

COMPREENSÃO TEXTUAL COMO TRABALHO CRIATIVO

Luiz Antônio Marcuschi

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo: Partindo da revisão das noções de língua e de texto, o autor discute a leitura como processo cognitivo, social e histórico, delineando diferentes horizontes ou perfis de compreensão: a) a falta de horizonte; b) horizonte mínimo; c) horizonte máximo; d) horizonte duvidoso; e) horizonte indevido. Dentro do processo de leitura, analisa-se com detalhe o conceito de inferência.

Palavras-Chave: Leitura, Horizontes de Leitura, Inferência.

COMPREENDER EXIGE TRABALHO

Compreender bem um texto exige habilidade e trabalho. Sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção **no** mundo e um modo de agir **sobre** o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. É comum ouvirmos reclamações do tipo: “*não foi bem isso que eu queria dizer*”; “*você não está me entendendo*”; “*o autor não disse isso*”. Contudo, vale a pena indagar-se o que é que estava sendo dito ou o que é que o autor queria dizer. Existe, pois, má e boa compreensão, ou melhor, **más** e **boas** compreensões de um mesmo texto, sendo estas últimas atividades cognitivas trabalhosas e delicadas.

Sabemos como é importante nos entendermos bem no dia a dia, seja no diálogo com outras pessoas ou na leitura de textos escritos. Da má-compreensão podem surgir desavenças e acabarem namoros; podemos perder amigos e dinheiro, sofrer acidentes e até deixar de conseguir um emprego. Não parece necessário argumentar em favor da relevância do estudo da compreensão, mas é útil lembrar aspectos relacionados ao tema. Em primeiro lugar, sempre que produzimos algum enunciado desejamos que ele seja compreendido, mas nunca exercemos total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter. Isto se deve à própria natureza da linguagem que não é transparente, nem funciona como fotografia da realidade. Em segundo lugar, a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um tra-

balho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre leitor-texto-autor ou ouvinte-texto-falante, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural.

Já que praticamente todas as nossas ações diárias mais significativas estão revestidas de linguagem, é importante saber algo sobre o seu funcionamento. E esse funcionamento é tão espontâneo que não nos damos conta de sua complexidade. Quando falamos ou escrevemos não temos muita consciência das regras usadas ou das decisões tomadas, pois essas ações são tão rotineiras que fluem de modo inconsciente. Por outro lado, as atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem são sempre colaborativas e não atos individuais. Por isso, seguidamente, operam como fontes de mal-entendidos. Pois, como seres produtores de sentidos, não somos tão lineares e transparentes quanto seria de desejar e a compreensão humana depende da cooperação mútua. Sendo uma atividade de produção de sentidos colaborativa, a compreensão não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. Para se compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e este é um aspecto notável quanto à produção de sentido.

Tal quadro teórico traz várias consequências, entre elas estão, por exemplo, as seguintes, no que se refere ao entendimento:

- ✱ de um texto, não equivale a entender palavras ou frases;
- ✱ das frases ou das palavras, é vê-las em um contexto maior;
- ✱ propriamente, significa produzir sentidos e não extrair conteúdos prontos;
- ✱ de texto, é inferir em uma relação de vários conhecimentos.

A isso subjazem algumas suposições bastante centrais, como:

- ✱ os textos são, em geral, lidos com motivações muito diversas;
- ✱ diferentes indivíduos produzem sentidos diversos com o mesmo texto;
- ✱ um texto não tem uma compreensão ideal, definitiva e única;
- ✱ mesmo que variadas, as compreensões de um texto devem ser compatíveis.

Para fundamentação dessas posições e análise dos processos de compreensão envolvidos, devemos levar em conta noções básicas, entre elas, as de *língua*, *texto* e *inferência*. Outras noções serão apresentadas, ao longo do trabalho, mas dessas três dependerá nossa visão da atividade de compreensão. É claro que outros conceitos deveriam ser explorados,

tais como: *contexto, sujeito, estilo e gênero textual*. Mas alguns limites se impõem ao tema. Após a exposição desses aspectos teóricos, veremos tópicos relativos ao tratamento da compreensão no ensino de Língua Portuguesa.

2. LÍNGUA COMO *TRABALHO SOCIAL, HISTÓRICO E COGNITIVO*

O primeiro aspecto importante em uma análise da atividade de compreensão é a noção de **língua** que se adota. Os manuais escolares e os autores mais estruturalistas concebem a língua como *código* ou sistema de sinais autônomo, transparente, sem história e fora da realidade social dos falantes. Mas a língua é mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais. A língua não é sequer uma estrutura; ela é **estruturada** simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo, que se organizam no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. Não é um sistema monolítico e transparente, para “fotografar” a realidade, mas é heterogênea e sempre funciona situadamente na relação dialógica, como ensina Bakhtin (1992). Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código. Assim, a produção textual não é simples atividade de codificação e a leitura não é um processo de mera decodificação.

Portanto, sendo a língua uma *atividade constitutiva*, tal como dizia Franchi (1992), com ela podemos construir sentidos. Sendo uma *forma cognitiva*, com ela podemos expressar nossos sentimentos, crenças, ideias e desejos. Em resumo: mais do que uma forma, a língua é uma *forma de ação* pela qual podemos agir fazendo coisas. Não se confunde com gramática, ortografia ou léxico. Em consequência, a língua se manifesta nos processos discursivos, no nível da enunciação, concretizando-se nos usos textuais mais variados. Não se dá na palavra isolada, nem no enunciado solto. A língua é um *sistema simbólico* que **pode** significar muitas coisas, mas que não tem uma semântica imanente pronta, nem plena autonomia significativa. Assim, quando recebemos uma carta de uma amiga dizendo: “*Ontem foi um dia emocionante, fizemos a maior passeata contra a violência em nossa cidade*”, o entendimento das expressões grifadas só é possível se soubermos a data da carta e onde mora a amiga. Mas há casos mais complexos como as *ironias* em que temos de entender praticamente o oposto, por exemplo, quando a mãe que olha o filho todo sujo e diz: “*Que bonito, meu filho!*”

Nessa perspectiva, a língua é mais que um simples instrumento de comunicação; mais do que um código ou uma estrutura. Como atividade, ela é indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático. Por isso, as significações e os sentidos textuais e discursivos não podem estar aprisionados no interior dos textos pelas estruturas linguísticas nem podem ser

confundidos com conteúdos informacionais. A língua é semanticamente opaca e os textos podem produzir mais de um sentido. A língua permite a pluralidade de significações e as pessoas podem entender o que não foi pretendido pelo falante ou o autor do texto. Certamente, muitas dessas questões se devem a construções que permitem ambiguidades sintáticas como “*o burro do vizinho*” (o vizinho *tem* um burro ou ele *é* burro?); ambiguidades semânticas (muitas piadas baseiam-se nesse aspecto) e assim por diante.

Com esta concepção de língua é fácil notar que o texto pode tornar-se uma “*armadilha*” e que nem tudo o que queremos dizer está inscrito nele objetivamente. Também não é possível dizer tudo, já que para isso teríamos de produzir grande quantidade de linguagem e os textos não terminariam nunca. Por economia, o autor de um texto sempre vai ter que deixar muita coisa por conta do leitor ou ouvinte. Um texto bem-sucedido é aquele que consegue dizer o suficiente para ser bem-entendido, supondo apenas aquilo que é possível esperar como sabido pelo ouvinte ou leitor. Se o autor ou falante de um texto diz uma parte e supõe outra parte como de responsabilidade do leitor ou ouvinte, então a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma *atividade de coautoria*. Em suma, os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e, parcialmente, completados pelo leitor. Nesta maneira de ver o funcionamento da língua, não é justificável buscar **todos** os sentidos do texto **no** texto, como se eles estivessem ali postos de modo objetivo.

3. TEXTO COMO *EVENTO COMUNICATIVO*

Ao lado da noção de língua, é necessário ter uma noção de **texto** e de **funcionamento do texto**. A escola trata o texto como um produto acabado, funcionando como um *container*, onde se “entra” para pegar coisas. Porém, o texto não é um puro produto, nem um simples artefato pronto; ele é um **processo** e pode ser visto como um **evento comunicativo** sempre emergente. Assim, não sendo produto acabado e objetivo, nem depósito de informações, mas um **evento** ou um **ato enunciativo**, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores. O texto deve preencher alguns requisitos para sua formulação, mas estes não são condições necessárias nem suficientes. A textualidade se dá como um sistema equilibrado de relações entre forma e conteúdo e não como a observância de uma gramática ou conjunto de regras de boa-formação.

O texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão. Mas todo cuidado aqui é pouco, pois o texto não é uma *caixinha de surpresas* ou algum tipo de *caixa preta*. Se assim fosse, ninguém se entenderia e viveríamos em eterna confusão. Há, pois, limites para a compreensão textual. E esses limites são dados por alguns princípios de compreensão como veremos adiante. Nessa visão, a coerência de um texto é uma **pers-**

pectiva interpretativa do leitor e não se acha inscrita de forma completa e unívoca no texto. Um texto pode ter *coerências diversas* e, ao carecer de evidências, o leitor constrói a sua. Nem sempre é feliz nessa atividade e não raro falseia informações. Aqui, os conhecimentos individuais são muito importantes e até mesmo decisivos, não só como base para percepção do que está sendo dito, mas para montar um sentido simplesmente.

A sugestão é que se tome o texto como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas, tal como proposto por Beaugrande (1997, p. 10). Portanto, se a língua é atividade interativa e não apenas forma, e o texto é um evento comunicativo e não apenas um artefato ou produto, a atenção e a análise dos processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de produção de sentido, bem como na organização e condução das informações. Como o texto é um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade, sua função central não será a informativa. Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está **no leitor**, nem **no texto**, nem **no autor**, mas ele se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas. Neste caso, ele apresenta um alto grau de instabilidade e indeterminação por ser um sistema complexo e com muitas relações que se completam na atividade enunciativa. Assim, pode-se dizer que **textos são sistemas instáveis e sua estabilidade é sempre um estado transitório de adaptação a um determinado objetivo e contexto**.

Escrever não é comunicar ou transmitir para o papel algo que está na mente ou no mundo. Pois, se a língua não é um sistema de representação ou espelhamento da realidade ou de ideias, a escrita é uma invenção permanente do mundo e a leitura é uma reinvenção. Seguramente, essas atividades não são aleatórias nem voluntaristas, mas regidas pelas vivências, pelo controle social e pela cultura. A escrita e a fala são atividades situadas e a situação ou o contexto (cognitivo, social, cultural, histórico) em que são produzidas é parte integral do ato de escrever ou falar. Um texto é produzido sob certas condições, por um autor com certos conhecimentos e determinados objetivos e intenções. Em outro contexto de recepção, aquele texto assim produzido pode ter outras condições de recepção. Ler a carta de Pero Vaz de Caminha, hoje, não é o mesmo que há quatro ou cinco séculos. Os textos têm história, são históricos. Em geral, o autor tem em mente certo público, mas não elimina outros. Isso repercute diretamente sobre a forma de organização dos materiais linguísticos e as condições de processamento. Daí também a dificuldade de se dizer o que é uma *leitura objetiva*, se é que isso faz algum sentido.

Os textos sempre se realizam em algum **gênero textual** particular, seja uma notícia de jornal, uma piada, uma reportagem, um poema, uma carta pessoal, uma conversaçã

tânea, uma conferência, um artigo científico, uma receita culinária ou qualquer outro. E cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido, não se podendo ler uma receita culinária como se lê uma piada, um artigo científico ou um poema. O gênero textual é um indicador importante, pois a produção e o trato de um artigo científico são diversos dos implicados em uma tirinha de jornal ou um horóscopo. Os gêneros não são simples formas textuais, mas “formas de ação social”, como diz Miller (1994), e eles são orientadores da compreensão, como propõe Bakhtin (1992).

4. NOÇÃO DE INFERÊNCIA

A terceira noção central em uma teoria da compreensão é a de **inferência**. Quanto a isso, podemos dizer que todas as teorias de compreensão se situam em um destes dois paradigmas: (1) *compreender é decodificar* ou (2) *compreender é inferir*. De um lado, temos as teorias da **compreensão como decodificação**, baseadas na noção de língua como código e, de outro lado, aquelas baseadas na noção de língua como atividade, tomando a **compreensão como atividade inferencial**. É esta segunda posição que observamos aqui.

As teorias fundadas no paradigma da decodificação sustentam a posição de que a língua é um sistema de representação de ideias e o texto é um repositório de informações. Nelas, compreender não passaria de uma tarefa de identificar e extrair informações textuais. No caso, compreender o texto é apenas decodificar informações inscritas objetivamente. Já as teorias que postulam a ideia de que compreender se funda em atividades cooperativas e inferenciais, tomam o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sociointerativo. Assim, o sentido não está nem no texto, nem no leitor, nem no autor, e sim em uma complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação.

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é a de funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências atuam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, ou seja, como estratégias ou regras embutidas no processo. Não se pode, pois, definir e medir a compreensão pela quantidade de texto reconstruído pelo leitor, pois ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais, nem parafrasear. Isto seria o mesmo que supor que compreender um texto seria traduzi-lo em outro equivalente, de modo unívoco.

Na compreensão influenciam condições textuais, pragmáticas, cognitivas, interesses e fatores como conhecimentos do leitor, gênero e forma de textualização. Por isso, a compreensão de texto é uma questão complexa que envolve não apenas fenômenos linguísticos, mas também antropológicos, psicológicos e factuais. As inferências lidam com as relações entre esses conhecimentos e muitos outros aspectos. Por exemplo, a simples interpretação de um

pronomes do texto (todos os casos de anáforas) são atividades inferenciais. Para detalhes, vejam-se os estudos de Kleiman (1989, 1988), Marcuschi (1999) e Koch (2002), sobre o assunto.

Uma sugestão muito comum para definir *inferência* é a de Rickheit e Strohner (1993, p. 8): “Uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto.” Na realidade, as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica. Para tanto, será necessário ter clareza não apenas em relação ao que se deve entender por *informação*, mas também o que vem a ser *contexto*. Diante do exposto, pode-se dizer que as inferências introduzem informações por vezes mais salientes que as do próprio texto.

Muitas vezes, particularmente na fala, as inferências são estabelecidas, como observa Gumperz (1982), a partir de pistas tais como a prosódia (entoação, volume e qualidade da voz, pausa, velocidade e ritmo da fala), escolhas léxicas, distribuição sintática, estilo, mímica, gestos, postura corporal e assim por diante. O certo é que as inferências são produzidas com o aporte de elementos sociossemânticos, cognitivos situacionais, históricos, linguísticos, de vários tipos que operam integradamente. *Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações em um movimento interativo e negociado.*

A atividade inferencial, quando vista na sua complexidade, não pode ser tida como um mecanismo espontâneo e natural. O que pode ocorrer é que, em dado momento, uma determinada estratégia será mais eficaz do que outra para uma dada operação inferencial. Veja-se o caso do *aviso* como um gênero textual bastante comum. Suponhamos que, na porta de um dado estabelecimento comercial, esteja escrito: “**Aberto aos domingos**”. Com isso eu posso entender, por exemplo:

- ✱ (a) *Este estabelecimento só abre aos domingos.*
- ✱ (b) *Este estabelecimento abre também aos domingos.*
- ✱ (c) *Este estabelecimento abre todos os dias da semana.*

Qual dessas interpretações é a mais provável como pretendida? Seguramente, todos diriam que a intenção do autor desse aviso foi dizer que o estabelecimento abre todos os dias, *inclusive aos domingos*. Assim, parece que (c) seria a interpretação preferencial e implicaria (b). Mas (a) também não estaria errada, só que não seria usual, porque o normal é abrir durante os dias não feriados.

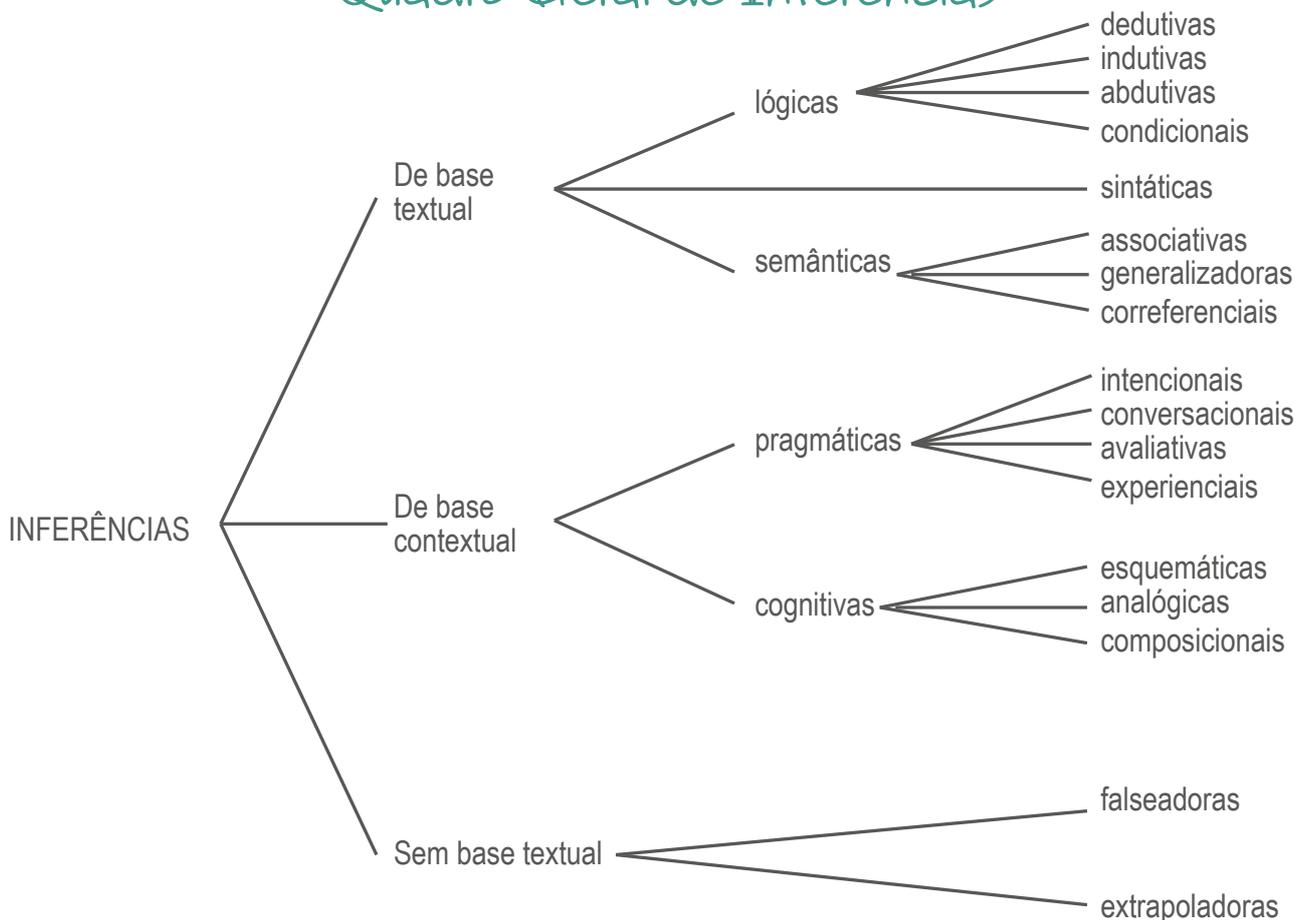
Imaginemos outro aviso, também comum em portas de fábricas: “**Não há vagas**”. O que se deve entender com isso?

- ✱ (a) *Todas as vagas desta empresa estão ocupadas.*
- ✱ (b) *Esta empresa não emprega ninguém.*
- ✱ (c) *Nesta empresa não se trabalha.*

Imagino que a alternativa (a) seja a mais usual, pois a empresa deve ter empregados em número suficiente e, portanto, ali se trabalha, o que invalida (b) e (c). Por fim, na relação com avisos, deve-se ter claro que as expressões têm menos função referencial do que uma intenção *performativa*, isto é, eles pretendem incitar a uma ação futura. Assim, ao lermos na frente de um prédio uma tabuleta que diz “*Saída de veículos*”, não se trata de uma simples informação que dali saem veículos, mas sim de que ali há perigo e deve-se ter cuidado ao passar.

Quanto às inferências, eu identificava (MARCUSCHI, 1989) uma série delas, tal como se pode observar no quadro geral abaixo. O curioso é que embora haja vários tipos de inferências, no nosso dia a dia procedemos mais por raciocínios práticos do que por raciocínios lógicos. Esse aspecto de nossa atuação discursiva é importante porque mostra que, em geral, somos seres **práticos**. Nossa vivência é, sobretudo, institucional e convencionalizada e não se funda em relações estritamente lógicas. É assim que lidamos com a maioria dos avisos no dia a dia e nunca nos irritamos com sua obviedade. Ninguém acha estranho ler “*banheiros*”, “*saída*”, “*escada*”, “*extintor de incêndio*”, porque aquilo não é uma etiqueta para designar referencialmente coisas do mundo e sim um indicador para possíveis ações.

Quadro Geral de Inferências



5. COMPREENSÃO COMO PROCESSO

Uma das ideias centrais neste contexto teórico é a concepção da **compreensão como processo**. Quanto a isso, identificamos pelo menos quatro aspectos na operacionalização desse processo:

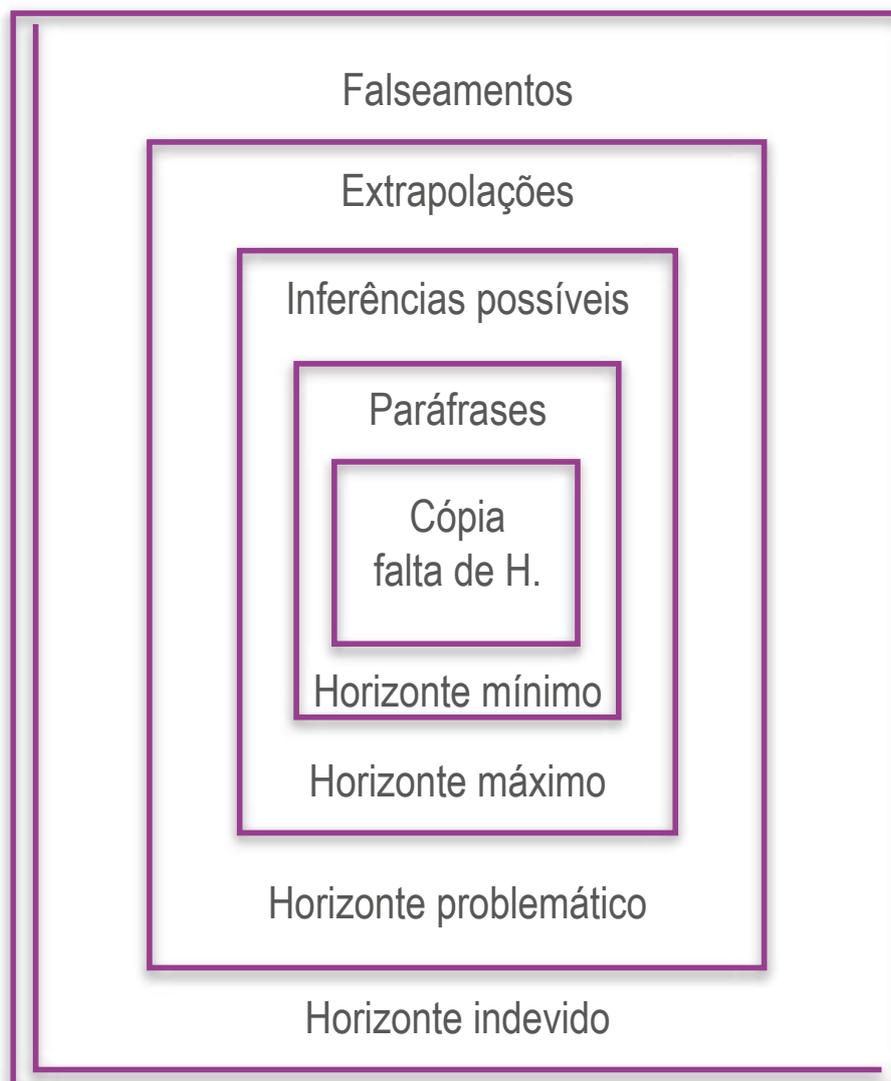
- * **1. Processo estratégico:** esta noção sugere que a compreensão não é uma atividade com regras formais e lógicas que dão resultados automáticos. Os processos estratégicos permitem supor que as atividades estão voltadas para uma ação comunicativa otimizada, com escolha das alternativas mais produtivas. É por isso que as inferências mais comuns não são as lógicas e sim as pragmáticas, semânticas ou cognitivas de uma maneira geral.
- * **2. Processo flexível:** esta ideia afirma que não há uma orientação única, podendo a compreensão dar-se tanto num movimento global (*top-down*), como local (*bottom-up*), a depender das necessidades dos interactantes e do contexto discursivo. A compreensão pode se dar em um ir e vir em movimentos do todo para as partes e vice-versa.
- * **3. Processo interativo:** ponto-chave aqui é o fato de que a compreensão, em especial nas atividades interativas realizadas na relação face a face (textos orais em geral), é negociada, ou seja, é co-construída e não unilateral: uma negociação com as propostas textuais e com o interlocutor. Todavia, isso ocorre também no caso da leitura de textos escritos, já que eles são sempre interativos e possuem marcas com essas orientações. Os dêiticos discursivos, por exemplo, são sempre monitorações cognitivas interpessoais.
- * **4. Processo inferencial:** esta noção diz respeito ao modo da produção de sentido que não se dá pela identificação e extração de informações codificadas, mas como atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação por formas de raciocínio variadas, tal como listado acima.

Concebendo a compreensão como processo, fica evidente que ela não é uma atividade de cálculo com regras precisas ou exatas. Contudo, se **compreender não é uma atividade de precisão**, isto também não quer dizer que seja uma atividade imprecisa e de pura adivinhação. Ela é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução, em que certa margem de criatividade é permitida. De resto, a compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro.

Pode-se admitir, então, que leitura e compreensão de texto não é uma atividade de vale tudo. Um texto permite muitas leituras, mas não infinitas. **Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de um determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis.** Portanto, pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não autorizadas pelo texto, como tão bem explicou Possenti (1990; 1991).

Na tentativa de melhor visualizar a questão, sigo sugestão de Dascal (1981), imaginando o texto como uma cebola. As camadas internas (as cascas centrais) seriam as *informações objetivas*: uma espécie de núcleo informacional que qualquer um teria de admitir sem mudar o conteúdo (por exemplo, dados factuais, nomes, lugares etc.). Em seguida, vem uma camada (as cascas intermediárias) que é passível de receber interpretações diversas, mas válidas; este é o *terreno das inferências* (em geral, ali estão as implicaturas, as intenções, terreno dos subentendidos e das suposições). A camada seguinte (as cascas mais longe do núcleo) é mais complexa e está sujeita a muitos equívocos, já que pertence ao *domínio de nossas crenças e valores pessoais*. Por fim, existe uma camada (as últimas cascas) que é a mais vulnerável e sobre ela podemos discutir, pois ela está no *domínio das extrapolações*. Traduzindo a imagem da cebola em um diagrama, poderíamos usar a figura abaixo:

Horizontes de Compreensão Textual - Texto Original



O *Texto Original* é aquele que recebemos para leitura. Certamente, podemos ler esse texto de várias maneiras. Essas diferentes maneiras são *horizontes* ou perspectivas diversas. Tentemos uma breve explicação:

- ★ **1. Falta de horizonte** – uma leitura nesta perspectiva apenas *repete* ou *copia* o que está dito no texto. Permanecer nesse nível de leitura é agir como se o texto só tivesse informações objetivas inscritas de modo transparente. A atividade do leitor se reduziria a uma mera atividade de repetição. Repetir um texto nem sempre é garantia de que se compreendeu efetivamente, pois sabemos que *decorar um texto não garante compreensão*.
- ★ **2. Horizonte mínimo** – teremos o que aqui se chama de *leitura parafrástica*, ou seja, uma espécie de repetição com outras palavras em que podemos deixar algo de lado, selecionar o que dizer e escolher o léxico que nos interessa. Certamente, vamos colocar alguns elementos novos, mas nossa interferência será mínima, e a leitura fica ainda em uma atividade de identificação de informações objetivas que podem ser ditas com outras palavras.
- ★ **3. Horizonte máximo** – perspectiva que considera as *atividades inferenciais* no processo de compreensão, isto é, as atividades de geração de sentidos pela reunião de várias informações do próprio texto, ou pela introdução de informações e conhecimentos pessoais ou outros não contidos no texto. É uma leitura que inclui as entrelinhas; não se limita à paráfrase, nem fica reduzida à repetição.
- ★ **4. Horizonte problemático** – embora este horizonte não seja em princípio descartável como inadequado, ele vai muito além das informações do próprio texto e se situa no limite da interpretabilidade. Trata-se do âmbito da extrapolação. São leituras de caráter pessoal, em que há investimento de conhecimentos pessoais muito grande. Na escola, essa esfera é tida como a “*opinião pessoal*” e ali se instala quase que um vale-tudo.
- ★ **5. Horizonte indevido** - é a área da *leitura errada*. Por exemplo, suponhamos este texto, saído no *Diário de Pernambuco*:

Todas as músicas tocadas e cantadas no carnaval pernambucano de 1996 ficaram entre o frevo e o maracatu numa demonstração inequívoca da supremacia da cultura local.

Se, com base nesse texto, alguém dissesse que, entre as músicas tocadas no carnaval pernambucano, estavam o *chorinho* e a *axé music*, ele estaria **contestando** o texto, mas não compreendendo ou interpretando, porque o texto não permitia aquela leitura. Contudo, se alguém tivesse lido esse texto em uma seção de variedades da revista *Veja*, poderia achar que se tratasse de uma **ironia**. Neste caso, baseado em suposições várias, ele poderia *inferir* que o autor quis dar a entender *de maneira irônica* que, em Pernambuco, não há só frevo e maracatu no carnaval, ficando em um *horizonte problemático*.

Com esta última observação, entramos em um terreno delicado e limítrofe, que é o de perceber as *intenções* no texto. É difícil desenvolver uma teoria consistente e clara para essa finalidade. Existem várias delas, por exemplo, a teoria das máximas conversacionais de H. P. Grice (1975), que explica como se dão as *implicaturas* (inferências de natureza pragmática), de que não trataremos aqui. Essas teorias defendem que é possível, com uma frase ou um texto, dar a entender o contrário daquilo que é expresso pelo suposto “*sentido literal*”. Mas aí entramos em uma questão bastante complexa, ou seja: *existe ou não o sentido literal?* Embora relevante para o trabalho com a compreensão, essa questão sai de nosso campo. Para observações interessantes sobre o assunto, remeto ao estudo de Possenti (2002), para quem o sentido literal existe, porém, de uma maneira geral, as palavras não funcionam “*literalmente*”.

6. TIPOLOGIA DAS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Ao fazer a análise dos exercícios de compreensão nos livros didáticos, desenvolvi uma tipologia de perguntas que encontramos nas seções dedicadas à compreensão textual (MARCUSCHI, 1999). Essa tipologia deveria, hoje, sofrer alguma mudança, porém, em princípio, ainda continua válida. Certamente, essa tipologia não é a única nem a mais correta, mas serve para indicar alguns aspectos centrais da prática escolar quanto ao fenômeno da compreensão.

Os tipos de perguntas encontrados nos exercícios de compreensão dos livros de Língua Portuguesa analisados foram identificados de acordo com as estratégias que utilizavam. Os nomes dados podem ser outros. Eles servem de guia para indicar a ação básica pretendida em cada categoria.

TIPOLOGIA DAS PERGUNTAS DE COMPREENSÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS 1980-90

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já autorrespondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ligue:</i> Lilian • <i>Não preciso falar sobre o que aconteceu.</i> Mamãe • <i>Mamãe, desculpe, eu menti para você.</i>
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.	<ul style="list-style-type: none"> • Copie a fala do trabalhador. • Retire do texto a frase que... • Copie a frase corrigindo-a de acordo com o texto. • Transcreva o trecho que fala sobre... • Complete de acordo com o texto.
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o quê, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação . A resposta acha-se centrada só no texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Quem comprou a meia azul? • O que ela faz todos os dias? • De que tipo de música Bruno mais gosta? • Assinale com um x a resposta certa.
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> • P cujas respostas dependem do estabelecimento de relações entre informações disponíveis no texto ou de relações estabelecidas entre informações presentes no texto e a experiência cultural das pessoas, por exemplo.
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a moral dessa história? • Que outro título você daria? • Levando-se em conta o sentido global do texto, pode concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.	<ul style="list-style-type: none"> • Qual a sua opinião sobre...? Justifique. • O que você acha do...? Justifique. • Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocarem. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	<ul style="list-style-type: none"> • De que passagem do texto você mais gostou? • Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. • Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antipodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> • Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (Não havia pleonasmo no texto e isso não fora explicado na lição) • Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu)
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Quantos parágrafos tem o texto? • Qual o título do texto? • Quantos versos tem o poema? • Numere os parágrafos do texto. • Vá ao dicionário e copie os significados da palavra...

Seguramente, os anos 2000 apresentam mudanças substantivas nesse quadro, pois já há uma consciência maior em relação ao problema. Um exercício interessante para quem deseja fazer uma análise mais aprofundada da questão aqui levantada seria a análise comparativa entre os manuais de ensino de língua referentes ao período anterior ao surgimento dos PCN e os manuais que já foram produzidos com uma nova mentalidade a respeito do ensino de língua.

Em trabalho sobre compreensão nos livros didáticos (MARCUSCHI, 2003), dediquei-me de maneira especial a ver como se trabalhava o **vocabulário** no contexto dos exercícios de compreensão. Em uma análise não muito extensa, constatei que mais da metade dos exercícios com o vocabulário se situa no trabalho com a *sinonímia*. Outra parte trabalha questões de *linguagem figurada*, cabendo ainda um bom percentual de exercícios com a *forma* (gênero, número, grau, derivação, neologia etc.). Pude notar que é comum aparecer uma visão descontextualizada do léxico. Daí o acúmulo de comandos do tipo:

- ✱ Explique o sentido da palavra grifada.
- ✱ Escreva outras palavras que signifiquem o mesmo que [...].
- ✱ Qual o significado da palavra [...].
- ✱ Sublinhe as palavras que você desconhece e procure seus significados no dicionário, indicando qual deles é o mais apropriado.
- ✱ Substitua as palavras grifadas por um sinônimo e se você desconhece vá ao dicionário.
- ✱ Reescreva as frases com um sinônimo para as palavras sublinhadas.
- ✱ Ligue as palavras da lista à esquerda com sua equivalente na lista à direita.
- ✱ Relacione de duas em duas as palavras que dizem o contrário.
- ✱ No texto, você encontra algumas palavras grifadas que são gírias: substitua-as pelo equivalente em linguagem culta.
- ✱ Identifique as expressões idiomáticas e dê o seu sentido.

Esse tipo de atividade e tratamento do vocabulário nos dá uma ideia bastante clara da noção de língua que os autores têm e da função meramente representacional dos vocábulos da língua. Até parece que, sabendo o léxico, entende-se o texto. No entanto, é necessário ter claro que **o conhecimento do léxico de uma língua é apenas uma condição necessária, mas não suficiente para a compreensão de um texto.**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....



- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BEAUGRANDE, R. **New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge of Society**. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997.
- DASCAL, M. Strategies of Understanding. In: PARRET, H.; BOUVERESSE, J. (Ed.). **Meaning and Understanding**. Berlin; New York: W. De Gruyter, 1981.
- FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 22, p. 9-39, 1992. Publicado originalmente na revista *Almanaque*, n. 5, p. 9-26, 1977.
- GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (Ed.). **Syntax and Semantics**. New York: Academic Press, 1975. p. 41-58, v. 3: *Speech Acts*. (Tradução brasileira: DASCAL, M. (Org.). *Fundamentos metodológicos da linguística*. Campinas: [s. n.], 1982, p. 59-80. v. IV- *Pragmática*.
- GUMPERZ, J. **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- KLEIMAN, Â. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1988.
- KLEIMAN, Â. **Leitura, ensino e pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, I. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **O processo inferencial na compreensão de textos**. Relatório de Projeto financiado pelo CNPq, Proc. nº 30.4780/85. Recife, Departamento de Letras/Universidade Federal de Pernambuco, 1989, mimeo, 145 p.
- MARCUSCHI, L. A. O livro didático de língua portuguesa em questão: o caso da compreensão de texto. **Cadernos do I Colóquio de Leitura do Centro-Oeste**. Goiânia: UFGO, 1999, p. 38-71.
- MARCUSCHI, L. A. Gênero e léxico na produção textual. In: SIMPÓSIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: INTERSEÇÕES, 1., 2003, Belo Horizonte. [Conferência]. Belo Horizonte: PUC Minas/Coração Eucarístico, 2003, mimeo.
- MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Ed.). **Genre and the New Rhetoric**. London;Bristol: Taylor & Francis, 1994.
- POSSENTI, S. A leitura errada existe. *Estudos Linguísticos*. In: SEMINÁRIOS DO GEL, 19., 1990. **Anais...** Bauru: Unesp, 1990.
- POSSENTI, S. Ainda a leitura errada. *Estudos Linguísticos*. In: SEMINÁRIOS DO GEL, 20., 1990. **Anais...** Franca: Unifran, 1991.
- RICKHEIT, G.; STROHNER, H. **Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung**. Cambridge: University Press, 1993.

BIBLIOGRAFIA.....



- MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMANN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: Perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.