

## OS EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO NA COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS: ATIVIDADES DE COPIAÇÃO OU ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA DA CIDADANIA?

José Fernandes CAMPOS JUNIOR (UVA)<sup>1</sup>

### RESUMO

A compreensão se apresenta hodiernamente como uma operação que transcende a decodificação de sentidos e permeia todas as nossas atividades sociais. Instigado pela explícita relação leitura-compreensão-leitor cidadão, este texto se propôs a investigar se os exercícios de compreensão na coleção Português linguagens estavam efetivamente possibilitando a formação de um leitor crítico-reflexivo, questionador, ou representavam atividades de cópia, de transcrição e de reconhecimento de partes do texto por parte de um leitor passivo, que tem, diante de si, uma atividade que desvincula a língua da vida. A ancoragem desta investigação orienta-se pela concepção de linguagem e das ideias do Círculo de Bakhtin (1997, 1999, 2003, 2010) e em seus consequentes desdobramentos, a saber, as noções de dialogismo, interação, atitude responsiva ativa, vozes sociais, alteridade e enunciado concreto. Nesse percurso investigativo, observou-se que as atividades analisadas não possibilitam a compreensão responsiva ativa conforme esta é entendida por Bakhtin e o Círculo, não aprofundam o entendimento nem conduzem a uma reflexão crítica sobre o texto, evidenciando uma preocupação excessiva com aspectos formais do texto ou uma redução do trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais. O estudo ora apresentado inscreve-se no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2004) e se caracteriza por uma abordagem qualitativo-interpretativista (CHIZZOTTI, 1991, 1998; ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNADJER, 1998; LAVILLE & DIONE, 1999). A pesquisa aponta dados relevantes para que a escola – e em particular o professor de língua portuguesa – reveja a sua conduta e repense a sua prática como agência instituída socialmente, que tem como uma de suas funções na sociedade a formação de um leitor cidadão consciente e crítico-reflexivo.

**Palavras-chave:** Coleção Português linguagens. Compreensão. Círculo de Bakhtin. Leitor cidadão.

---

<sup>1</sup> Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL-UFRRN), em novembro de 2012, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Bernadete Fernandes de Oliveira.

## THE EXERCISES OF UNDERSTANDING IN THE PORTUGUESE LANGUAGES COLLECTION: ACTIVITIES OF COPYING OR GUIDELINES FOR PRACTICE OF CITIZENSHIP?

José Fernandes CAMPOS JUNIOR (UVA)

### ABSTRACT

The understanding is presented in our times as an operation that transcends decodefication of senses and permeates all our social activities. Instigated by the explicit relation reading-comprehension-citizen reader, this text has as its purpose, to investigate whether the comprehension exercises in the Portuguese languages Collection were effectively enabling the formation of a critical and reflective reader, questioning, or they represented copied activities, from transcription and recognition of parts of the text by a passive reader, who has, before himself, an activity that unlinks the language of life. The anchoring of this investigation is guided by the concept of language and by the ideas of Bakhtin's Circle (1997, 1999, 2003, 2010) and their subsequent deployments, to know, the notions of dialogism, interaction, active responsive attitude, social voices, otherness and concrete statement. In this investigative route, it was observed that the analyzed activities do not enable active responsive understanding as this is understood by Bakhtin and the Circle, and they do not deepen the understanding nor lead to a critical reflection of the text, showing an excessive preoccupation with formal aspects of the text or a reduction in understanding work to the identification of objective and superficial information. The study presented here is part of the field of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006, 2004) and is characterized by a qualitative-interpretativist approach (CHIZZOTTI, 1991, 1998; ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNADJER, 1998; LAVILLE & DIONE, 1999). The research points out to relevant data, so the school - and in particular the professor of Portuguese language - reviews its behavior and rethinks its practice as socially established agency, which has as one of its functions in society, the formation of a conscious, critical and reflective citizen reader.

**Keywords:** Portuguese languages Collection; Understanding; Bakhtin's Circle; Citizen Reader.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tenciona discutir a questão da compreensão de textos escritos em uma coleção didática voltada para alunos do Ensino Médio, com o objetivo de verificar se os exercícios de compreensão estão efetivamente contribuindo e/ou possibilitando a formação de um leitor cidadão, questionador e crítico, que dialoga com o texto, critica, negocia, se posiciona, ou se eles representam meros exercícios de identificação e/ou reconhecimento de partes do texto, desvinculando a língua de sua esfera real, ao desconsiderar os sujeitos envolvidos na produção e recepção do dizer, o tempo e o lugar da enunciação, formando um leitor inerte diante do código linguístico.

Considerando a leitura como um processo de interação entre leitor e texto, cabe ressaltar nesse processo o papel ativo desempenhado pelo leitor, o qual não apenas processa e examina o texto, mas ainda (re)constrói significados. Diante disso, torna-se evidente que ler é compreender e que a compreensão é, sobretudo, um processo de (re)construção de significados sobre o texto que tencionamos compreender, operação que transcende a mera habilidade de decodificação e identificação de sentidos, mero deciframento ou repetição de um saber já conhecido, ao transformar palavras em significados.

A leitura compreensiva que aqui defendemos é aquela que possibilita ao sujeito aprendente ser coautor do texto. Muito mais do que uma ação linguística, o processo da compreensão implica tanto uma inserção do sujeito no mundo quanto um modo de agir sobre este mundo, na relação com o outro dentro de uma determinada cultura. Hodiernamente, a leitura revela-se uma exigência para a produção e acesso ao conhecimento, essenciais atualmente para o mundo do trabalho e para a participação social e o exercício pleno da cidadania.

A leitura, sob essa ótica, não somente respeita o princípio democrático de que todos têm direito à informação e devem ter acesso aos bens culturais já disponíveis na cultura (ANTUNES, 2009), como ainda evidencia uma experiência de partilhamento, ou

seja, uma experiência do encontro com a alteridade. Esta alteridade, nesse processo, advém não apenas do fato de que a leitura permite o encontro entre dois ou mais interlocutores ou duas consciências, segundo Bakhtin (1997), mas, sobretudo, porque esses interlocutores são autores leitores e leitores autores que já carregam consigo experiências de outras leituras e de outras escritas.

Diferentemente de uma visão de leitura cujos sujeitos, passivamente, apreenderiam ou decodificariam os sentidos objetivamente instalados *a priori*, sendo apenas decifradores e/ou comentaristas de textos, a compreensão como processo de construção de sentidos pressupõe a participação decisiva do leitor-ouvinte numa ação colaborativa e de permanente negociação, o qual assume um papel ativo no processo de interação verbal, além do fato de que o autor deixa de ser visto como fonte única e absoluta dos sentidos.

Por entendermos que o processo de compreensão é marcado pelo diálogo, que o enunciado comporta uma relação imediata com a realidade e com o sujeito real e situado historicamente, e que o sentido não preexiste à interação, faz-se necessário desconsiderarmos as verdades já prontas e acabadas, bem como a ideia de um mundo pronto, estável e estabilizado.

O processo de compreensão, nessa perspectiva, é encarado como um evento único, singular e irrepetível do sujeito, e, desde a sua gênese, corresponde a uma resposta a outro(s) texto(s) que versa(m) sobre o mesmo objeto do discurso, no grande e inacabado diálogo.



## 1 O TRATAMENTO DA COMPREENSÃO E AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE LINGUAGEM NOS DOCUMENTOS OFICIAIS E NA COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS

### 1.1 OS DOCUMENTOS OFICIAIS, O TRATAMENTO DA COMPREENSÃO E AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) SUBJACENTES A ESSE TRATAMENTO

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, o mais recente documento oficial que tem como intenção traçar uma base comum para o ensino brasileiro, visam melhorar a qualidade do ensino no país e sanar problemas como baixa qualidade no ensino, repetência e evasão escolares. Ao elencar algumas condições que possibilitarão ao educando um uso eficaz das atividades de leitura e de escrita e dos benefícios decorrentes de sua apropriação, como a possibilidade do exercício da cidadania, ratifica-se a intenção educativa de transformar o sujeito, permitindo-lhe efetuar não somente uma leitura mais crítica do mundo, bem como da realidade na qual está inserido.

Conforme salientam Brito, Mattos e Pisciotta (2003, p. 11-14), como é meta dos PCN consolidar uma educação para a cidadania, faz-se necessário um ensino de língua materna orientado para a vida social e que assuma “[...] uma função instrumental, pois é pelo manejo proficiente da língua que o cidadão pode desempenhar seus vários papéis: o de consumidor, o de eleitor, o de litigante, o de fiscal, o de associado e tantos outros”. A nova realidade social resultante da industrialização e de um processo crescente de urbanização, além da enorme ampliação da utilização da escrita e da expansão dos meios de comunicação eletrônicos, fez surgir novas demandas e necessidades.

É nesse contexto reivindicado pelo Ensino Médio, o qual busca “o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (PCN, 1999, p. 16), que surgem os PCN com o intuito de possibilitar

aos jovens o acesso aos saberes socialmente organizados e legitimados como necessários para atuarem como cidadãos.

Ampliando a concepção de linguagem para além das regras morfosintáticas, a linguagem passa agora a ser concebida como “uma forma de estar no mundo, um modo de agir sobre si e sobre os outros e, assim, produzir significado” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 500).

Diante disso, visa-se não a uma aprendizagem reprodutiva marcada pela memorização; pela repetição acrítica das informações; pela cobrança de nomes, datas, cujas habilidades encontram-se no nível do localizar ou do reproduzir, mas, ao contrário, a uma aprendizagem crítico-reflexiva calcada na exposição e na defesa de pontos de vista, cuja tônica é o amadurecimento de habilidades, tais como argumentar, analisar, selecionar informações, negociar significados, contrapor, justificar. Esse tipo de aprendizagem implica a constituição de um sujeito autônomo, pensante, crítico, criativo, conhecedor de seus direitos e deveres, que discute, levanta hipóteses, argumenta, examina criticamente os dados disponíveis e justifica as suas escolhas. Em vez de um ensino descontextualizado e compartimentalizado baseado no acúmulo de informações, busca-se agora “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (PCN, 1999, p. 13).

A opção metodológica presente no texto dos PCN considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno. Constatamos, assim, a filiação dos PCN a uma concepção de língua(gem) como interação social, proposta por Bakhtin/Voloshinov na década de 1920, segundo a qual a língua(gem) passa a ser concebida como uma atividade social usada para comunicar e, principalmente, para realizar ações por meio da interação social entre os interlocutores. Como, por meio da língua significamos o mundo e a sociedade, aprender a língua significa aprender pragmaticamente seus significados culturais e,

com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Com base na análise do documento oficial em questão, no que concerne à concepção de linguagem por ele apresentada, elencamos, ainda que de maneira sucinta, alguns direcionamentos: (i) a interação verbal é fonte primeira da constituição da própria linguagem; (ii) todo sujeito é mergulhado no social e na contradição que o envolve, ou seja, é historicamente situado; (iii) é na interação com o outro que nos constituímos como sujeitos do nosso discurso; (iv) o diálogo é elemento inseparável e constitutivo da linguagem, pois sempre falamos ou escrevemos a alguém (quer seja um interlocutor virtual ou não); (v) a linguagem só tem existência efetiva na interação e, por fim, (vi) cabe à escola devolver a palavra ao aluno, para que esse se assuma, de uma vez por todas, como um interlocutor de fato, e que possa viver e compreender seu tempo e seu espaço de forma crítica, estando preparado para a vida e qualificado para o exercício pleno e efetivo da cidadania.

## **1.2 A COLEÇÃO PORTUGUÊS LINGUAGENS, O TRATAMENTO DA COMPREENSÃO E AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA(GEM) SUBJACENTES A ESSE TRATAMENTO**

A Coleção Português Linguagens, de autoria dos professores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, é uma obra didática produzida pela editora Saraiva e direcionada aos alunos do Ensino Médio. A sétima edição - reformulada em 2010 - é a que será analisada em nossa investigação.

No manual destinado ao professor, os autores da obra ratificam explicitamente a concepção geral que rege a Coleção no que concerne ao ensino de português no Ensino Médio, ensino este que deve “estar voltado para a formação de um cidadão autônomo, capaz de interagir com a realidade em que vivemos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 4). Para o alcance desse objetivo, a obra em questão assume uma concepção de língua(gem) como um “processo dinâmico de interação, isto é, como um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro” (p. 20).

Vale ressaltar que, apesar de explicitar a filiação teórica da Coleção ao pensamento do Círculo de Bakhtin, não aparece na referida obra nenhuma remissão – pelo menos explícita – à noção de compreensão empreendida por Bakhtin. Também está ausente na obra qualquer discussão teórica acerca de um entendimento sobre o fenômeno da leitura.

## **2 A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: A LINGUAGEM, A LÍNGUA E A COMPREENSÃO NA ÓTICA BAKHTINIANA**

### **2.1 A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO: HISTÓRIA, PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA E CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM)**

O referencial teórico-metodológico que ancora este trabalho está fundamentado em uma abordagem sócio-histórica da linguagem, de vertente bakhtiniana, a qual foi formulada por Mikhail Bakhtin e o Círculo a partir da crítica que esses pensadores fizeram aos modelos linguísticos até então vigentes, a saber, o objetivismo abstrato (modelo segundo o qual a língua é vista a partir de uma perspectiva formal, dissociada da realidade e do indivíduo, ou seja, o social sem a sociedade) e o subjetivismo idealista (que concebe a língua como produto acabado, cujas leis são advindas essencialmente da psicologia individual, a qual traz à tona a ideia do sujeito livre, dono da sua vontade e do seu dizer).

Conforme nos lembra Faraco (1996, p. 122), ao se posicionar contra essas duas orientações do pensamento linguístico-filosófico dominantes no período (década de 1920 do século XX), Bakhtin elabora uma concepção de linguagem que “não a separa dos sujeitos reais e concretos: os falantes não são reduzidos a meros atualizadores de leis e códigos de um sistema linguístico inacessível, nem são assujeitados em sentido absoluto a uma supra-estrutura ideológico-discursiva”. Para o pensador russo, a realidade fundamental da linguagem se dá entre indivíduos socialmente organizados, os quais são constituídos e estão imersos nas relações sociais historicamente



determinadas e das quais participam de forma ativa e responsiva (FARACO, 1996). A linguagem, nessa perspectiva, é concebida de um ponto de vista interativo, histórico, cultural e social.

A linguagem, diante disso, é concebida imersa na realidade enunciativa concreta e a palavra apresenta-se sempre vinculada ao contexto real de utilização, estando concretamente situada e emergindo de uma atitude ativamente responsiva.

Nessa perspectiva, Bakhtin e o Círculo apresentam sua concepção de enunciado como produto da interação de dois indivíduos e/ou duas consciências, ou seja, dá-se sempre de alguém para alguém, oferecendo e – ao mesmo tempo – reclamando uma resposta. A não neutralidade do enunciado, por sua vez, advém do fato de ele emergir sempre e indispensavelmente num contexto saturado de significados e valores e ser sempre um ato responsivo, isto é, apresenta sempre uma dimensão axiológica. Como signos, o enunciado sempre carrega um valor ideológico por natureza (PONZIO, 2008). Daí a impossibilidade de haver enunciados neutros, inaugurais, solitários e autônomos, como ainda não há nem pode existir, por esse viés, um sujeito isolado no mundo, alheio e autossuficiente verbalmente.

Os signos, para o Círculo, por emergirem e significarem no oceano de valores sociais e a partir de uma relação axiologizada, mais do que refletirem o mundo (os signos apontam para uma realidade que lhes é exterior, para a materialidade do mundo, com certo grau de fidedignidade), os signos também o refratam, isto é, com os signos não apenas descrevemos o mundo, mas o nomeamos e o significamos a partir de uma determinada posição já carregada de valores. Ou seja, o discurso “‘cria’ uma visão de mundo na medida em que impõe ao indivíduo uma certa maneira de ver a realidade” (FIORIN, 2007, p. 54).

Diferentemente da oração gramatical, que restrita ao plano da língua não tem autor nem se dirige para ninguém, o enunciado pode ser caracterizado pela alternância dos sujeitos do discurso, pelo contato imediato com a realidade, pelo seu direcionamento/endereçamento a alguém, pela relação imediata que mantém com os discursos alheios (presentes – os já-ditos, e antecipáveis – os ainda não-ditos) e pela

capacidade de determinar a posição responsiva do outro falante, isto é, de suscitar respostas.

## 2.2 O FENÔMENO DA COMPREENSÃO PARA O CÍRCULO DE BAKHTIN

Quanto à noção de compreensão aqui adotada, esta está assentada e orientada por uma concepção de linguagem vista como uma ação orientada, uma atividade social intrinsecamente dialógica, constituída com a realidade concreta (com o mundo da vida) e em sua relação com as esferas ideológicas, cujos princípios são de natureza sociológica. A compreensão responsiva, assim, vai além da decifração de palavras e frases isoladas ou da simples e pura reprodução da voz e do enunciado do outro, e passa a representar, para Bakhtin e o Círculo, a possibilidade de responder ao outro, de opor à palavra do locutor uma contrapalavra, de orientar-se para o outro mediante a emissão de juízos de valor sobre este “outro”, caracterizando um fenômeno que se processa exclusivamente entre duas consciências ativas, isto é, é uma construção coletiva e colaborativa. Com isso, ao assumir posicionamentos responsivos sobre os enunciados, o sujeito (re)afirma a orientação externa do discurso e ratifica ser o diálogo a mais importante forma de interação socioverbal e a unidade fundamental da linguagem.

Segundo Bakhtin (1997), a compreensão apresenta algumas etapas, a saber: os atos constituintes do fenômeno da compreensão começam inicialmente da ação fisiológica de percepção dos signos; segue-se o reconhecimento do dado ou a compreensão do significado estável no sistema da língua; em seguida, dá-se a compreensão da significação num contexto particular e concreto e, por fim, a compreensão “ativo-dialógica”, noção crucial nesta investigação, que, embora não prescindia das anteriores, as transcende.

Consoante as ideias de Bakhtin, a compreensão não pressupõe apenas a aceitação ou a concordância com o que se diz ou lê, mas carrega ainda o conflito, a discordância e a transformação. Mais do que a identificação do código ou de um

entendimento abstrato da palavra alheia, a compreensão está fundada numa resposta a esta ideia, mediante a tomada de posição valorativo-axiológica, à medida que assumimos posicionamentos responsivos sobre os enunciados. Nessa dimensão proposta por Bakhtin, o sujeito “assume uma posição ativa, não é somente um receptor passivo, que apenas concorda com tudo, mas, ao contrário, assume vários papéis” (BENEVIDES, 2008, p. 101-102), sendo um desses papéis o de refletir sobre o que é lido. No processo de compreensão, o leitor porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se, o que implica “compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem” (SILVA, 2005, p. 45).

No tocante às atividades de compreensão presentes – de maneira geral – nos manuais didáticos, Marcuschi (2008), em investigação realizada, elenca a ocorrência de diversos problemas, a saber: a compreensão, na maior parte dos casos, alude a uma simples e natural atividade de decodificação de um conteúdo objetivamente inscrito no texto; as questões, muitas vezes, nada têm a ver com o texto ao qual se referem; os exercícios raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção de sentido, o que reforça a noção de que compreender é apenas identificar conteúdo.

Essa falta de clareza no trato do fenômeno da compreensão acarreta, entre outras consequências, o não treinamento do raciocínio, do pensamento crítico e das habilidades argumentativas, e o que é pior, os alunos passam a assumir a condição de meros repetidores de leituras. Oliveira (2004, p. 51) percebe, nesse processo, “uma perda progressiva do caráter de autoria”, cujo exemplo bastante ilustrativo se encontra no fato de que “alunos do Ensino Médio tendem, em seus textos escritos, a silenciar sobre suas histórias, suas opiniões, apenas repetindo as vozes alheias, provenientes de textos-fontes”. Essa visão, cabe ressaltar, vai totalmente de encontro ao pensamento de Larrosa (2001, p. 101), para quem “ler (e comentar) um texto é, fundamentalmente, escutar a interpelação que nos dirige e fazer-se responsável por ela”.

Outra especificidade da noção de compreensão em Bakhtin diz respeito ao fato de que essa não deve cingir-se aos limites da atualidade. Em outras palavras, o pensador russo adverte para a necessidade de que a análise dos enunciados concretos não se dê descolada de um contexto mais amplo, ou melhor, que não se cinja ao pequeno tempo, o tempo da atualidade, o passado imediato e o futuro previsível, mas que se admita a possibilidade de ser inserida no “grande tempo”, local privilegiado do diálogo infinito e inacabável, no qual nenhum sentido morre (BAKHTIN, 2003).

O ato de compreensão, para o Círculo, sempre traz o germe de uma resposta, visto que a compreensão de uma fala viva sempre é acompanhada de uma atitude ativa responsiva. É da natureza do sujeito responder, de deixar nos enunciados produzidos sua “assinatura”, isto é, “se autorar é assumir uma posição axiológica, é deslocar-se para outra(s) voz(es) social(is)” (FARACO, 2007, p. 56).

Como todo e qualquer discurso só pode ser pensado como resposta, o fenômeno da compreensão aparece como uma forma de diálogo que leva à formulação de uma contrapalavra. Compreender, diante disso, permite ao leitor/ouvinte concordar ou refutar, completar, ajustar-se, preparar-se para responder desde as primeiras palavras do locutor.

Dado esse caráter ativo e responsivo do sujeito de linguagem, torna-se patente o fato de que toda compreensão já carrega em si uma valoração, um posicionamento. O sujeito, nessa ótica, torna-se “protagonista” (PONZIO, 2008, p. 56), ou um ser de resposta, não é simplesmente um objeto passivo do discurso. Já que compreender, aqui, significa complementar o outro a partir de um ponto de vista, de um juízo de valor, a questão da alteridade aparece inevitavelmente como sua dimensão dialógica, uma dimensão de interconstitutividade entre o eu e o outro. A palavra alheia carece não só de decodificação, mas, e principalmente, de uma compreensão respondente para com ela dialogar. É a essa compreensão que vem de fora e é responsável pelo acabamento temporário do enunciado que vai caracterizar o que Bakhtin denomina de exotopia ou excedente de visão. Sendo assim, o mais importante critério para o



acabamento do enunciado é a sua possibilidade de responder, possibilidade esta que está diretamente relacionada à totalidade do enunciado.

Como alerta Bakhtin (1997, p. 368), no âmbito da cultura, “[...] a exotopia é o instrumento mais poderoso da compreensão. A cultura alheia só se revela em sua completude e em sua profundidade aos olhos de outra cultura”.

Cabe lembrar ainda que qualquer processo de compreensão representa mais um dizer sobre algo, não constituindo a última palavra sobre o assunto. Consoante ratifica Bakhtin (1997, p. 413), “não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado)”.

### 3 OS EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, analisaremos em que medida as atividades dos exercícios de compreensão propostas favorecem (ou impossibilitam) a formação de uma consciência crítico-reflexiva apta ao exercício pleno de sua condição cidadã<sup>2</sup>.

Observemos os exemplos que seguem:

- (1) O tema do debate é “Por que a escola é chata?”. Quais são as causas apontadas por Gilberto Dimenstein, o primeiro a se pronunciar no debate?
- (2) Entre os três debatedores, Gilson Scharz é o que apresenta uma posição diferente. Em sua fala, rebate os argumentos de Gilberto Dimenstein. Para isso, apresenta contra-argumentos. Com qual contra-argumento o sociólogo rebate a opinião de Gilberto Dimenstein:
  - a) de que a escola deve preparar melhor o aluno para o mercado de trabalho?
  - b) de que a escola é chata?

---

<sup>2</sup> As questões numeradas a seguir não correspondem necessariamente ao mesmo exercício. O que se pretende pôr em relevo é o comando de cada questão e o que ela propõe como resposta por parte do educando.

c) de que se pode aprender matemática fora da sala de aula, como numa marcenaria?

(3) Apesar de não concordar com o ponto de vista de Gilberto Dimenstein, Gilson Scharzt também acha que a escola não deve ser necessariamente chata. Qual seria, então, segundo o ponto de vista do sociólogo, a saída para a escola ser mais interessante?

(4) Para Rubem Alves, é fundamental ao indivíduo conhecer o espaço em que atua. Releia as afirmações de Gilson Scharzt. Ele discorda desse ponto de vista de Rubem Alves? Justifique sua resposta.

Nas questões formuladas acima pela Coleção, constatamos que elas podem ser respondidas retirando-se fragmentos que se encontram na materialidade linguística do texto<sup>3</sup>. Essas questões limitam-se à percepção psicofisiológica do signo (no caso, a palavra), ao seu reconhecimento e à posterior significação geral na língua, não havendo a inserção da resposta num contexto dialógico mais amplo. Compreender, nessas questões, resume-se a uma atividade de cópia e de extração de fragmentos do texto analisado, texto esse visto como um código a ser decifrado de maneira passiva. Desconsidera-se, assim, o fato de que os sujeitos se constituem (e são constituídos) e agem no mundo por meio de discursos, mediante os quais podem responder às exigências que lhes são postas pela sociedade contemporânea.

(5) Os editoriais geralmente abordam um tema do momento, que está em discussão na sociedade.

a) Qual é o tema abordado pelo editorial em estudo?

b) Por que esse tema estava sendo debatido no Brasil naquele momento?

(6) Segundo o editorial, qual é o motivo de esse projeto não ter sido votado e entrado em acordo?

---

<sup>3</sup> Cabe ressaltar que as questões que, efetivamente, promovem a formação de um leitor crítico-reflexivo aparecem em uma proporção bem menor na respectiva Coleção.

(7) São citados no texto alguns argumentos contrários à liberação da propaganda de cervejas, que são atualmente consideradas bebidas diferentes das demais. Cite os argumentos dados no texto contra os seguintes fatos:

- cerveja é droga diferente do tabaco;
- proibir a propaganda de cerveja seria o mesmo que proibir a fabricação dos abridores de garrafa.

(8) O editorial pertence ao grupo de textos argumentativos, ou seja, aqueles que têm a finalidade de persuadir o leitor e, portanto, precisam apresentar argumentos consistentes, construídos a partir de comparações, depoimentos de autoridades, dados estatísticos de pesquisas etc. Identifique no desenvolvimento do editorial lido um desses recursos.

(9) No 6º e 7º parágrafos, o texto cita e rebate o ponto de vista e o argumento de uma Campanha da Associação Brasileira de Agências de Publicidade.

- a) Que argumento dessa campanha é combatido?
- b) Que argumento é utilizado para contra-argumentar?

Considerando a proposta da atividade de compreensão concernente ao gênero editorial, percebemos que as questões apresentam como característica a localização das informações explícitas no texto, exigindo do aluno uma atitude passiva de transcrição de fragmentos do texto analisado. Diante disso, o educando limita-se a uma atividade de mero reconhecimento e identificação do que está dito no dito. Os enunciados das questões, como se pode notar, encontram-se no domínio do identificar, apontar, localizar, retirar, transcrever, entre outros.

Constatamos, na atividade de entendimento do texto, a ausência quase total de questões que exijam do estudante, por exemplo, o reconhecimento do efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão, o estabelecimento da relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la, o reconhecimento de posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao

mesmo fato ou ao mesmo tema ou ainda a recuperação de informações implícitas do texto, competências, entre outras, necessárias para que o sujeito “ingresse no mundo letrado, para que possa construir seu processo de cidadania e, ainda, para que consiga se integrar à sociedade de forma ativa e mais autônoma possível” (BRASIL, 2011, p. 19).

Torna-se patente um afastamento não só em relação ao que determinam os PCN de Língua Portuguesa e as Matrizes de Referência, temas, tópicos e descritores em relação ao ensino de leitura e sua posterior compreensão, como também há uma orientação divergente ao entendimento do fenômeno da compreensão pelo Círculo de Bakhtin.

A compreensão se efetiva a partir do momento em que o leitor maduro ultrapassa a simples identificação do que o outro diz e passa a dialogar, ou melhor, passa a (re)negociar sentidos com o discurso alheio. Segundo o próprio Bakhtin (1999, p. 90), “a compreensão amadurece apenas na resposta. A compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra”.

A leitura, nessa situação, é concebida como uma atividade que exige do leitor o foco no texto e em sua linearidade. A língua, de modo geral, encontra-se desvinculada e/ou descolada dos usuários, da história, não evidenciando os implícitos, os não-ditos, os valores, as crenças, as intenções e os pontos de vista, enfim, a ideologia que caracteriza todo ato de linguagem.

- (10) A crítica tem uma estrutura relativamente livre, que varia muito, dependendo do autor, do público e do veículo em que é publicada. Apesar disso, apresenta alguns elementos essenciais, como a descrição da obra em exame, sua situação no conjunto das obras do autor, diretor ou músico, uma opinião sobre a qualidade da obra, etc. Em relação à crítica “Quanta saúde!”, responda:



- a) Em que parágrafo o crítico cita os acontecimentos relacionados ao argumento do filme?
- b) No 1º parágrafo do texto, que argumentos sintetizam a opinião do crítico sobre o filme?
- (11) Uma crítica costuma contextualizar o objeto cultural em avaliação, situando-o no conjunto das obras do autor ou em relação a outro objeto cultural do mesmo gênero.
- a) O filme, objeto da crítica em estudo, é situado no conjunto dos filmes do diretor John Waters? Justifique sua resposta.
- b) Como a contextualização do filme em relação a outros do mesmo gênero ocorre na crítica “Quanta saúde!”?
- c) Considerando as diferenças e semelhanças entre as versões do filme *Hairspray*, é possível, pela crítica do autor, notar superioridade de uma versão em relação à outra? Justifique sua resposta.
- (12) Observe a linguagem utilizada no texto.
- a) Que variedade linguística foi utilizada?
- b) Em que tempo estão as formas verbais, predominantemente?
- c) O texto de uma crítica expressa a opinião do crítico que avalia o objeto cultural e pode estar numa linguagem mais pessoal – o que ocorre quando o autor se coloca no texto de forma explícita, empregando expressões como: Na minha opinião, Eu acho que, Eu penso que, etc. – ou uma linguagem objetiva e direta, tendendo à impessoalidade. A linguagem da crítica em estudo é pessoal ou tende à impessoalidade?

Uma análise das questões acima possibilita verificar que as respostas poderão ser dadas apenas com a retirada de partes do texto, mediante um processo caracterizado pela identificação, pelo reconhecimento e pela classificação de elementos situados no próprio cotexto linguístico e/ou na linearidade textual, restritas quase que exclusivamente ao reconhecimento daquilo que na língua é da ordem do

sistema, da estrutura, do repetível, e não com base em uma abordagem enunciativo-discursiva. As questões de compreensão de textos, em sua maioria, por sua vez, continuam ancoradas em um modelo que assegura um modo de ler que favorece o sentido único e correto dos textos.

Se o leitor fixar-se exclusivamente nos limites do texto e desconsiderar toda a situação extraverbal, a significação plena do discurso ficará comprometida; com isso, o leitor não terá, pois, condições de manifestar uma reação, de concordância ou refutação, ou seja, de efetivar a interação com o autor e o texto.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise de algumas questões de compreensão de textos, mesmo depois de mais de uma década da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, constatamos que na seção denominada Compreensão, Interpretação, Entendimento do Texto (ou seja qual for a nomeação), na maioria das atividades, não há o desenvolvimento de uma compreensão responsiva ativa, conforme esta é entendida por Bakhtin e os demais integrantes do Círculo, não aprofunda o entendimento do texto nem tampouco conduz a uma reflexão crítica. Isto se dá pelo fato de que o entendimento do fenômeno da compreensão adotado pelo manual didático objeto de investigação está orientado por uma concepção de linguagem distante daquela que é constitutiva do sujeito e constituidora de sentidos.

Segundo ratifica Marcuschi (2008, p. 266), de modo geral, os exercícios, em sua maioria, não passam de “uma descomprometida ‘atividade de cópiação’ e, na melhor das hipóteses, se prestavam como exercícios de caligrafia, mas não estimulavam a reflexão crítica”. Não por acaso, os comandos das questões são da ordem do copiar, retirar, completar, citar, escrever, transcrever, identificar, reescrever, caracterizando as perguntas como padronizadas ou repetitivas e evidenciando uma preocupação apenas com aspectos formais do texto ou uma redução do trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais.

Diante disso, caberá ao professor de língua materna rever as perguntas feitas em sala de aula (as quais se encontram nos manuais didáticos), uma vez que a maioria delas não promove uma aprendizagem para a formação de um leitor crítico-reflexivo e para o pleno exercício da cidadania, visto que são perguntas que testam apenas a atenção ou o conhecimento da informação, não exigem raciocínio crítico e, quase sempre, focalizam unicamente o resultado. Trata-se de uma prática marcada pela simples repetição de discursos alheios, sem qualquer reflexão ou atitude crítica do aluno-leitor, em que “somente o emprego das perguntas propostas pelo material didático, ou construídas a partir desse modelo, não propicia condições para que a criatividade e a criticidade do professor e dos alunos se instaure na sala de aula” (MENEGASSI, 2005, p. 109-110).

Como reconhecer não significa compreender, verificamos que a maioria das perguntas ditas de “compreensão” mostra-se ineficaz para a constituição de leitores críticos exigidos e esperados pela sociedade contemporânea. Para assumirem uma postura ativa em seus discursos, os alunos precisam levar em conta muito mais do que aquilo que está dentro dos fatores estritamente verbais do texto. Juntamente com os fatores verbais, os educandos devem considerar a situação pragmática extraverbal, elementos não-ditos, mas imprescindíveis ao processo de compreensão.

Nos exercícios analisados, a maior parte das perguntas é de mera localização de informações explícitas – cujas respostas são de inteira obviedade –, deixando-se de lado os sentidos e as intenções do dizer. Contudo, o percurso deveria ser realizado na intenção de não somente compreender *o que se diz*, mas fundamentalmente entender *o como* e *o para que* se diz o que é dito.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNADJER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Série Estratégias de Ensino; 10)

- BAKHTIN**, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Col. Ensino Superior)
- \_\_\_\_\_. A pessoa que fala no romance. In: **BAKHTIN**, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- BENEVIDES, Araceli S. A leitura como prática dialógica. In: ZOZZOLI, Rita Maria D.; OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.
- BRASIL (SEMTEC) **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/SEMTEC 1999.
- BRITO, Eliana V.; MATTOS, José M. de.; PISCIOTTA, Harumi. **PCNs de Língua Portuguesa**: a prática em sala de aula. 2. ed. rev. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português linguagens**. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010. V. 1.
- \_\_\_\_\_. **Português linguagens**. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010. V. 2.
- \_\_\_\_\_. **Português linguagens**. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010. V. 3.
- CHIZZOTTI, A. Da pesquisa qualitativa. In: CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 77-78.
- \_\_\_\_\_. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FARACO, Carlos A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, Carlos A.; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.
- FARACO, Carlos A. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. 8. ed. rev. e atual. São Paulo: Ática, 2007. (Princípios; 137)
- LARROSA, J. Leitura e metamorfose. In: \_\_\_\_\_. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. de Heloísa Monteiro e Francisco Settiniri. Porto Alegre: Artes Médicas, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Col. Educação Linguística; 2)
- MOITA LOPES, L. P. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos. **Scripta**, v. 7, n. 14, p. 159-171, Belo Horizonte, 2004.
- \_\_\_\_\_. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Col. Língua[gem]; 19)
- MENEGASSI, R. J. Avaliação de leitura. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Leitura e ensino** (Formação de professores EAD; n. 19). Maringá: Eduem, 2005, p. 99-120.



MOTTA-ROTH, Désirée. **O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais**. Linguagem em (Dis)curso – LemD. Tubarão, v. 6, n. 3, p. 495-517, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Linguagem, ensino e sala de aula: considerações em torno dos PCNs do Ensino Médio. In: SOUSA, M. E. V. de; VILAR, S. de F. P. (orgs.). **Parâmetros curriculares em questão: o ensino médio**. João Pessoa, PB: Editora Universitária, 2004, p. 49-67.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Coord. de tradução de Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.