

Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo
Universidade Estadual do Centro-Oeste
Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá

Resumo: *Fundamentado na perspectiva de Bakhtin e seu Círculo, o presente artigo, de cunho teórico-reflexivo, discute aspectos constitutivos da compreensão responsiva leitora, bem como apresenta e comenta as formas de compreensão, constatadas em respostas a perguntas de avaliação de leitura, de alunos de 5ª série do Ensino Fundamental. Ao reunir os aspectos teóricos discutidos com as análises feitas nas respostas dos alunos foram percebidas quatro diferentes formas de expressão de compreensão: reprodutivas, em processo de construção autônoma, não-expansivas e criativas, as quais permitem entender como os alunos se manifestam no discurso escrito quando lhes são apresentadas perguntas que exigem respostas em forma de contrapalavra.*

Palavras-chave: *Compreensão responsiva; leitura; avaliação.*

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as ideias do Círculo de Bakhtin, os discursos escritos com os quais o leitor se depara nas diferentes circunstâncias da vida fazem parte de um grande elo ideológico: eles constituem-se como uma réplica ativa a discursos anteriores, a discursos que estão por vir e, também, à antecipação do discurso do outro-leitor, para o estabelecimento da interação. Nessa perspectiva, a compreensão responsiva é um aspecto intrínseco aos processos interativos concretizados pelos seres humanos.

Buscar elementos que caracterizam a compreensão responsiva dos discursos escritos consiste no objetivo principal deste texto. Para tanto, são aportes teóricos privilegiados para esta discussão os trabalhos: *O Discurso na vida e o discurso na arte* (Voloshinov/Bakhtin, 1926/1976), *Marxismo e filosofia da linguagem* (Bakhtin/Volochinov, 1999) e, também, *Estética da criação verbal* (Bakhtin, 2003), neste em particular “Os gêneros do

discurso”, a partir dos quais se levantam e discutem-se alguns conceitos e características da compreensão responsiva apresentados pelos teóricos. Num segundo momento, apresentam-se comentários sobre algumas formas de manifestação compreensiva em discursos escritos de alunos de 5ª série do Ensino Fundamental, sendo esses discursos respostas a perguntas de avaliação de leitura.

Acredita-se que a discussão traga elementos importantes para o modo de se conduzir o trabalho com o texto em sala de aula de língua materna, visto que as situações didáticas podem desencadear posturas diferenciadas no aluno-leitor, levando-o a assumir, diante do texto, desde uma atitude reprodutiva, que não fornece novos dados para o diálogo com outro, até uma posição crítica e criativa (Rojo, 2009), a qual lhe constitui como participante ativo das práticas interativas (Menegassi, 2008).

A COMPREENSÃO RESPONSIVA

Diversos conceitos de compreensão podem ser constatados nas obras pertencentes a Bakhtin e seu Círculo. Esses conceitos trazem elementos importantes, quando estendidos aos estudos sobre leitura, para se entender o que acontece quando o leitor se depara com um discurso escrito e a ele reage, oferecendo-lhe uma contrapalavra.

Em *Discurso na vida e discurso na arte*, as discussões concernentes à compreensão responsiva remetem essa noção a um processo indissociável do contexto extraverbal da vida: “o que se chama de ‘compreensão’ e ‘avaliação’ de um enunciado (concordância ou discordância) sempre engloba a situação pragmática extraverbal juntamente com o próprio discurso verbal” (Voloshinov/Bakhtin, 1926/1976, p. 10). Como o discurso verbal não se mostra autossuficiente, os participantes da atividade comunicativa precisam manter a conexão mais próxima possível da situação pragmática extraverbal. Os autores assinalam três elementos que compõem essa situação, que são fundamentais para a compreensão do sentido de um enunciado e para estabelecer a interação entre os interlocutores: 1) “o horizonte espacial dos interlocutores”, aquilo que é “conjuntamente visto” pelos

interlocutores; isto é, o universo de conhecimentos e informações que ambos compartilham; 2) “o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores”, aquilo que é “conjuntamente sabido” pelos interlocutores, o que permite que a compreensão mútua se estabeleça nos níveis mínimos necessários para a interação; 3) “sua avaliação comum”, o que é “unanimente avaliado” pelos interlocutores em função dos dois aspectos anteriores (Voloshinov/Bakhtin, 1926/ 1976, p. 5).

Na condição particular de leitura, esses elementos tornam autor e leitor como “coparticipantes” que conhecem, percebem e avaliam a situação de maneira igual, ou ao menos próxima, para que se estabeleça a interação. Assim, se o leitor fixar-se exclusivamente nos limites do texto e desconsiderar toda a situação extraverbal que é inerente ao discurso escrito, a significação plena do enunciado fica comprometida; o leitor não tem, pois, condições de manifestar uma reação, de concordância ou discordância, ou seja, de efetivar a interação com o autor e o texto como é normalmente esperada.

Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin/Volochinov (1999) acrescentam que a compreensão não pode revelar-se senão por meio de um material semiótico, na medida em que: “Compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (1999, p. 33-34). Ao levar-se em conta que o signo, na ótica bakhtiniana, não apresenta valor absoluto fora da interação social e, por isso, é um elemento sujeito a critérios ideológicos, pode-se dizer que a compreensão encontra-se impregnada de significações ideológicas, visto que a compreensão não se reduz ao reconhecimento/identificação de uma forma linguística utilizada pelo outro, mas se trata de compreender a sua significação numa enunciação particular,

(...) o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as*

palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Bakhtin/Volochinov, 1999, p. 95, grifo dos autores).

Stella (2007), em estudo sobre o conceito de “palavra”, nos trabalhos pertencentes ao Círculo de Bakhtin, assevera que o falante, ao dar vida à palavra (signo ideológico), dialoga diretamente com os valores sociais, expressando seu ponto de vista em relação a esses valores: “São esses valores que devem ser entendidos, apreendidos e confirmados ou não pelo interlocutor” (Stella, 2007, p. 178), desencadeando a compreensão, passo inicial para que a atitude responsiva se estabeleça e o diálogo se manifeste.

Saliente-se que a compreensão precisa ser entendida em seus dois polos: quanto ao conteúdo interior (aquilo que é formado e organizado no psiquismo do indivíduo) e quanto à objetivação exterior (aquilo que é exteriorizado para o outro ou também para si próprio). Tanto um quanto o outro são igualmente elaborados e exprimíveis por meio de signos, portanto, modelados pela ideologia do grupo a que pertencem os interactantes. Nas palavras de Bakhtin/Volochinov, “não só a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo (assim como nos expressamos para os outros por palavras, mímicas ou qualquer outro meio), mas, ainda, que para o próprio indivíduo, ela só existe sob a forma de signos” (1999, p. 51). Pode-se dizer, então, que a organização mental da compreensão responsiva, o conteúdo interior, “na alma” do interlocutor, por ser alimentada pelos signos, é tão social quanto a manifestação externa para o outro, o que reflete num círculo de linguagem que movimenta a engrenagem social.

O conceito de compreensão como “resposta a um signo” encontra-se vinculado à outra noção, elencada também em *Marxismo e filosofia da linguagem*: “O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado” (Bakhtin/Volochinov, 1999, p. 93). Para os autores, compreender é descodificar, e esse processo se opõe à

identificação. Assim, se, no decorrer da prática leitora, o leitor restringir-se à mera identificação, isto é, ao reconhecimento e não à compreensão, as formas linguísticas (as letras, as sílabas, as palavras e as frases) permanecem como sinais imutáveis; se essas formas são absorvidas e atualizadas pelo contexto interativo, ganham o caráter de novidade e elevam-se à qualidade de signo, dando origem ao processo de descodificação. A palavra não pode existir apenas como sinal, porque se for apenas sinal, não é palavra, pois a “pura sinalidade não existe” (Bakhtin/Volochinov, 1999, p. 94), já que a palavra é sempre carregada de conteúdo ideológico, conforme afirma o Círculo.

Por esses aspectos, convém ressaltar que “descodificação”, na ótica bakhtiniana, não se confunde com “decodificação”. Decodificar é um processo de reconhecimento do código escrito e sua associação com o significado pretendido no texto (Menegassi; Angelo, 2010), enquanto que o ato de descodificar implica que o leitor leve em conta a enunciação particular, portanto os valores sociais e as significações ideológicas da interação em curso.

Ampliando essa discussão, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, ao explicitarem-se as limitações do trabalho do filólogo-linguista, Bakhtin/Volochinov contribuem para as primeiras reflexões concernentes às diferentes formas de compreensão:

O filólogo-linguista desvincula-a [a forma linguística] dessa esfera real, aprende-a como um todo isolado que se basta a si mesmo, e não lhe aplica uma compreensão ideológica viva, e sim, ao contrário, uma compreensão totalmente passiva, que não comporta nem o esboço de uma resposta, como seria exigido por qualquer espécie autêntica de compreensão (1999, p. 98).

Desse modo, enquanto que no trabalho do filólogo, o qual não pressupõe a réplica ativa, a identificação dos elementos linguísticos, a “percepção do signo como objeto-sinal” (Bakhtin/Volochinov, 1999, p. 99), prevalece sobre a compreensão, na compreensão autêntica tem-se a tomada de posição a respeito do que é dito e compreendido, visto que toda

compreensão comporta em si uma resposta, como aspecto intrínseco. Em sala de aula, nas atividades de análise sintática ou morfológica tradicionais, como reconhecimento de termos da oração ou classificação de palavras e morfemas, toma-se como pressuposto que a contrapalavra não existe, pois as orações e palavras são analisadas como formas isoladas, sem qualquer vínculo com a situação de enunciação, diferentemente das atividades de leitura, em que o autor sempre espera do leitor uma réplica.

A compreensão inevitavelmente passiva do filólogo-linguista projeta-se sobre a própria inscrição, sobre o objeto do estudo linguístico, como se essa inscrição tivesse sido concebida, desde a origem, para ser apreendida dessa maneira, como se ela tivesse sido escrita para os filólogos. Disso resulta uma teoria completamente falsa da compreensão, que está na base não só dos métodos de interpretação linguística dos textos, mas também de toda a semasiologia europeia. Toda a sua posição em relação ao sentido e ao tema da palavra está impregnada dessa falsa compreensão como ato passivo – compreensão que exclui de antemão e por princípio qualquer réplica ativa (Bakhtin/Volochinov, 1999, p. 98-99).

Esses apontamentos trazem significativas contribuições para o pensar acerca da compreensão responsiva leitora nas situações de ensino e aprendizagem, isto é, a compreensão que um leitor efetua e manifesta em situação de leitura de discursos escritos, na escola. Ainda é recorrente, no ambiente escolar, principalmente no contexto de alfabetização nas séries iniciais, a concepção de que leitor é aquele que domina as estruturas das sílabas, palavras, orações e frases e sabe decodificar, ou seja, passar do código escrito para o oral, o que corresponde a “uma teoria completamente falsa da compreensão”, vinculada à visão de língua como um sistema de normas linguísticas, estável e imutável, dissociada da enunciação, somente estudada a partir do reconhecimento de objetos-sinais. Bakhtin/Volochinov (1999), ao estabelecerem a compreensão como necessariamente ativa, evidenciam com isso que toda atitude responsiva é ativa e trazem novos dados para os estudos sobre a prática leitora,

postulando ser ela ativa, postura associada à visão de língua em sua totalidade, ou seja, no interior das relações sociais, pois a “interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (p. 123). Assim, “Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar seu lugar adequado no contexto correspondente (...) A compreensão é uma forma de diálogo (...) Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (Bakhtin/Volochinov, 1999, p. 131-2). Nesse sentido, a noção de apropriação dos discursos sociais manifesta a postura de que a leitura é réplica discursiva (Rojo, 2009; Menegassi, 2010a), que se constitui nas práticas de linguagem do ser humano.

A compreensão de um discurso escrito consiste num modo de orientação discursiva para autor e leitor: o autor orienta-se em função do seu leitor e este, em função daquele e da contrapalavra que solicita no processo de interação. Esta dupla orientação, presente na produção e na leitura do enunciado, instaura a relação dialógica entre os sujeitos, caracterizando, dessa forma, a enunciação.

O conceito de contrapalavra pode ser mais bem elucidado a partir das noções de “palavra alheia” e “palavra minha”, na obra *Estética da criação verbal* (Bakhtin, 2003). Ao opor uma contrapalavra ao autor e ao texto, o leitor apropria-se ativamente da “palavra alheia”, soma a essa palavra as suas experiências individuais, convertendo-a em “palavra própria alheia”, para então gerar um novo dizer, a “minha palavra”, pois esta já possui um caráter criativo e autônomo. “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (Bakhtin, 2003, p. 295). “A nossa própria ideia (...) nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros” (p. 298). Portanto, a contrapalavra consiste na “palavra minha”, resultado das ressignificações da palavra do “outro”. Se a devolutiva permanecer no nível da repetição, não há constituição de “palavras minhas”, mas apenas uma dublagem que não traz consigo nada de novo e enriquecedor ao próprio produtor.

Bakhtin (2003) reafirma que toda compreensão é de natureza ativamente responsiva e, em virtude disso, possibilita

que o ouvinte se torne falante, favorecendo o elo que constitui a interação verbal.

A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta do enunciado logo depois de pronunciado: a compreensão ativamente responsiva do ouvido (por exemplo, de uma ordem militar) pode realizar-se imediatamente na ação (o cumprimento da ordem ou comando entendidos e aceitos para execução), pode permanecer de quando em quando como compreensão responsiva silenciosa (...), mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (...) Tudo o que aqui dissemos refere-se igualmente, *mutatis mutandis*, ao discurso escrito e ao lido (Bakhtin, 2003, p. 272).

Sendo as formas de responsividade bastante diversas, podem-se reconhecer nessas palavras diferentes modos de compreensão: (a) a compreensão responsiva imediata e pronunciada, constatada quando o ouvinte/leitor (que, agora, se torna falante/coautor) responde prontamente ao outro em voz alta, como no diálogo cotidiano oral, ou mesmo por escrito, como nas situações de ensino e aprendizagem em que o professor passa um comando e solicita ao aluno que o execute imediatamente; (b) a compreensão responsiva imediata no ato, quando o parceiro da atividade comunicativa responde não verbalmente, mas cumpre imediatamente uma ação, como o filho ao executar a uma tarefa doméstica determinada pelos pais; (c) compreensão responsiva retardada, em que a resposta não acontece imediatamente, mas se atualiza mais tarde na fala ou no comportamento do parceiro da comunicação em outras situações de interação social.

Em termos de leitura, o nível de responsividade, que se forma ao longo de todo o processo da compreensão leitora desde o seu início, às vezes a partir da primeira palavra do texto, também pode ser bastante distinto. Diante do texto, além de um

comportamento apático, sem interesse de manter a continuidade do diálogo com o autor e o texto, o leitor pode assumir uma postura responsiva ativa imediata. Nesse caso, o leitor vai além das linhas, para julgar, questionar o que foi lido e compreendido, estabelecendo a noção de leitura réplica (Rojo, 2009; Menegassi, 2010a). No contexto escolar, a formação e o desenvolvimento desse tipo de leitor pressupõem atividades que instiguem o aluno à reflexão, que lhe possibilitem produzir, avaliar, debater as visões e ideias do mundo a partir da interação com o autor, via texto.

A réplica ativa de natureza atitudinal, que pode ser imediata ou de efeito retardado, também é possível de ser observada na atividade leitora. Por exemplo, o apelo publicitário na entrada de um determinado supermercado pode impelir o leitor-consumidor à atitude de adquirir um produto; um panfleto de orientações acerca da gripe A (H1N1) pode levar o leitor-cidadão a tomar certos cuidados, como: lavar as mãos constantemente, cumprimentar os colegas à distância; uma placa de sinalização orienta o leitor-motorista a seguir determinadas direções e a adotar comportamentos cautelosos no trânsito. Em todas essas situações, a réplica ativa é observada e mensurada através de atitudes responsivas dos interlocutores.

Além disso, pode-se ter um leitor que assume uma atitude retardada. Neste caso, o leitor requisita um tempo para refletir, reelaborar e só então tomar uma posição acerca do que leu. Nas situações escolares, o que foi lido pelo aluno pode não se manifestar imediatamente – constatado, por exemplo, quando o aluno não responde ou responde parcialmente a uma pergunta de avaliação de leitura feita pelo professor -, podendo refletir-se mais tarde em outras leituras, em interações verbais entre professor e alunos, bem como em outras leituras e, até mesmo, no desenvolvimento de uma produção escrita própria.

Enfim, a partir do estudo dos trabalhos de Bakhtin e seu Círculo, pode-se constatar uma série de particularidades referentes à compreensão, das quais se destacam:

- a compreensão sempre abrange a situação pragmática extraverbal, intrínseca ao enunciado;

- os julgamentos de valor acerca de um discurso não se referem a emoções individuais, mas, constituem-se como atos sociais regulares e essenciais;
- a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos, por isso, a compreensão é impregnada de significações ideológicas;
- compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra;
- a contrapalavra consiste na “palavra minha”, resultado da ressignificação da palavra do “outro”;
- compreender é decodificar, e esse processo se opõe ao reconhecimento da decodificação;
- a compreensão pode assumir formas diversas, revelando-se imediatamente, pronunciada ou no ato, ou mostrando-se mais tarde, em outras situações de interação social.

MANIFESTAÇÕES DE COMPREENSÃO RESPONSIVA EM AVALIAÇÃO DE LEITURA

Neste trabalho, apresentam-se e discutem-se algumas manifestações da compreensão nas respostas a perguntas de avaliação de leitura de alunos de uma 5ª série do Ensino Fundamental, composta por 16 crianças, de uma escola da região Centro-Oeste do Paraná. Na aplicação, foi entregue a cada participante uma cópia da crônica “A bola”, de Luís Fernando Veríssimo, juntamente com cinco perguntas de leitura. Solicitou-se, então, que os alunos realizassem a leitura do texto e respondessem às questões propostas, individualmente.

A bola

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse "Legal!". Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando não gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

- Como é que liga? – perguntou.

- Como, como é que liga? Não se liga.
- O garoto procurou dentro do papel de embrulho.
- Não tem manual de instrução?
- O pai começou a desanimar e a pensar que os tempos são outros. Que os tempos são decididamente outros.
- Não precisa manual de instrução.
- O que é que ela faz?
- Ela não faz nada. Você é que faz coisas com ela.
- O quê?
- Controla, chuta...
- Ah, então é uma bola.
- Claro que é uma bola.
- Uma bola, bola. Uma bola mesmo.
- Você pensou que fosse o quê?
- Nada, não.

O garoto agradeceu, disse "Legal" de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado *Monster Ball*, em que times de monstros disputavam a posse de uma bola em forma de *blip* eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina.

O pai pegou a bola nova e ensaiou algumas embaixadas. Conseguiu equilibrar a bola no peito do pé, como antigamente, e chamou o garoto.

- Filho, olha.

O garoto disse "Legal", mas não desviou os olhos da tela. O pai segurou a bola com as mãos e a cheirou, tentando recapturar mentalmente o cheiro de couro. A bola cheirava a nada. Talvez um manual de instrução fosse uma boa ideia, pensou. Mas em inglês, para a garotada se interessar.

(VERÍSSIMO, Luís Fernando. *Comédias para se ler na escola*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 41-42).

Estudo do texto

- 1) No texto, que reações o pai esperava de seu filho ao receber o presente? Por que o pai esperava essas reações?
- 2) Que reações o filho teve ao receber o presente e conversar com o pai? Por que ele reagiu desse modo?
- 3) Que reações o pai teve diante das reações do filho?

- 4) As reações do filho provocaram algum tipo de mudança no comportamento do pai? Se a resposta for afirmativa, descreva essa mudança.
- 5) Como você avalia as atitudes do pai e do filho na crônica que leu?

No processo de elaboração desse conjunto de questões, tomou-se o cuidado de fazê-las de modo a propiciar ao aluno condições de ele posicionar-se ativamente a respeito da palavra do outro, ou seja, de manifestar uma compreensão responsiva ativa. Sabe-se que as perguntas consistem no instrumento de avaliação mais utilizado pelo professor nas situações do estudo do texto (Menegassi, 2010b). No entanto, segundo Marcuschi (1996), percebe-se que muitas vezes elas são respondidas com reproduções de partes do texto, não solicitando qualquer reflexão ou atitude crítica do aluno-leitor, como se as significações e os sentidos textuais e discursivos estivessem encarcerados no interior dos textos pelas estruturas linguísticas, conforme tradicionalmente encontram-se nas avaliações de leitura de 5ª série:

- 1) Qual é o título do texto?
- 2) Quem escreveu o texto?
- 3) Quais são os personagens da história?
- 4) O que o pai deu ao filho?
- 5) O que o garoto disse quando desembrolhou a bola?
- 6) Qual foi a primeira pergunta que o filho fez ao pai?

Observa-se que esse tipo de questões propicia respostas reprodutivas, que encerram a continuidade da corrente dialógica, conduzindo o aluno leitor a uma postura acrítica, não-questionadora. O aluno escreve a resposta, cumprindo à risca a determinação do professor, sem ser estimulado a trazer sua realidade e seu ponto de vista para o texto. Visto que ao aluno determina-se a tarefa de copiar trechos do texto, sem ampliação, reflexão e criticidade, “o papel ativo do *outro* [leitor] no processo de comunicação discursiva sai extremamente enfraquecido” (Bakhtin, 2003, p. 273, grifo do autor). Dessa maneira, a escola acaba por optar por um ensino da leitura pautado no processo de identificação do sinal, como se ler fosse um trabalho como o do filólogo.

Nessa opção tradicional de trabalho e de avaliação de leitura [que favorecem a mera repetição de dizeres], o professor não interage com os alunos, já que não constrói perguntas próprias que possibilitam a interação do aluno com o texto, em sala de aula ou fora dela; ao contrário, 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 instaurem na sala de aula (Menegassi, 2010b, p. 97).

A partir das proposições bakhtinianas de que decodificar não é descodificar, portanto, ensinar a identificar não é ensinar a ler, na produção das perguntas referentes ao texto “A bola”, buscaram-se aquelas que pudessem favorecer uma postura responsiva ativa do aluno-leitor e que se mostrassem eficazes para a formação e o desenvolvimento do leitor crítico e competente requisitado pela sociedade, aquele que manifesta réplicas de leitura. Conforme destaca Menegassi, “Em uma perspectiva sócio-interacionista, tendo como abordagem teórico-metodológica a avaliação formativa de leitura, as perguntas orientam o aluno na produção dos sentidos do texto trabalhado, através do diálogo entre o professor, o aluno-leitor e o texto, permitindo a construção de conhecimentos que amparam essa interação” (2010b, p. 99).

Com esses posicionamentos teórico-metodológicos, foram produzidas as cinco perguntas que não se limitam à solicitação de cópia de dados pontuais do texto, mas sim, uma participação do sujeito-leitor. Para assumir essa postura ativa em seus discursos, os alunos precisam levar em conta muito mais do que aquilo que está incluído dentro dos fatores estritamente verbais do texto. Juntamente com esses fatores, eles levariam em conta a situação pragmática extraverbal, fatores não-ditos, mas imprescindíveis no processo de compreensão do texto e das perguntas. Assim, na leitura do texto “A bola”, os alunos precisam partilhar com o autor do texto de um mesmo “horizonte espacial”, ou seja, de uma conjuntura social em que as crianças manifestam um interesse crescente pelos brinquedos eletrônicos, desprezando-se os tradicionais por não saberem seu uso. Precisam ainda ter conhecimentos a respeito de algumas

características elementares desses brinquedos, como, no caso de um videogame, saber que se trata de um jogo eletrônico em que o jogador interage com as imagens enviadas a um dispositivo que as exibe, geralmente uma televisão ou um monitor. É a partir desse conjunto visto e sabido que o aluno-leitor avalia a situação apresentada no texto, manifestando uma reação de concordância ou discordância, uma posição responsiva.

Escolheram-se para essa discussão as respostas referentes à Questão 2, nas quais percebeu-se uma gama variada de atitudes responsivas por parte dos alunos, que doravante passam a ser objeto de explanação. Esse recorte é uma mostra analítica interpretativa representativa do todo das respostas produzidas pelos alunos.

Constatou-se que a maioria das respostas apresentadas pelos alunos consistiu em meros recortes textuais, embora a pergunta propiciasse espaços para ressoar a voz do aluno:

2: Que reações o filho teve ao receber o presente e conversar com o pai? Por que ele reagiu desse modo?

- "O garoto agradeceu, disse "Legal" de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame".

- "O garoto agradeceu, disse "Legal" de novo, o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame".

- "O garoto agradeceu, disse "Legal" de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê".

- "O garoto agradeceu, disse "Legal" de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. Algo chamado de *blip* eletrônico na tela ao mesmo tempo que tentavam se destruir mutuamente. O garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Estava ganhando da máquina".

- "O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse "Legal!". Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando não gostam

do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa”.

- “O garoto agradeceu, deixou a bola do lado e foi jogar videogame. Porque a bola não ligava”.

- “Disse legal. Porque o garoto era bom no jogo. Tinha coordenação e raciocínio rápido. Ganhava da máquina”.

- “O garoto disse legal mas não desviou os olhos da tela”.

- “Disse legal. A bola cheirava a nada”.

- “Disse legal não tem manual de instrução?”.

Nesses casos, as crianças cumprem exclusivamente a tarefa que lhes foi determinada, ou seja, responder as questões propostas e entregá-las ao professor, sem qualquer outra orientação, como uma atividade rotineira da sala de aula. Assim, elas respondem ativamente ao que o professor solicitou, copiando algumas linhas do texto, sem deixar à mostra qualquer atitude de reflexão crítica e expansiva, que revele uma continuidade do elo da cadeia enunciativa. Dessa forma, esses leitores em formação cortam os fios que ligam o texto à esfera real da comunicação, encerrando-o como um todo isolado e fechado ao qual aplicam não uma compreensão ideológica real e profunda, pressuposta nas formas autênticas de comunicação, mas uma resposta totalmente reprodutiva, que não comporta uma tomada de posição a respeito do enunciado. Sendo assim, na prática da leitura, esses alunos restringem-se à mera assimilação das formas linguísticas, comprometendo-se apenas com a sinalidade, como é típico do que a escola ainda insiste em produzir como sendo leitor.

Encontrar as razões que levam esses alunos a responder dessa maneira foge dos objetivos deste trabalho, no entanto, não é precipitado afirmar que esse comportamento deve-se, certamente, ao processo de escolarização a que foram submetidos, como exercícios de identificação e cópiação de informações do texto, os quais não lhes garantiram o desenvolvimento e o aprimoramento de suas atitudes responsivas. Conforme aponta Menegassi, a manutenção constante dessa prática reprodutiva,

(...) leva o aluno a criar uma visão inadequada do tratamento com a leitura, inclusive construindo uma inaptidão ao trato com o texto, levando o leitor a negar-se, com o tempo, a mergulhar no texto, já que as questões avaliativas que lhe foram oferecidas sempre tiveram como princípio a cópia de partes do texto (2010b, p. 99).

Ao insistir na repetição de dados pontuais do texto, o aluno dissocia os signos das formas concretas da comunicação, não se constituindo como um leitor autônomo, mas sim, como reprodutor do que está explícito na superfície textual.

Em apenas duas situações encontraram-se manifestações responsivas que evidenciam marcas de continuação da corrente dialógica:

- O filho só disse que gostou da bola, mas na verdade ele não gostou por que ele foi jogar videogame por que ele só se interessa com coisas que não prestam e não de correr e brincar com os amigos.

- O filho ficou decepcionado e foi jogar videogame, a bola ficou do lado. Ele é mais interessado com as coisas modernas porque ele é influenciado pelos amigos, pelas propagandas, pela televisão que querem vender brinquedos eletrônicos. Eles convencem que os brinquedos eletrônicos são mais legais, desenvolve o raciocínio, mas é mentira. As coisas mais antigas é que desenvolvem o raciocínio. Hoje tem computador que faz contas etc. e não deixa desenvolver o raciocínio.

As respostas demonstram que esses dois alunos exprimem atitudes de continuidade do diálogo, acionando a situação pragmática extraverbal e não se conformando com cópias ou paráfrases mais simples, como os demais. Desse modo, demonstram a compreensão responsiva ativa criativa, com nuances de reflexão pessoal.

Em ambas as respostas, é nítido o discurso advindo dos grupos sociais a que pertencem os alunos, também, de certa forma, agradando ao professor, que possivelmente também faz parte desses grupos. No primeiro exemplo, o aluno cita o discurso e a ideologia do seu grupo, ao afirmar que a

personagem mostra interesse por coisas que “não prestam”, quando deveria brincar com os amigos, repetindo o discurso dos adultos que o cercam, na tentativa de mostrar ao professor que sabe qual seria a resposta esperada. De forma semelhante, no outro exemplo, o aluno retoma um discurso sobre a influência da mídia no consumismo e no empobrecimento do raciocínio das crianças:

Ele é mais interessado com as coisas modernas porque ele é influenciado pelos amigos, pelas propagandas, pela televisão que querem vender brinquedos eletrônicos. Eles convencem que os brinquedos eletrônicos são mais legais, desenvolve o raciocínio (...)

E se coloca contra esse discurso, ao também repetir o discurso dos adultos, buscando agradar ao professor:

(...) mas é mentira. As coisas mais antigas é que desenvolvem o raciocínio. Hoje tem computador que faz contas etc. e não deixa desenvolver o raciocínio.

Nas duas ocorrências, as palavras próprias vêm, então, marcadas por valores e ideias sociais, pois as intenções individuais são modeladas sócio-ideologicamente. Constituem-se, assim, conforme Bakhtin (2003), como palavras próprias com características alheias. Nos termos de Bakhtin/Volochinov, “a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela ser explicada a partir do meio ideológico e social” (1999, p. 35).

Ainda, conforme explicam os autores, “a diferenciação ideológica, o crescimento do grau de consciência são diretamente proporcionais à firmeza da orientação social” (idem, p. 115), ou seja, quanto maior a socialização do sujeito, tanto maior é a capacidade de conhecer, avaliar, produzir alternativas, fazer escolhas diante de necessidades e problemas produzidos pela realidade social. Nas situações de ensino da leitura, cabe ao professor, como mediador da interação entre o aluno e o texto, propiciar condições para que o aluno se aproprie das marcas do instituído socialmente e, desse modo, torne a sua consciência

mais aguçada e mais abrangente de forma a somar ao texto algo de suas experiências individuais, transformando as palavras “alheias” em palavras “próprias”. Em estudo sobre os aspectos da responsividade na obra bakhtiniana, Menegassi (2009) destaca que “a responsividade é motivada pelo encontro e choque das palavras-signo com o mundo interior do outro, a partir do contexto social da enunciação” (p. 12). Nesse contexto, para aprimorar as atitudes responsivas de seu aluno, torna-se essencial que as propostas didáticas favoreçam o confronto entre as experiências individuais do leitor em formação com os discursos que se mostram no texto e no contexto social.

Por outro lado, constatou-se, também, por parte de um aluno, uma atitude responsiva que poderia ser caracterizada como resposta com indícios de desenvolvimento de palavras próprias:

- O garoto agradeceu, disse "Legal" de novo, e dali a pouco o pai o encontrou na frente da tevê, com a bola nova do lado, manejando os controles de um videogame. O filho acha que o brinquedo eletrônico tem mais emoção, tem mais ação, a gente controla, monta, desafia, mexe com a cabeça, mais do que a bola de plástico que a gente tem que correr atrás.

Aqui, o aluno posiciona-se e demonstra o que pensa sobre o assunto, inclusive compara o brinquedo eletrônico com o tradicional, “O filho acha que o brinquedo eletrônico tem mais emoção, tem mais ação, a gente controla, monta, desafia, mexe com a cabeça, mais do que a bola de plástico que a gente tem que correr atrás”, trazendo as suas experiências individuais. No entanto, inicia seu discurso com reproduções de partes do texto, como todos os demais alunos fizeram. Assim, seu discurso demonstra-se em processo de construção autônoma, revelando-se um leitor em maturação,

Outro tipo de manifestação responsiva foi percebido a partir das seguintes respostas:

- Não gostou do presente. Porque não gostou;
- Gostou da bola;
- Nenhuma reação.

Nesses exemplos, com respostas breves e diretas, constata-se que o posicionamento crítico não é apurado no momento da leitura. O aluno cumpre a tarefa escolar, ao apresentar uma resposta sucinta, que evidencia um posicionamento acerca do texto, mas que carece de argumentação. O aluno parece requisitar um tempo maior para organizar internamente sua compreensão para depois manifestá-la. Tem-se, assim, uma atitude responsiva não expansiva, que pode passar à compreensão ativa de efeito retardado, ao repercutir mais tarde, numa outra leitura, numa produção escrita solicitada pelo professor, num diálogo em sala de aula. Essas repercussões construirão os novos elos que constituem a corrente ininterrupta da comunicação verbal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reunir os aspectos teóricos discutidos com as análises feitas nas respostas dos alunos da 5ª série do Ensino Fundamental, foram percebidas diferentes formas de expressão de compreensão:

- *respostas reprodutivas*, que consistem em manifestações discursivas presas aos limites do texto, que não expõem novos dados para o diálogo entre leitor e texto;
- *atitude responsiva em processo de construção autônoma*: em que o aluno revela-se um leitor em processo de maturação, pois a resposta se mostra num entremeio entre a cópia e a compreensão criativa;
- *atitudes responsivas não-expansivas*, em que o aluno não expande o diálogo com o texto, parecendo requisitar um tempo maior para a manifestação ativa diante do lido;
- *atitudes responsivas ativas criativas*: em que o leitor age sobre a palavra do “outro”, confronta essa palavra com as suas experiências individuais, convertendo-a em “palavra própria”;

Reconhecer e trabalhar as diferentes manifestações responsivas do aluno-leitor é o primeiro passo para que o professor possa redimensionar o trabalho com a compreensão leitora em sala de aula. Ao perceber que seu aluno ainda se vê

preso aos contornos do texto, atitude não condizente com o tipo de leitor de que a sociedade necessita, o professor, que tem o compromisso social de formar leitores ativos, críticos e autônomos, deveria criar estratégias diversas para que o leitor em formação observe o texto como palavras-signos e aprenda a refletir e dar uma contrapalavra às visões, valores e ideias do mundo a partir da interação com o texto.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOSHINOV, V. N. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

_____; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Aberto*, Brasília, ano 16, a. 69, 1996.

MENEGASSI, R. J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org.). *O discurso nos domínios da linguagem e da história*. São Carlos, SP: Claraluz, 2008. p. 135-148.

_____. Aspectos da responsividade na interação verbal. *Línguas e Letras*, v. 10, n. 18, p. 147-170, 2009.

_____. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Org.). *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá, PR: EDUEM, 2010a. p. 35-60.

_____. Avaliação de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2010b. p. 87-106.

MENEGASSI, R. J.; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2010, p. 15-39.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAITH, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 177-190.

Recebido em 02 de dezembro de 2010 e
aceito em 28 de abril de 2011.

Title: *Manifestations of responsive comprehension in reading evaluation*

Abstract: *Based on Bakhtin and on the perspective of his Circle, this theoretical-reflective study discusses constitutive aspects of responsive reading comprehension, as well as presents and comments on comprehension forms found in answers to reading evaluation questions of elementary 5th grade students. When contrasting the discussed theoretical issues with the analyses of the students' answers, four different ways of comprehension expressions were found: reproductive, in process of autonomous construction, non-expansive, and creative, which allow us to understand how the students express themselves in the written discourse when presented to questions that require answers in a counter word form.*

Keywords: *Responsive comprehension; reading; evaluation.*

