



A LEITURA NA ESCOLA: UMA INTERFACE ENTRE AS CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN E A CONSCIÊNCIA TEXTUAL NA FORMAÇÃO DO LEITOR

READING IN THE SCHOOL: AN INTERFACE BETWEEN BAKHTIN CONTRIBUTION AND TEXTUAL AWARENESS IN THE READER FORMATION

Patricia de Andrade Neves
andradeneves.patricia@gmail.com
Gabrielle Perotto de Souza da Rosa
gabiperotto@gmail.com

Resumo: O estudo das contribuições teóricas do filósofo Mikhail Bakhtin, da consciência linguística e de seus diversos tipos vêm despertando o interesse de pesquisadores de diferentes áreas como a Linguística, a Educação, a Psicologia Cognitiva, entre outras. O ato de ler, a partir das concepções do leitor e do horizonte social, baseia-se em ter uma atitude responsiva ativa. Entre os diferentes tipos de consciência linguística, a consciência textual tem se tornado também um profícuo campo de estudo. Assim, dada a relativa escassez de estudos cujo enfoque é a aplicabilidade para o ensino na formação do leitor através da interface entre os estudos bakhtinianos e a consciência textual, elaborou-se uma atividade de compreensão leitora, utilizando-se a crônica como texto. Desse modo, o objetivo deste estudo é a apresentação e a análise de atividades, destinadas a alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, para contribuir com uma ferramenta para os professores.

Palavras-chave: Consciência Textual; Ensino; Leitor Responsivo; Relações Dialógicas.

Abstract: *The study of the theoretical contributions of the philosopher Mikhail Bakhtin and the linguistic awareness of their various types have aroused the interest of researchers from different areas such as the Linguistic, the Education, the Cognitive Psychology, among others. The act of reading, from the conceptions of the reader and the social horizon, is based on having an active responsive attitude. Among the different types of linguistic awareness, the textual awareness has become a profitable field of study as well. Thus, given the relative scarcity of studies whose focus is the applicability to teaching in the formation of the reader through the interface between Bakhtinian studies and textual awareness, an activity of reading comprehension was elaborated, using the chronicle as text. Thus, the objective of this study is the presentation and analysis of activities aimed at students in the 6th and 7th years of elementary school, in order to contribute towards a tool for the teachers.*

Keywords: *Textual Awareness; Teaching; Responsive Reader; Dialogical Relations.*

1 Considerações iniciais

A compreensão de um texto ocorre somente quando o leitor vai além da decodificação, desvendando o que está implícito, ou seja, o sentido construído pelos aspectos linguísticos do texto associados aos conhecimentos prévios e aos objetivos de leitura, o que possibilita a realização de inferências. Grande parte dos problemas detectados nas aulas de Língua Portuguesa, na educação

básica, ocorrem porque os alunos somente decodificam (quando decodificam) o que está escrito, mas não compreendem o sentido construído nos textos. Os aspectos temáticos são frequentemente trabalhados nas aulas de leitura e escrita, enquanto a exploração dos aspectos linguísticos do texto não recebe tanta atenção (PEREIRA, 2014, p.114). Partindo dessa perspectiva, além das estratégias cognitivas e metacognitivas, que possibilitam a decodificação dos textos, é necessário que a leitura realizada na escola de Ensino Básico se aproprie dos sentidos desse texto. Compreender um texto é mais do que a capacidade de leitura, é atribuir-lhe significações. Alguns tópicos estudados por Bakhtin e pela psicolinguística, em interface, podem servir de base para os professores reinventarem suas práticas e auxiliarem no desenvolvimento da compreensão leitora de seus alunos. Partindo dos estudos de Bakhtin (1992, p.97), o professor precisa resgatar a postura responsiva de seus alunos no ato de ler, pois há muitos significados no ato da leitura que vão, inclusive, além da relação entre a palavra escrita e o leitor. A partir das contribuições da psicolinguística, há o desenvolvimento da consciência linguística – no caso desta pesquisa, mais especificamente a consciência textual (GOMBERT, 1992, p.112) – com foco na coerência, por exemplo, que pode auxiliar os alunos nesse processo.

Frente a tais considerações, este trabalho tem por objetivo propor uma atividade de compreensão leitora que auxilie o professor na formação de seus alunos como leitores, por meio da interface entre as teorias de Bakhtin, como os conceitos de relações dialógicas e leitor responsivo ativo, e a Psicolinguística, focalizada, neste estudo, na consciência textual com foco na coesão e na coerência textual (CHAROLLES, 1978, p.20). A atividade foi elaborada para alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Além disso, outro objetivo do trabalho é apresentar a análise dessa atividade a partir dos preceitos teóricos que fundamentaram sua elaboração. Espera-se, dessa forma, contribuir também para o trabalho do professor, disponibilizando a atividade como uma ferramenta a ser utilizada em sala de aula, além de servir como modelo para a criação de outras atividades que auxiliem no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos.

2 A formação do leitor e os estudos bakhtinianos

Bakhtin (1992, p.72) afirma que o texto é determinado por meio de dois fatores: sua intenção (manifestação do sentido, incluindo as previsões e os movimentos do outro) e a execução dessa intenção, ou seja, todo o texto tem um sujeito/um autor (escritor ou leitor). Segundo a perspectiva bakhtiniana, há o encontro de dois textos: o que está sendo elaborado pelo leitor/escritor enquanto

autor e aquele que está concluído. Dessa forma, a leitura e a escrita possuem uma característica dialógica na construção do sentido, proporcionando um propósito real de comunicação. Para Bakhtin (1992, p.135), as relações dialógicas fazem parte da natureza da vida, pois as pessoas participam do diálogo em suas vidas constantemente. A linguagem, em toda a sua manifestação, é resultante do processo dialógico, visto que o sujeito se dá por meio da relação com o outro, com as suas leituras e seus dizeres. E esse “outro” pode ser tudo com quem for possível dialogar, por exemplo: uma pessoa, um livro, um filme, etc. Sendo assim, a participação de um diálogo pressupõe a produção e a compreensão de enunciados concretos em variadas situações comunicativas. Bakhtin (1992, p.106) afirma que “há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una. Ela não desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos [...]”, visto que o contexto e a ideologia determinam a palavra totalmente.

Para a formação do leitor, é relevante inserir o diálogo no ensino da língua materna, já que, por meio dessa inserção, há uma perspectiva discursiva na prática da leitura. Essa perspectiva parte do pressuposto de que deve haver um distanciamento da simples decifração de códigos linguísticos e inserir o processo complexo de atribuição de sentidos durante a leitura, ou seja, a leitura não pode se resumir apenas a decodificar letras, deve também ter a atribuição dos vários sentidos que há no texto.

O leitor crítico é aquele capaz de utilizar os seus conhecimentos prévios para preencher as lacunas deixadas pelo texto e construir novos significados. Sendo assim, cada leitor é único, envolve-se e interage de modo singular com o texto e com os conhecimentos prévios que já possui. O ato da leitura produz o sentido da interação entre leitor-texto. Segundo Geraldi (1988, p.7), a participação ativa do leitor é destacada no processo de produção de significações no ato da leitura:

Esta produção de significações é uma flecha em dois sentidos: ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente (GERALDI, 1988, p.7).

Conforme a concepção bakhtiniana (1992, p.74), todo enunciado estabelece vínculos dialógicos com textos diversos, visto que os enunciados não se bastam e não são indiferentes entre si, eles se refletem. Dessa forma, em uma atividade de leitura, não há um destinatário abstrato e o texto não é apenas um produto cultural fechado a variadas interpretações. Ao compreender um texto, é permitido o diálogo com esse mesmo texto, com o escritor e com outros textos em que haja similaridade já lidos pelo leitor. Bakhtin (1992, p.117) afirma que a leitura se constrói no diálogo, ou seja, nas diversas vozes que circundam o texto:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é



verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1992, p.117)

Bakhtin (1992, p.120) enfatiza que o diálogo ocorre intertextualmente, tanto na compreensão textual, quanto na produção textual em oposição a relação objetiva do conhecimento. É no diálogo recíproco que ocorre a comunicação, sendo essa reciprocidade essencial na produção de sentidos em leitura e escrita. A concepção dialógica bakhtiniana, ao tratar do texto, afirma que há o diálogo entre os interlocutores, por meio da interação verbal e pela interação textual. O princípio fundador da linguagem se dá pela interação entre os interlocutores, como por exemplo, a interlocução entre leitor e texto mediada pela produção textual. É a relação entre os sujeitos que propicia o sentido do texto e a intertextualidade. O dialogismo bakhtiniano leva em conta a relação entre sujeitos e a relação deles com a sociedade (possuindo variação e diversas facetas que atribuem variados significados ao texto). Sendo assim, a linguagem é heterogênea e não apenas uma conversa entre dois sujeitos, mas sim, uma leitura e escrita compreendidas que produzem sentidos possíveis e previsíveis no texto.

Sobre a construção de leitores que dialogam com o texto, Fuza (2010, p.35) afirma que, infelizmente, essa prática não ocorre com frequência no contexto educacional. O trabalho com o texto se limita na leitura como decodificação, não havendo o diálogo entre o texto ou o leitor, pois privilegia ou um ou outro. Há a necessidade da formação de leitores que se utilizem da criticidade. Desse modo, os professores podem estimular a interlocução entre os alunos-leitores e o texto, para que haja uma postura ativa durante o ato de ler, por meio de uma leitura reflexiva e consciente.

3 A formação do leitor e a consciência textual

Conforme Leffa (1996, p.67), a leitura é uma correspondência entre os dados fornecidos pelo texto e o conhecimento prévio, gerando novos conhecimentos. Através dessa concepção, surge outro tipo de processamento: o interativo, em que o foco não está nem no texto, nem no leitor, mas na interação entre os conhecimentos já possuídos pelo leitor e os dados apresentados no texto.

Segundo Moraes (1997, p.100), a formação do leitor é uma necessidade social, sendo essa uma questão pública e de cidadania, pois a leitura é um prazer individual que qualquer cidadão tem o direito de se apropriar e o governo tem o dever de proporcionar. “A leitura não é uma capacidade sensorial, é cognitiva” (MORAIS, 1997, p. 107). A leitura é um ato social entre leitor e autor que

interagem obedecendo a objetivos e a necessidades socialmente estabelecidos (KLEIMAN, 1992, p.9); “uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos, cognitivos e linguísticos” (COLOMER; CAMPS, 2002, p.32). Para tanto, o leitor precisa ter competência sintática, semântica e textual, além de uma competência específica da realidade histórico-social refletida pelo texto. O sentido é construído durante a leitura através de transações entre o leitor e o texto que está sendo lido e depende da atuação do cérebro, da realidade representada, de compartilhamento de esquemas/conhecimentos entre escritor e leitor, de sintaxe, de léxico, de conceitos e de contexto social (GOODMAN, 1991, p.70).

A compreensão, por sua vez, é a possibilidade de se relacionar aquilo que observamos ao conhecimento, às intenções e às expectativas que já possuímos em nossas cabeças (SMITH, 2003, p.25), ou seja, “envolve processos cognitivos múltiplos” (KLEIMAN, 1992, p.9). Para tanto, o leitor utiliza-se de estratégias, as quais podem ser classificadas como *cognitivas* (operações inconscientes, ações realizadas pelo leitor, sem estar ciente disso, para atingir algum objetivo de leitura) e *metacognitivas* (operações controladas conscientemente, realizadas com algum objetivo em mente).

A consciência textual consiste num processo de funcionamento metalinguístico que focaliza a reflexão do indivíduo sobre a organização e a estrutura de textos. É uma atividade que tem como objeto a análise e a reflexão textual, realizadas por um monitoramento intencional.

A consciência metalinguística postulada por Gombert (1992, p.114) é um importante aspecto metacognitivo da compreensão leitora, sendo essa uma habilidade de se refletir conscientemente a respeito de aspectos primários das atividades linguísticas. Na perspectiva psicolinguística, a metalinguística é entendida como uma atividade realizada por um indivíduo que trata a linguagem como um objeto cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional e deliberado. A consciência linguística volta-se para o conhecimento da própria linguagem em todos os modos de constituição e organização, estando predominantemente associada ao manejo desses elementos linguísticos (SPINILLO; MOTA; CORREA, 2010, p.73). Tal consciência está subdividida em diferentes tipos: consciência fonológica (habilidade de segmentar, analisar e manipular intencionalmente sons que compõem a fala); consciência morfológica (habilidade de refletir sobre os morfemas); consciência sintática (habilidade de refletir e manipular a estrutura gramatical e os elementos linguísticos das sentenças); consciência pragmática (habilidade de se refletir sobre o uso da língua) e consciência metatextual (habilidade de se refletir a respeito do texto).

A consciência textual (GOMBERT, 1992, p.115) abrange os demais níveis de consciência, voltando-se para os elementos linguísticos a seguir: a superestrutura, envolvendo os detalhes que

definem o texto como um determinado gênero (VAN DIJK, 2004, p.37); a coerência, referindo-se predominantemente ao conteúdo e a suas relações internas e com o entorno (CHAROLLES, 1978, p.20); a coesão (HALLIDAY; HASAN, 1976, p.123), consistindo nos vínculos linguísticos do texto no que se refere à coesão lexical (palavras lexicais) e à coesão gramatical (palavras gramaticais). Explicando detalhadamente sobre esses elementos linguísticos, entende-se que superestrutura é um plano geral de organização textual que norteia a produção de textos. É considerada convencional e variável, podendo sofrer alterações conforme a cultura em que está inserida. Em outras palavras, a superestrutura “é uma forma global que organiza a macroproposição (o conteúdo global do texto) e fornece a sintaxe completa para o significado global, isto é, para a macroestrutura do texto” (VAN DIJK, 2004, p.30). Por exemplo, os elementos que compõem a estrutura de um texto de determinado gênero, como o conto, devem ser preferencialmente os mesmos em todos os contos. Esses elementos servem de modelo para agrupar todos os contos nesse gênero, e também para guiar os escritores desse gênero textual.

A coerência é a norma que constitui a língua. Essa norma é implícita, mas está teorizada explicitamente pela gramática, que constrói as regras combinatórias necessárias para o uso social de uma língua. Como frases soltas não se constituem um texto, são necessários critérios de boa formação, normas mínimas de composição social. Assim, Charolles (1978, p.20), baseado em sua experiência como docente e observando a carência nos textos de seus discentes, criou quatro metarregras de coerência para auxiliar na construção da coerência nos textos. São elas: metarregra da repetição, metarregra da progressão, metarregra da não-contradição, metarregra da relação. Seguindo essas regras, consegue-se manter um texto coerente e possível de entendimento.

Para abordar a coerência em atividades de consciência textual, podem-se realizar exercícios em que o leitor avalie a sequência dos fatos da narrativa, identificando a progressão temática, sugerir frases que ele possa ou não inserir no conteúdo do texto, explorando a relação e não-contradição e buscar no texto referentes sintáticos, tratando da repetição. Assim, pode-se trabalhar a percepção do leitor em relação à coerência textual, sem utilizar os termos, principalmente se for ele de séries escolares menores, que não compreende a nomenclatura aqui utilizada.

A coesão se refere às relações semânticas, não estruturais, que fazem com que uma sequência de frases se constitua em um texto. É formada pelos marcadores linguísticos que expressam as relações que ocorrem na superfície do texto, assegurando sua unidade. Como sua função é satisfazer as necessidades sociais e pessoais da comunicação, ela participa do componente textual, relacionando elementos que não estão estruturalmente ligados, para que estes sejam realmente interpretados.



Dentre as habilidades metalinguísticas postuladas por Gombert (1992, p.112), o enfoque teórico deste artigo é a consciência metatextual que, conforme o autor, tal habilidade volta nossa atenção para o texto de forma consciente, considerando aspectos como a estrutura (traços que definem o tipo textual), a coerência (relações do conteúdo), a coesão (contribuição para a ligação harmoniosa entre as partes do texto) e a consciência procedimental (os procedimentos que o leitor se utiliza para compreender o texto).

Outros fenômenos da língua também fazem parte da consciência metatextual, como a capacidade de monitoramento da leitura, metacompreensão, escrita de textos, revisão e manipulação de partes do texto. A atividade metatextual tem um importante papel no monitoramento da escrita ao se usarem estratégias para compor e revisar textos. Ao serem desenvolvidos comportamentos metalinguísticos (o indivíduo julga, de forma consciente e correta, além de explicitar verbalmente quais critérios utilizou), a consciência metatextual também será desenvolvida.

4 Metodologia

De acordo com Bakhtin (1992, p.262), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, formas de textos que foram criadas pela sociedade, que funcionam como mediadores entre o enunciador e o destinatário. No processo de ensino e aprendizagem da língua materna, os gêneros são tomados como objetos de ensino (BRASIL, 1998, p.17), sendo assim os responsáveis pela seleção dos textos que serão trabalhados como unidades de ensino (ROJO, 2000, p.120). Segundo Bakhtin (1992, p.260), todo o gênero está contido em esferas comunicativas, como por exemplo: esferas dos sistemas ideológicos constituídos, cuja ciência, arte, religião e política fazem parte; esferas do cotidiano, em que se incluem os familiares, as relações íntimas e comunitárias; esfera jornalística; esfera da universidade, etc. Em cada esfera há um conjunto específico de gêneros e todas as esferas conversam entre si. Sendo assim, ao se levar um texto de um determinado gênero para a sala de aula, é preciso pensar na esfera comunicativa a que pertence esse gênero, pois é ela quem determinará os espaços sociais que podem ou não ser ocupados pelos interlocutores.

A crônica é o gênero textual utilizado nesta atividade. Constituído por sequências narrativas dominantes (ADAM, 2011, p.205), esse tipo de texto se caracteriza por tratar de assuntos cotidianos e contemporâneos, com uma linguagem mais despojada e coloquial. A crônica também é considerada um gênero menor por se aproximar dos leitores, possuir uma linguagem mais natural, ajudar o leitor a estabelecer os cenários, os fatos e as pessoas, além de muitas vezes se utilizar do humor

(CÂNDIDO, 1992, p.41). A crônica escolhida foi “A Bola”, de Luís Fernando Veríssimo, e trata sobre a relação entre pai e filho, ainda criança, e de como os brinquedos mudaram com as diferentes gerações. Sendo assim, espera-se que os alunos tenham um amplo conhecimento prévio da esfera comunicativa a que pertence esse gênero.

Foram elaboradas quinze questões sobre a crônica, as cinco primeiras têm como objetivo obter do aluno o dialogismo com o texto e uma compreensão leitora responsiva ativa, conforme preconizam os estudos bakhtinianos, pois não se quer que o aluno apenas reproduza o que já leu no texto. Marcuschi (1996, p.78) afirma que é comum as questões de compreensão leitora solicitarem do aluno apenas a reprodução de partes do texto e não uma reflexão ou uma atitude crítica sobre a história. Já as outras dez questões trabalham a consciência textual no aspecto da coesão, coerência e superestrutura. Há também um protocolo verbal escrito para verificar a metacompreensão ao final de cada uma das sete questões. Segundo Cohen (1987, p.53), os protocolos verbais se categorizam em três tipos: auto-relatório, auto-observação e auto-revelação. O protocolo verbal que foi utilizado na atividade é do tipo auto-relatório, pois refere-se à situação em que o leitor narra e descreve seu pensamento no que se refere à leitura de textos, revelando possivelmente como ele acredita que age durante uma situação qualquer de leitura.

4.1 Questões de compreensão leitora

- Leia abaixo a crônica do Luís Fernando Veríssimo, A Bola:

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 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 bip 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. * em inglês, para a garotada se interessar.

- Agora que você leu a crônica, responda às questões:

- 1- No texto, o pai deu de presente uma bola para o filho. Qual a reação que o pai esperava que o filho tivesse ao receber o presente? Como você pensou para responder? Justifique.
- 2- No texto, o filho fala diversas vezes a palavra "Legal". O que de fato o filho quis dizer com essa palavra? Como você pensou para responder? Justifique.
- 3- O filho fez vários questionamentos ao pai sobre a bola: "Como é que liga? Não tem manual de instrução? O que é que ela faz?" O que esses questionamentos sugerem sobre o filho? Como você pensou para responder? Justifique.
- 4- Quais são as diferenças nas reações do pai antes de dar a bola ao filho e depois de dar a bola? Como você pensou para responder? Justifique.



- 5- Como você avalia as reações do pai e do filho na história? Como você pensou para responder? Justifique.
- 6- Se você pudesse dar outro título para a história, qual seria? Como você pensou para responder? Justifique.
- 7- Elabore um novo final coerente para a crônica. Como você pensou para responder? Justifique.
- 8- Você caracteriza esse texto como de crítica, de reflexão, de humor ou de horror? Como você pensou para responder? Justifique.
- 9- Qual palavra está subentendida, após “agradeceu” na linha 3? Como você pensou para responder? Justifique.
- 10- A que está se referindo a palavra “ela” nas linhas 13 e 14? Como você pensou para responder? Justifique.
- 11- Qual conjunção pode substituir o * na penúltima linha: porque, mas, ou, então? Como você pensou para responder? Justifique.
- 12- Cite 5 palavras que mais se repetem no texto. Como você pensou para responder? Justifique.
- 13- Que outra palavra é usada no texto para se referir a videogame? Como você pensou para responder? Justifique.
- 14- Sublinhe quais palavras a seguir se relacionam com a palavra “bola”: chute, cheirar, embaixada, pé, manual de instruções, ligar, posse. Como você pensou para responder? Justifique.
- 15- Você acha que o que está descrito nessa crônica ocorre na realidade? Como você pensou para responder? Justifique

4.2 Análise das questões

Nesta subseção, serão analisadas as quinze questões que contemplam os tópicos linguísticos citados anteriormente.

- **Questões 1, 2, 3, 4 e 5**

Essas cinco questões possibilitam a interação e o dialogismo do aluno com o texto e com o contexto, não só dentro da sala de aula. Elas propiciam que os alunos sejam criativos e ativos em suas respostas, não favorecendo simplesmente a mera repetição de dizeres e de trechos do texto (MENEGASSI, 2010b, p.135). Foram elaboradas questões que pudessem favorecer uma postura responsiva ativa do aluno durante a leitura e a compreensão textual. As questões procuram promover uma reflexão específica da realidade histórico-social refletida pelo texto que está inserida na esfera

comunicativa dos alunos. Ademais, os alunos são solicitados a responder ao protocolo verbal escrito do tipo auto-relatório, que está presente ao final de todas as questões, para verificar a metacompreensão do leitor (GUTERMAN, 2003, p.10), explicitando o seu entendimento.

- *Questões 6 e 7*

Essas duas questões focalizam a consciência textual no aspecto da coerência solicitando que o aluno sugira um novo título e um novo final para a crônica. As questões abordam a coerência nos aspectos da manutenção e da progressão temática, respectivamente. Ao elaborar um novo título, a manutenção do tema deve ser mantida, ocorrendo uma sumarização da temática do texto; dessa forma, o novo título elaborado torna-se coerente. Por outro lado, na questão de elaborar um novo final coerente para a história, o aluno deve dar sequência às informações já dadas pela crônica e, ao mesmo tempo, respeitar as limitações temáticas e linguísticas impostas por ela, conforme os pressupostos do autor (CHAROLLES, 1978, p.20). Nessas questões, também é desenvolvida a metacompreensão (GUTERMAN, 2003, p.10) a partir da explicação que o aluno deve dar a respeito de como pensou para resolver a atividade.

- *Questões 8,9,10,11,12,13,14,15*

Baseando-se em Moraes (1986, p.63), essas questões, referentes à consciência textual, abordam diversos aspectos de coesão, de coerência e também de superestrutura. A questão 8, para caracterizar o texto, é de superestrutura. O aluno precisa compreender o texto, captar a sua finalidade, para responder essa característica solicitada na atividade. As questões 9, 10 e 11 abrangem a coesão gramatical, abordando respectivamente, a elipse, a referenciação e a conjunção. Já as questões 12, 13 e 14 abrangem a coesão lexical, abordando a repetição, a sinonímia e a associação por contiguidade, respectivamente. A questão 15, finalizando, é sobre coerência, abordando a relação com o mundo, conforme Charolles (1978, p.20).

5 Considerações Finais

Este artigo teve por finalidade elaborar uma atividade com quinze questões de compreensão leitora, através do gênero crônica e do tipo textual narrativo, para alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Para embasá-la, realizaram-se estudos teóricos que propiciaram a interface entre as teorias bakhtinianas, dialogismo e leitura responsiva ativa, e as teorias da psicolinguística, mais

especificamente da consciência textual (GOMBERT, 1992, p.112).

Como visto, o dialogismo tratado por Bakhtin (1992, p.120) é o princípio constitutivo da linguagem, além de ser a condição do sentido para o texto, estabelecido por meio da interação do leitor/escritor e o texto. Todo enunciado é dialógico, pois nele ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes. Além disso, constatou-se que o texto se constitui a partir de elementos discursivos e deve se levar em conta as condições de produção, a recepção e a circulação, para determinar a constituição do sentido textual. Nessa concepção, o ensino da língua materna na educação básica deve lançar mão não apenas de conhecimentos gramaticais, mas, sobretudo, desenvolver a capacidade de refletir criticamente sobre o mundo e sobre a língua como instrumento de interação na sociedade (por meio da compreensão, da análise, da interpretação e da produção de textos verbais). As práticas de leitura em sala de aula devem estimular o aluno a ser um leitor responsivo ativo, já que essas práticas são uma das responsáveis pelas relações sociais entre os indivíduos e promove a reflexão sobre diferentes realidades, favorecendo a formação de um sujeito-leitor crítico.

O leitor, por sua vez, precisa fazer uma leitura que vá além do que está explícito, pois o implícito é essencial para a compreensão leitora. Falou-se que, ao se trabalhar com os tópicos linguísticos, como por exemplo, a consciência textual com foco na coerência, auxilia-se o aluno na interpretação de um texto específico. Sobre a consciência textual, constatou-se que esse tipo de consciência faz com que o leitor volte a sua atenção para o texto conscientemente, considerando diversos aspectos como, por exemplo, a coerência (que permite que o texto possua ideias conectadas).

Sendo assim, através dos tópicos linguísticos explicitados anteriormente e tendo como ponto de partida o cenário educacional nacional, buscou-se fazer uma interface entre os estudos das contribuições teóricas do filósofo russo Mikhail Bakhtin e a consciência textual que se dá no nível da coerência. Portanto, através dessa interface, foi elaborada uma atividade de compreensão leitora que possa ser aplicada com alunos do 6º ano e 7º ano do Ensino Fundamental, possibilitando que o professor tenha uma ferramenta que oportunize a formação de alunos leitores críticos e reflexivos e, possivelmente, que indique caminhos para amenizar as falhas em leitura e compreensão apresentadas por eles.



Referências

- ADAM, Jean Michel. *A Língua Textual*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- CÂNDIDO, Antônio (et. al). *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- CHAROLLES, Michel. *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*. 1. ed. Paris: Langue Française, 1978.
- COHEN, Andrew D. Using verbal reports in research on language learning. In: FAERCH, Claus; KASPER, Gabriele (Org.). *Introspection in second language research*. Cleverdon: Multilingual Matters, 1987. p.82-95.
- FUZA, A. F. *O conceito de leitura na Prova Brasil*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- GERALDI, João Wanderley. *A leitura na sala de aula: as muitas faces do leitor*. Série Idéias n.5. São Paulo: FDE, 1988.
- GOMBERT, Jean - Emile. *Metalinguistic development*. 1. ed. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.
- GUTERMAN, Eva. *Integrating written metacognitive awareness guidance as a psychological tool to improve student performance*. *Learning and Instruction*. Research Gate, 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/248498221_Integrating_written_metacognitive_awareness_guidance_as_a_psychological_tool_to_improve_student_performance>. Acesso em: 01 jul. 2018
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1992.
- LEFFA, V.J. *Aspectos da Leitura*. Porto Alegre: Sagra, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?* Aberto, Brasília, ano 16, a. 69, 1996.
- MENEGASSI, R.J. *Avaliação de leitura*. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e ensino*. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2010b. p. 87-106.
- MORAES, Olinda Martins. Um estudo das relações de coesão em português. *Letras e Letras*. Uberlândia (2): 359-384, dez, 1986.
- MORAIS, Antônio Manuel Pamplona. *Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. São Paulo: Edicon, 1997.
- PEREIRA, Vera Wannmacher. *Consciência textual nas relações entre leitura e escrita*. Universidade Estadual de Maringá, 2014. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B0BzcWVyuWkVvklBdkIwQ1dTWXc/view>>. Acesso em: 26 jun. 2018
- SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 2003.
- SPINILLO, Alina Galvão; MOTA, Marcia Maria Peruzzi Elia; CORREA, Jane. Consciência metalinguística e compreensão da leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 38, n. 1, p. 157-171, 2010.
- VERÍSSIMO, Luís Fernando. *A bola*. Disponível em: ><http://elipalupa.blogspot.com/2015/12/a-bola-luis-fernando-verissimo.html><. Acesso em 20 jun. 2018

[RECEBIDO: agosto de 2018]

[ACEITO: maio de 2019]