

OS EXERCÍCIOS DE COMPREENSÃO NA COLEÇÃO "PORTUGUÊS LINGUAGENS": ATIVIDADES DE COPIAÇÃO OU ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA DA CIDADANIA?¹

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

José Fernandes Campos Júnior²
Maria da Penha Casado Alves³

RESUMO: O foco principal deste artigo é analisar se os exercícios de compreensão presentes na Coleção "Português Linguagens" contribuem efetivamente para a formação de um leitor crítico-reflexivo, capaz de exercer plenamente a sua condição cidadã, ou representam meras atividades de cópia por parte de um leitor passivo. Para a análise dos dados, ancoramo-nos na concepção de linguagem e nas ideias do Círculo de Bakhtin (1997, 1999, 2003, 2010). Nesse percurso investigativo, observou-se que as atividades analisadas evidenciam uma preocupação excessiva com aspectos formais do texto e uma redução do trabalho de compreensão à identificação de informações objetivas e superficiais.

Palavras-Chave: Livro didático; Compreensão; Círculo de Bakhtin; Leitor cidadão.

ABSTRACT: The main focus of this paper is to analyze whether comprehension exercises present in the collection "Portuguese languages " contribute effectively to the formation of a critical and reflective reader , able to fully exercise their citizen status, or represent mere copying of activities by a passive reader . For data analysis we ancoramo us in the language of design and the Bakhtin Circle's ideas (1997, 1999, 2003, 2010). This investigative journey, it was observed that the activities analyzed show a preoccupation with formal aspects of the text and a reduction in working understanding the identification of objective and superficial information.

Keywords: Textbooks; Understanding; Bakhtin Circle; Reader citizens

1 Artigo recebido em 30 de maio de 2017. Aceito em 15 de julho de 2017.

2 Mestre em Estudos da Linguagem - Área de Concentração em Linguística Aplicada. Professor da educação básica da rede pública do Rio Grande do Norte. E-mail: nandomafra797@gmail.com

3 Doutora em Comunicação e Semiótica. Pós-Doutorado em Linguística Aplicada. Professora Associada do Departamento de Letras e da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN e do ProLetras. Membro do GT da ANPOLL Estudos Bakhtinianos. E-mail: penhalves@msn.com



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.

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. 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.

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, 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.

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.

O tratamento da compreensão e as concepções de língua e de linguagem nos documentos oficiais e na coleção Português linguagens

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* apresentam como princípio geral orientar as práticas pedagógicas e objetivam a formação de uma escola cidadã preocupada com o ensino e a aprendizagem de conteúdos significativos, atitudes, habilidades e procedimentos que viabilizem o pleno exercício da cidadania. Propõem um currículo baseado “no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações. E ainda um currículo que tenha vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos” (PCN, 1999, p. 11), cuja meta, conforme salientam Brito, Mattos e Pisciotta (2003), é consolidar uma educação para a cidadania.

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 e repetição acrítica das informações, 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, conhecedor de seus direitos e deveres, que discute, levanta hipóteses, argumenta e justifica as suas escolhas.

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. Tem-se, com isso,



uma visão de língua entendida como discurso e não limitada ao aprendizado e ao domínio da suposta norma culta, que considera ainda propriedades discursivas, interativas e enunciativas. Esse novo olhar sobre a linguagem a concebe como uma realidade viva, da qual fazem parte indivíduos, historicidade, cultura e sociedade, e instauradora de sujeitos interlocutores e ativos diante das palavras alheias e dos textos lidos.

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; e (iv) o diálogo é elemento inseparável e constitutivo da linguagem, pois sempre falamos ou escrevemos a alguém (quer seja um interlocutor virtual ou não), entre outros.

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.



A análise dialógica do discurso: a linguagem, a língua e a compreensão na perspectiva bakhtiniana

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 durante a década de 1920 do século XX, abordagem essa que apresenta a linguagem 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. 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, concebida de um ponto de vista interativo, histórico, cultural e social, encontra-se imersa na realidade enunciativa concreta, estando a palavra sempre vinculada ao contexto real de utilização, 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.

O enunciado, por apresentar-se dependente de um determinado momento sócio-histórico e das condições de uma situação social específica, carrega necessariamente os valores e os posicionamentos dos sujeitos de linguagem, o que impossibilita a existência de enunciados neutros, inaugurais, solitários e autônomos. A não neutralidade do enunciado advém, dessa maneira, 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. Diferentemente da oração gramatical, que restrita ao plano da língua não tem autor nem se dirige para ninguém, o enunciado pode ser caracterizado, entre outras razões, pelo seu direcionamento/endereçamento a alguém e pela capacidade de determinar a posição responsiva do outro falante, isto é, de suscitar respostas.



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 prescindida 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. 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. 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”.

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. 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)”.

Resumindo, podemos elencar uma série de particularidades referentes à compreensão, com base nos trabalhos de Bakhtin e do Círculo, das quais se destacam:

(i) a compreensão sempre abrange a situação pragmática extraverbal, intrínseca ao enunciado; (ii) compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra; (iii) a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos; por isso, a compreensão é impregnada de significações ideológicas; é sempre uma tomada de posição a respeito do que é dito e compreendido; e (iv) compreender é descodificar, e esse processo se opõe ao reconhecimento.



Os exercícios de compreensão: análise e discussão dos dados

TEXTO I

1. 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?
2. Segundo o editorial, qual é o motivo de esse projeto não ter sido votado e entrado em acordo?
3. Por meio dos editoriais, os jornais e revistas expressam seu ponto de vista sobre o tema abordado, seja para fazer uma crítica ou um elogio a algo ou alguém, seja para fazer sugestões ou estimular a reflexão. No editorial lido, o jornal deixa clara a sua posição.
 - a) Esse posicionamento é contra ou a favor da liberação de anúncios de cerveja?
 - b) Em que parágrafo do texto esse posicionamento é mostrado pela primeira vez?
 - c) Segundo o editorial, a votação do projeto da lei não ocorrerá antes dos Jogos Olímpicos de Pequim ou da Copa de 2014. Por que o jornalista deduz isso?
4. 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.
5. O editorial tem uma estrutura relativamente simples: apresenta uma *ideia principal* (tese), que expressa o ponto de vista do jornal sobre o tema; um *desenvolvimento*, constituído por parágrafos que fundamentam a ideia principal; e uma *conclusão*, geralmente formulada no último parágrafo do texto.
 - a) Qual é a ideia principal que o texto desenvolve?
 - b) No 4º e no 5º parágrafos, o autor apresenta dois argumentos consistentes para fundamentar seu ponto de vista. Quais são eles?
6. 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.
7. No 6º e 7º parágrafos, o texto cita e rebate o ponto de vista e o argumento de uma campanha da Associação da Associação Brasileira de Agências de Publicidade.
 - a) Que argumento dessa campanha é combatido?
 - b) Que argumento é utilizado para contra-argumentar?



8. Nos editoriais, a conclusão geralmente ocorre no último parágrafo e costuma apresentar uma síntese das ideias expostas ou uma sugestão ou proposta para a solução do problema abordado. No editorial lido, entretanto, a conclusão se mistura com a contraposição ao anúncio da Associação Brasileira de Agências de Publicidade.

- a) Contudo, que ideia desse parágrafo retoma e reforça a ideia principal do editorial?
- b) Portanto, trata-se de uma conclusão do tipo síntese ou do tipo proposta?

9. Observe a linguagem empregada no texto, inclusive os verbos e pronomes. Como os editoriais expressam a opinião do jornal ou revista e não a de um jornalista em particular, é comum eles virem sem a identificação de quem os escreveu. Além disso, esse gênero privilegia a impessoalidade, isto é, o autor fala do tema de modo distanciado, sem se colocar diretamente no texto. No editorial lido:

- a) Que pessoa verbal predomina? O uso dessa pessoa contribui para impessoalizar o texto? Por quê?
- b) Em que tempo estão as formas verbais, predominantemente?

10. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as principais características do editorial? Respondam, considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem.

Considerando a proposta da atividade de compreensão concernente ao gênero editorial, percebemos que a maioria das questões apresenta como característica a localização das informações explícitas no texto, exigindo do aluno, na maior parte das respostas, 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, no exercício 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, 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 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”.

Das dez questões propostas na atividade e considerando a noção de compreensão adotada neste trabalho, podemos afirmar que somente em (3c) e (5a) o leitor responde ao texto. Nas demais questões, têm-se transcrições de partes do texto, exploração de informações de natureza linguística ou listagem de características estruturais ou composicionais do gênero em que se materializa o texto.

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.



TEXTO II

1. A crítica é gênero textual que tem por finalidade orientar o leitor de um jornal ou revista, estimulando-o ou desestimulando-o a consumir um objeto cultural, isto é, um filme, uma peça de teatro, um concerto de música clássica, um show de música popular, uma exposição de artes plásticas, etc. Qual é o objetivo cultural em exame nessa crítica?
2. 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?
3. 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.
4. Observe a linguagem utilizada no texto.
 - a) Que variedade linguística foi empregada?
 - 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*, etc. – ou uma linguagem objetiva e direta, tendendo à impessoalidade. A linguagem da crítica em estudo é pessoal ou tende à impessoalidade?
5. A finalidade de uma crítica é avaliar um objeto cultural e orientar a escolha do leitor, estimulando-o a consumir ou não esse objeto. Pelos argumentos apresentados em “Quanta saúde!”, você assistiria ao filme criticado? Por quê?
6. Troque ideias com os colegas e, juntos, concluam: Quais são as características da crítica? Respondam, considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem.

Uma análise das questões desta atividade, mais uma vez, nos permite assegurar que, das seis questões propostas, apenas a de número 5 assegura, de fato, a contingência de uma resposta, no sentido bakhtiniano do termo. Nas demais questões, 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. Notadamente nesta atividade, 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.



Não há, nas atividades acima citadas, qualquer referência a questões do tipo: Como são construídos, no texto, os processos de significação? Quais as posições de sujeito que dele emergem? Como os elementos retóricos e persuasivos são empregados no texto? Que tipo de relações de poder podem ser evidenciadas? Que apreciações valorativas são atribuídas ao objeto tema do texto?

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.

Entre as consequências nefastas dessa prática, podemos citar, primordialmente, a formação de alunos passivos e ingênuos diante do texto alheio, assumindo a condição de meros repetidores de leituras mal dirigidas, o que implica, por sua vez, a perda progressiva do caráter de autoria do educando. Essa maneira de olhar para o texto difere de uma visão que concebe a linguagem como uma realidade vivida, linguagem essa que apresenta sujeitos historicamente situados no espaço-tempo concretos, que dialogam entre si e que apresentam posicionamentos e valores.

Considerações Finais

Após a análise de algumas atividades de compreensão de textos, constatamos que a seção denominada Compreensão, Interpretação (ou seja qual for a nomeação), na maioria das atividades, não apresenta o desenvolvimento de uma compreensão responsiva ativa, conforme esta é entendida por Bakhtin e o 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 e 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.

De modo geral, no processo de compreensão dos textos analisados, desconsideram-se, entre outros pontos, a sua orientação temática, os propósitos comunicativos, as relações que guardam entre si e com os elementos da situação, as formas de agenciamento dos diferentes pontos de vista na textualização, o uso dos elementos modalizadores, os efeitos de sentidos decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos etc. 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

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



BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Col. Ensino Superior)

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. A pessoa que fala no romance. In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BENEVIDES, A. S. A leitura como prática dialógica. In: ZOZZOLI, Rita Maria D.; OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. (Org.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 87-110.

BRASIL (SEMTEC) **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC 1999.

BRITO, E. V.; MATTOS, J. M. de; PISCIOTTA, H. **PCNs de língua portuguesa: a prática em sala de aula**. 2. ed. rev. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português linguagens**. 7. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2010. v. 1, 2 e 3.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 97-108.

_____. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p.37-60.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Col. Educação Linguística; 2)

MENEGASSI, R. J. Avaliação de leitura. In: _____. (Org.). **Leitura e ensino** (Formação de professores EAD; n. 19). Maringá: Eduem, 2005. p.87-106.

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

OLIVEIRA, M. B. F. 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. (Org.). **Parâmetros curriculares em questão: o ensino médio**. João Pessoa, PB: Editora Universitária, 2004, p. 49-68.

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

