZA, A. F. *O conceito de leitura da Prova Brasil*. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós- Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.
- 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.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MENEGASSI, R, J.. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. Boa. (Orgs.). *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010.
- 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, 2016.
- OHUSCHI, M. C. G. *A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita*. 2006. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.
- RAJAGOPALAN. K. *Linguagem e sociedade em tempos de isolamento*. In: Conferência ABRALIN on-line, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g-vEw5u4V3M>>. Acesso em: 6 maio. 2020.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.



