

ARTIGO DE OPINIÃO – LEITURA, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS NO ENSINO SUPERIOR

OPINION ARTICLE - READING, UNDERSTANDING AND INTERPRETING ARGUMENTATIVE TEXTS IN HIGHER EDUCATION

Patricia da Rosa Teixeira dos Santos¹

RESUMO: O presente trabalho tem os seguintes objetivos: i. relatar ações pedagógicas realizadas com acadêmicos do Ensino Superior, no que tange ao trabalho com leitura, compreensão e interpretação de textos com o gênero textual artigo de opinião; ii. propor reflexões acerca do processo de leitura, compreensão leitora e habilidade de interpretação textual realizado em sala de aula. Para isso, a base teórico-metodológica do estudo ancora-se na Linguística Textual, a partir de Koch (2002, 2014 e 2015), Koch e Elias (2012 e 2014), Marcuschi (2008) e Antunes (2003); no trabalho com gêneros textuais, na perspectiva dos agrupamentos, com base em Dolz e Schneuwly (2004) e na pergunta problematizadora, de Freire e Faundez (1985), entre outros estudiosos do texto, como Carvalho (2018) e Bittencourt *et al* (2015). Os resultados revelam aperfeiçoamento das habilidades cognitivas, interacionais e linguístico-textuais dos envolvidos. Por fim, o trabalho com o artigo de opinião, por meio de leitura e compreensão, principalmente, viabiliza maior interação, reflexão e conscientização sobre a importância do aprimoramento das habilidades textuais dos acadêmicos.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Compreensão. Interpretação. Artigo de opinião.

ABSTRACT: This work has the following objectives: i. to report pedagogical actions carried out with Higher Education students, regarding the work with reading, understanding and interpretation of texts with the textual genre opinion article; ii. To propose reflections about the reading process, reading comprehension and textual interpretation skills carried out in the classroom. For this, the theoretical-methodological basis of the study is anchored in Textual Linguistics, from Koch (2002, 2014 and 2015), Koch and Elias (2012 and 2014), Marcuschi (2008) and Antunes (2003); in works on textual genres, from the perspective of clusters, based on Dolz and Schneuwly (2004) and on the problematizing question, by Freire and Faundez (1985), in addition to other scholars of the text, such as Carvalho (2018) and Bittencourt *et al* (2015). The results reveal an improvement in the cognitive, interactional and linguistic-textual skills of those involved. Finally, working with the opinion article, mainly through reading and understanding, enables greater interaction, reflection and awareness of the importance of improving students' textual skills.

KEYWORDS: Reading. Understanding. Interpretation. Opinion article.

¹ Professora Doutora em Estudos Linguísticos. Docente na Faculdade ITH – Goiânia. E-mail: profpatria.letras@gmail.com.

Considerações iniciais

Em 2020, dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil² apontam que o Brasil perdeu mais de 4,6 milhões de leitores. Os resultados da pesquisa evidenciam, também, uma série de dificuldades de leitura. Entre os entrevistados, 4% disseram não saber ler; 19% disseram ler muito devagar; 13% afirmaram não ter concentração suficiente para ler; e 9% não compreendem a maior parte do que leem. Pessoas com ensino superior revelam as maiores quedas entre os leitores. Já dados da mesma pesquisa³, datados de 2022, revelam que 44% da população brasileira não lê e 30% nunca havia comprado um livro na vida.

Há mais de dez anos, em 2012, dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)⁴ revelavam que 38% dos estudantes do ensino superior não dominavam habilidades básicas de leitura e escrita. Para especialistas educacionais, um dos motivos para tal realidade residia na deficiência do ensino básico: grades curriculares obsoletas/engessadas/conteudistas, professores mal formados/mal preparados, profissionais da educação mal remunerados, estrutura escolar deficitária, dentre outros tantos fatores.

Isto posto, faz-se necessário registrar que, na condição de docente, no ensino superior, é preciso ressaltar a pertinência e a urgência do trabalho com textos – sejam eles orais, escritos e/ou multimodais – na perspectiva dos gêneros textuais – independentemente da disciplina ou do curso a ser estudado. Uma vez que os acadêmicos estão em processo de formação acadêmica/profissional, o enfoque em habilidades como leitura, compreensão e interpretação de textos – visando à produção escrita e oral posteriormente – proporciona maior interação, reflexão e conscientização sobre o processo de aprendizagem dos acadêmicos.

Nesse viés, vale enfatizar que a Linguística do Texto se configura como um respaldo teórico-prático bastante válido, pois enfoca o texto como o lugar de interação entre o/a produtor/a do texto e o/a leitor/a. Desse modo, Marcuschi (2012, p. 17), importante estudioso do texto, assevera que a Linguística do Texto tem caráter interdisciplinar, posto que “trata dos processos e regularidades gerais e específicos segundo os quais se produz, constitui, compreende e descreve o fenômeno texto”.

² Reportagem completa em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-09/brasil-perde-46-milhoes-de-leitores-em-quatros-anos>.

³ Para ler texto na íntegra, acesse: <https://www.brasilefato.com.br/2022/04/24/no-brasil-44-da-populacao-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-diz-rafael-guimaraens>.

⁴ Matéria completa: <https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/pesquisa-revela-que-38-do-estudantes-no-ensino-superior-nao-sabem-ler-e-escrever-plenamente/>.

O teórico pontua que a teoria “tem como ponto central de suas preocupações atuais as relações dinâmicas entre a teoria e a prática, entre o processamento e o uso do texto” (MARCUSCHI, 2012, p. 94). Ainda conforme Marcuschi (2008), quando se trata do ensino e da aprendizagem da língua, além da oralidade e da escrita, aspectos referentes a processos de argumentação e raciocínio crítico também preponderam.

Desta forma, convém explicitar o quão relevantes são, para a Linguística do Texto, as concepções de texto e de sujeito, principalmente. Nessa esteira, nos termos de Koch:

[...] à concepção de língua como lugar de interação corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados [...] (KOCH, 2002, p. 15).

Nesse contexto, fica claro que é no texto, considerado um evento comunicativo, e não na palavra/frase (isolada/descontextualizada), que os sujeitos têm a oportunidade de comunicar-se, de interagir. De acordo com a concepção dialógica/interacional da linguagem, o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, entendidos como protagonistas/atores, e é no texto que esses sujeitos se constituem e são constituídos também (KOCH; ELIAS, 2012).

Conforme Knapp (2011), muitos estudantes do ensino superior não apresentam estratégias de leitura bem desenvolvidas em seu processo de formação. Para a professora, os acadêmicos “leem muitos textos e não os compreendem, conseqüentemente, não conseguem se posicionar criticamente sobre eles, além de não conseguirem fazer relações com seu conhecimento de mundo” (KNAPP, 2011, p. 16). Assim, entende-se que ler, compreender, interpretar e, por conseguinte, pensar/refletir sobre o lido, são atividades que precisam ser ensinadas e/ou potencializadas ao longo da formação de qualquer sujeito/sujeita, independentemente do nível: educação básica, técnica ou superior.

Para este artigo, relatarei ações pedagógicas realizadas com acadêmicos do Ensino Superior, no que tange ao trabalho com leitura, compreensão e interpretação de textos, com o gênero textual artigo de opinião; e proporei reflexões acerca do aperfeiçoamento do processo de leitura, compreensão leitora e habilidade de interpretação textual realizado em sala de aula. Nesse sentido, além das considerações iniciais, elenco neste estudo seções destinadas à leitura, compreensão e interpretação textual; ao gênero textual artigo de opinião; ao trabalho com o texto argumentativo em sala de aula e, por último, às considerações finais, além das referências.

Leitura, compreensão e interpretação textual

Para Koch (2015), com base na concepção interacional da língua, em que os sujeitos são percebidos como construtores sociais, o texto é considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores passam a ser vistos como sujeitos ativos que, dialogicamente, no texto se constroem e pelo texto são construídos. Já Antunes (2003) argumenta que a leitura se torna crítica no momento em que o leitor atinge a compreensão/interpretação de questões textuais ideológicas e de suas concepções. “O ideal é que o aluno consiga perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença” (ANTUNES, 2003, p. 81-82).

Assim, para que o trabalho com a leitura resulte em uma interpretação interacional do(s) texto(s), faz-se necessário, por parte dos docentes, o planejamento de exercícios e atividades que explorem a compreensão leitora. Considerando tal encaminhamento pedagógico, reforço – de acordo com meu ponto de vista e baseada em muitos pesquisadores e estudiosos do texto – que convém partir da realidade do estudante, validando seu conhecimento de mundo, para estabelecer um ponto de encontro entre os conhecimentos.

Seguindo essa linha de raciocínio, cita-se Carvalho (2018), o qual destaca que a produção de sentidos é que estabelece, por assim dizer, a existência do ato de ler. Para o estudioso, há uma condição fundamental e basilar para que os textos produzam sentido no/na leitor/a: “será necessário que o leitor reaja ao texto que o provocou” (CARVALHO, 2018, p. 27).

Consoante Marcuschi (2008), leitura e compreensão devem ser percebidas e propostas enquanto atividade social e não individual/solitária. Nesse sentido, pontua-se que cabe ao espaço da academia potencializar o processo de leitura não somente pela perspectiva teórica, mas, sobretudo, pela prática.

Ainda conforme Marcuschi (2008, p. 242), “a atenção e a análise de processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos modos de produção de sentido bem como na organização e condução das informações”. Assim, acentua-se que as atividades precisam ser planejadas, sistematizadas, organizadas, para que contemplem o propósito de ensino e de aprendizagem de textos.

Nos termos do glossário Ceale (UFMG), a compreensão leitora é a faculdade – no sentido de capacidade cognitiva complexa – de entender os significados dos textos escritos. Na compreensão leitora, estão envolvidos: um texto – objeto linguístico e cultural portador de um significado –; um leitor – com saberes, experiências, capacidades e habilidades; e uma situação comunicativa de interação entre leitor e autor via texto escrito, que determina em grande parte

o que e como se compreende. Além do texto e do leitor interagindo numa situação, um quarto elemento importante na compreensão é a atividade de leitura, desenvolvida num local e tempo específicos, com objetivos e propósitos determinados.

Convém, ainda, sinalizar que, para Marcuschi (2008, p. 242), “o sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e as atividades desenvolvidas”. Em outras palavras: a construção de sentido do texto dá-se por meio da interação entre autor, texto e leitor.

Assim:

A compreensão é processo de busca de significado, no qual o sujeito realiza um encontro consigo mesmo e o mundo externo e articula estes elementos na construção de outro conhecimento. A compreensão do outro demanda a compreensão de si (BITTENCOURT et al, 2015, p. 11).

Para Bittencourt et al (2015), a atividade da leitura é situada em um processo de comunicação, a saber, o texto. Desse modo, todo produtor de texto almeja expressar alguma coisa, tem determinadas intenções. Nessa esteira, convém ressaltar que a leitura está em todos os lugares sempre e “os sujeitos leem por diferentes motivos” (BITTENCOURT et al, 2015, p. 19).

Com relação à interpretação de textos, Antunes (2003) postula que os elementos gráficos (as palavras, os sinais, as notações) funcionam como verdadeiras “instruções” do autor, as quais não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões. Assim, a interpretação é sempre subjetiva, está para o interlocutor, enquanto a compreensão está no texto, é objetiva, toma por base as pistas textuais.

Segundo Antunes (2003, p. 67), “a atividade de leitura completa a atividade da produção escrita”. Nos termos da estudiosa, a leitura configura-se como uma atividade de interação, o leitor, nesse viés, trabalha para compreender, interpretar o conteúdo do texto, bem como as intenções do/da autor/a (ANTUNES, 2003).

Nesse sentido, informo que, durante o trabalho com textos, no Ensino Superior, minhas ações pedagógicas foram conduzidas, após a leitura de textos provocadores – por exemplo – a fim de instigar nos acadêmicos a busca pela compreensão e interpretação dos textos. Para essa atividade pós-leitura, balizei a atividade de linguagem por meio de perguntas problematizadoras (FREIRE; FAUNDEZ, 1985), ou seja, questionamentos que levassem os estudantes à reflexão sobre o assunto.

Acerca do trabalho na perspectiva dos gêneros textuais, tomo como base a proposta do grupo de Genebra (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004), especialmente. Corroborando a questão, cita-se Koch (2015), a qual apresenta importantes reflexões sobre o trabalho que vem sendo realizado com gêneros, uma vez que a estudiosa argumenta que merecem destaque os estudos da Universidade de Genebra, conduzidos por Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, Jean-Paul Bronckart e Pasquier, haja vista que realizam uma releitura do trabalho com gêneros com finalidades didáticas, do ponto de vista educacional.

Assim, conforme Dolz e Schneuwly (2004), do ponto de vista curricular, o trabalho com gêneros textuais por agrupamentos (narrar, expor, argumentar...) pode ser dinamizado, na escola, em todos os níveis de ensino. Segundo os teóricos, “o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino e da produção de textos orais e escritos” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 61). Para os autores (2004), sendo a escola um lugar privilegiado de troca, as situações escolares são percebidas como oportunidades de produção e recepção de textos.

Nesse sentido, os autores – os quais coadunam com a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso – asseveram que “do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 64). Por isso, com vista a localizar o trabalho com os gêneros na escola, os estudiosos (2004) acentuam que os gêneros não devem ser vistos apenas como instrumentos de comunicação, mas como objeto de ensino e aprendizagem.

Os autores (2004) ainda asseveram que esse encaminhamento viabiliza aos estudantes meios diferentes de acesso à escrita e, desse modo, oportuniza o princípio pedagógico de diferenciação; oferece a possibilidade de especificidades de uso/funcionamento dos diferentes gêneros, o que preconiza o ponto de vista didático de ensino; e privilegia um trabalho específico no desenvolvimento das capacidades dos estudantes em domínios diversificados quanto à linguagem, estabelecendo, assim, finalidades sociais.

Nesse contexto, Marcuschi (2008) pontua que a produção de textos está atrelada à organização da sociedade, o que nos leva a pensar no estudo de gêneros de texto como uma das muitas maneiras de compreender o funcionamento social da língua. O teórico (2010, p. 23) destaca, ainda, que “os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo”.

A seguir, apresenta-se quadro contendo os agrupamentos propostos por Dolz e Schneuwly:

Quadro 1: Proposta de Agrupamentos de Gêneros

| <p><i>Domínios Sociais de comunicação</i> ASPECTOS TIPOLOGICOS Capacidades de linguagem dominantes</p> | <p>EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS</p> |
|--|--|
| <p><i>Cultura Literária ficcional</i> NARRAR Mímeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p> | <p>Conto maravilhoso - Conto de Fadas - Fábula - Lenda - Romance - Romance histórico - Crônica Literária - Piada.</p> |
| <p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i> RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p> | <p>Relato de viagem - Testemunho - Autobiografia - <i>Curriculum Vitae</i> - Notícia - Reportagem - Crônica Esportiva - Histórico.</p> |
| <p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i> ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p> | <p>Textos de opinião - Editorial - Debate regrado - Carta do leitor - Resenha Crítica - Artigos de Opinião - Ensaio - Diálogo argumentativo.</p> |
| <p><i>Transmissão e construção de saberes</i> EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p> | <p>Exposição oral - Seminário - Conferência - Comunicação Oral - Palestra - Verbete - Texto explicativo - Relatório Científico.</p> |
| <p><i>Instruções e Prescrições</i> DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos</p> | <p>Instruções de Montagem - Receita - Regulamento - Regras de Jogo - Instruções de uso - Comandos diversos.</p> |

Fonte: Dolz e Schneuwly (2004, p. 51)

Já acerca do gênero textual artigo de opinião, Bräkling (2000, p. 226) postula que:

O artigo de opinião é um gênero de discurso em que se busca convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê

uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor.

Nesse sentido, infere-se que o artigo de opinião é um gênero de texto do campo da argumentação, tem o propósito, a intenção de convencer, persuadir o leitor acerca de determinado ponto de vista. Portanto, neste contexto de trabalho, o que interessa no texto, basicamente, é a análise de um assunto/tema e o posicionamento do/a autor(a) do texto por meio da explicitação de argumentos.

Conforme entendimento da autora, o viés argumentativo é um processo que solicita a sustentação de afirmações, a qual se concretiza por meio de argumentos/dados consistentes. Por isso, o produtor do artigo faz uso, muitas vezes, de ideias e informações de outros autores, posto que para sustentar um ponto de vista é muito importante o uso de argumentos/provas (BRÄKLING, 2000).

Para Bräkling (2000), o gênero artigo de opinião utiliza recursos linguísticos indispensáveis para a argumentação, vale-se, por exemplo, dos operadores argumentativos, os quais trabalham em prol da coerência e da coesão textuais. De acordo com reflexões da estudiosa, o uso de tais operadores – em relação aos argumentos – tem o propósito de introduzir, acrescentar, opor, dentre outras finalidades.

Tomando por base o exposto, menciona-se Cunha (2010), que argumenta que o artigo de opinião é um gênero textual essencialmente dialógico, pode se valer de citações/intertextos para dar objetividade aos argumentos, por exemplo. Em outras palavras, é um “texto claramente argumentativo” (CUNHA, 2010, p. 184).

Segundo Mascarello (2011, p. 35), o gênero artigo de opinião “é um gênero discursivo que defende um ponto de vista sobre um tema geralmente polêmico, buscando convencer o leitor. É sempre assinado e pode ser escrito na primeira pessoa”. Já Köche et al. (2011) refletem que o artigo de opinião é um texto que, de modo geral, debate um tópico atual que seja interessante para leitores de jornais e revistas. Ele evidencia a opinião de um articulista, o qual pode ou não ser especialista em determinado tema/assunto.

Assim, compreende-se que o artigo de opinião é mais que um simples texto opinativo. Ele é uma oportunidade para que – em se apresentando determinado assunto polêmico e/ou controverso – discorra-se sobre ele com argumentos e justificativas a fim de provocar os leitores, por meio de citações/dados/intertextos, para reflexões acerca do um tópico específico. Logo, constitui-se como intenção comunicativa persuadir os leitores, ou seja, ganhar a adesão destes para o que se propõe textualmente.

O trabalho com o texto argumentativo em sala de aula

Para as professoras Koch e Elias (2016, p. 9), “argumentar é humano”. As estudiosas acentuam que é fundamental que nos assumamos competentes tanto no uso da língua como no uso da argumentação. Contudo, refletem que tal competência precisa ser, constantemente, aperfeiçoada, haja vista que “é preciso transformar nossas práticas argumentativas em objeto de reflexão” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 10). Assim, as autoras (2016, p. 10) inferem que “a argumentatividade está presente em todos os gêneros textuais”. Leal e Morais (2015, p. 8) corroboram a questão: “argumentar é uma atividade social especialmente relevante, que permeia a vida dos indivíduos em todas as esferas da sociedade, pois a defesa de pontos de vista é fundamental para que se conquiste espaço social e autonomia”.

Nesse sentido, para o trabalho de leitura, compreensão e interpretação de texto no Ensino Superior, esclareço que as atividades foram realizadas de modo presencial com acadêmicos do curso noturno de Gestão Hospitalar de uma faculdade privada, na cidade de Goiânia-GO, em 2023. Conforme planejamento docente, em aulas pré-determinadas, eu, enquanto professora regente, disponibilizava cópias de artigos de opinião que versassem sobre a temática abordada em cada aula selecionada para esse trabalho. Ressalta-se que todos os textos entregues aos acadêmicos possuíam autoria, data e fonte explícitas. As temáticas tratavam de educação ambiental⁵, relações étnico-raciais⁶, diversidade⁷ e inclusão social⁸.

Assim, independentemente do tema trabalhado, a atividade consistia na seguinte metodologia: 1. distribuir cópias de artigos de opinião a cada acadêmico; 2. solicitar leitura silenciosa primeiramente; 3. solicitar, posteriormente, leitura compartilhada, no grande grupo; 4. trabalhar compreensão e interpretação textuais por meio de perguntas problematizadoras, ou seja, que levassem os acadêmicos à reflexão sobre o assunto.

Desse modo, as perguntas realizadas por mim, oralmente, a cada leitura dos artigos de opinião, foram:

⁵ Importância da educação ambiental - O papel das escolas na educação climática (2022) – Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/blog/importancia-da-educacao-ambiental>.

⁶ Brasil e o sistema racista (2020) – Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/opiniao/2020/07/11/internas_opiniao,871316/artigo-brasil-e-o-sistema-racista.shtml.

⁷ Diversidade nas empresas: hora de acelerar (2023) – Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2023/08/diversidade-nas-empresas-hora-de-acelerar.shtml?origin=folha>

⁸ Diversidade e inclusão podem mudar realidade corporativa (2023) – Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/opiniao/2023/06/01/interna_opiniao,1501529/diversidade-e-inclusao-podem-mudar-realidade-corporativa.shtml.

- 4.1. Sobre o que trata o texto lido?
- 4.2. Qual foi o propósito desse texto?
- 4.3. Onde foi veiculado esse texto?
- 4.4. Considerando as perguntas anteriores, o texto lido pertence a que gênero textual?
- 4.5. Qual o propósito desse gênero?
- 4.6. No texto, há uso de outros textos, autores e/ou fontes? Se sim, quais?
- 4.7. Essas citações, referências a outras pessoas/textos, contribuem de que modo para a argumentação do texto, ou seja, qual foi a função desses outros textos?

Em continuidade à atividade, convém relatar que, inicialmente, a cada pergunta que eu fazia, os acadêmicos ficavam em silêncio por longo tempo; olhavam para a folha nas mãos, na tentativa de encontrar uma resposta; entreolhavam-se muitas vezes; e, por fim, voltavam o olhar para mim, na esperança de obterem rapidamente uma resposta. Percebia-se, assim, que os acadêmicos possivelmente não estavam acostumados com a prática de perguntas provocadoras/problematizadoras e/ou não estavam habituados a olharem para o texto com outro viés, com outros olhos.

Após eu repetir a mesma pergunta, pelo menos, duas vezes e, posteriormente, parafraseá-la, esperava que os acadêmicos pudessem se lembrar das aulas de português no Ensino Médio ou recordar-se de já ter visto/lido um texto semelhante em algum momento de suas vidas – pessoais ou profissionais. Todavia, a turma não correspondia ao esperado por mim, ao contrário, mostravam-se envergonhados, os rostos de alguns ficavam vermelhos, outros olhavam para outros locais da sala para fugir dos meus olhos e da pergunta, que pairava no ar.

Passados alguns minutos, algum acadêmico sussurrava uma resposta para a pergunta no ar. Nesta hora, eu contemplava a turma inteira com um olhar longo e indagava se alguém tinha outra resposta ou se algum colega discordava da resposta fornecida. Aos poucos, outros acadêmicos iam arriscando outras respostas, alguns discordavam, outros concordavam. Havia, ainda, acadêmicos que afirmavam não se lembrar de *nada disso* em suas aulas de português no tempo da escola.

Após a turma interagir, parar para pensar, voltar ao texto com o dedo indicador, na intenção de localizar uma resposta rápida e óbvia em alguma linha (do tipo “O rato roeu a roupa do rei de Roma”, quem roeu a roupa?)⁹, a turma construía a resposta no grande grupo: eu acolhia as respostas dadas pelos discentes e ia fazendo outras perguntas, convidando,

⁹ Infelizmente, essa é uma prática inadequada no trabalho com leitura e compreensão de textos, seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio: perguntas óbvias e que não convidam os estudantes à reflexão de outras questões textuais e sociais implicadas nesse processo.

estratégica, intencional e discretamente os discentes para refletirem sobre o que eles haviam falado em relação às novas perguntas. Ao término do debate de ideias e diante da euforia dos acadêmicos por obterem a *resposta certa*, ao final, eu oralizava a resposta adequada a cada questionamento.

Acerca das perguntas e suas respostas, a sistematização, resumidamente, deu-se da seguinte forma: 1) Sobre o que trata o texto lido? De modo geral, a turma sempre acertava esta pergunta inicial (Educação ambiental; Relações étnico-raciais; Diversidade e Inclusão Social); 2) Qual foi o propósito desse texto? Todos concordavam que os textos tinham a intenção de propor reflexões e/ou críticas a questões sociais importantes na sociedade brasileira; 3) Onde foi veiculado esse texto? Alguns acadêmicos rapidamente buscavam a resposta no próprio texto; outros tinham dificuldade em identificar a fonte; 4) Considerando as perguntas anteriores, o texto lido pertence a que gênero textual? Na grande maioria das vezes, os acadêmicos não sabiam essa resposta, alguns arriscavam (artigo, informativo), outros não opinavam; ao final, eu sintetizava a resposta junto com a turma; 5) Qual o propósito desse gênero? Após as reflexões anteriores, agora a maioria já arriscava algumas respostas (opinar, criticar, levantar questões a serem discutidas pelas pessoas...); 6) No texto, há uso de outros textos, autores e/ou fontes? Se sim, quais? Na leitura do primeiro artigo de opinião, negaram que havia uso de outros textos/autores; nos demais, já localizavam mais facilmente os intertextos e citações, revelavam estar atentos quanto a isso; 7) Essas citações, referências a outras pessoas/textos, contribuem de que modo para a argumentação do texto, ou seja, qual foi a função desses outros textos? Depois de certo tempo ambientados com a metodologia do trabalho, em sala de aula, e familiarizados com as perguntas, a turma respondia que os intertextos e fontes conferiam autoridade, credibilidade aos textos, pois citavam dados, números estatísticos, pesquisas e estavam vinculados a entidades e/ou pessoas especialistas nos assuntos discutidos nos artigos de opinião lidos.

Ao término das perguntas, foram incontáveis as vezes em que muitos discentes, praticamente, a turma toda, declararam que estavam no ensino superior, mas que tinham vergonha de não saber entender um texto ou que, mesmo estando na faculdade, não sabiam ler nem interpretar os textos que liam e muito menos responder às perguntas básicas que eu fazia. Tais atitudes e reações dos acadêmicos se seguiram por muitas aulas em que o artigo de opinião era trabalhado. Quando a atividade acabava, os alunos diziam para si, para os colegas e para a professora que *essa aula faz a gente pensar ou agora eu sei pensar, professora*.

Tal atividade de linguagem foi realizada, pelo menos, quatro vezes no semestre letivo, a turma leu quatro artigos de opinião, conforme as quatro temáticas abordadas pelo plano de ensino da disciplina (educação ambiental, relações étnico-raciais, diversidade e inclusão social). Vale pontuar que, na leitura do último texto trabalhado, muitos discentes já sabiam que se tratava de um artigo de opinião, ou seja, um texto opinativo, pois conseguiam reconhecer marcas e indícios textuais, estavam aprendendo a ler, compreender e interpretar textos.

Por muitas vezes, precisei esconder, camuflar meu estranhamento diante da reação dos acadêmicos durante as perguntas e diante das falas ao término das aulas. Eles fechavam seus cadernos, seus estojos, empolgados, com sorriso nos rostos, olhavam-se e diziam: *Agora sim, colega, agora vamos aprender* (Na realidade, ouvi tais frases mais de uma vez ao longo do ano).

Nesse viés, entendo que meu trabalho docente, pautado pela Linguística do Texto (leitura, compreensão e interpretação textual), pelo trabalho com os gêneros textuais e pelas perguntas problematizadoras, esteve muito bem embasado, teórica e metodologicamente. Os acadêmicos do curso de Gestão Hospitalar – durante as atividades – foram convidados a pensar, a refletir, a mobilizar seus conhecimentos prévios e os conhecimentos textuais e contextuais, ou seja, tiveram a oportunidade de aprender sob outra abordagem. A turma experienciou atividades pedagógicas que possibilitaram aprimorar/potencializar suas competências e habilidades linguístico-textuais visando à conscientização e autonomia destes enquanto sujeitos que constituem textos e são, ao mesmo tempo, constituídos por estes.

Nessa perspectiva, convém enfatizar que os conceitos teóricos de texto (envolvendo leitura e escrita, sobretudo), contexto, sujeito e gêneros textuais, tão caros à Linguística do Texto, estiveram sistematizados metodologicamente no trabalho proposto. Desse modo, pontua-se que os acadêmicos foram percebidos como sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem de textos, seus conhecimentos prévios – especialmente sobre textos e gêneros de texto – e conhecimentos de mundo foram acolhidos e respeitados. Os diferentes contextos foram identificados e acomodados durante a realização das atividades.

Considerações finais

O presente artigo teve por objetivo relatar ações pedagógicas realizadas com acadêmicos do Ensino Superior, no que tange ao trabalho com leitura, compreensão e interpretação de textos com o gênero textual artigo de opinião e, ainda, propor reflexões acerca do processo de leitura, compreensão leitora e habilidade de interpretação textual realizado em sala de aula. Nesse

contexto, enfatiza-se que esta foi apenas uma proposta de trabalho, dentre tantas que poderiam ser realizadas, com acadêmicos de nível superior no intuito de potencializar as habilidades linguístico-textuais de sujeitos em formação.

Assim, ao concluir este estudo, registro que sou tomada por múltiplos sentimentos, confusos sentimentos: misto de lamento e resignação com alegria e esperança (esperançar em Freire sempre!). Realmente, os dados conferem: o Brasil está perdendo leitores porque, inclusive, pessoas em nível superior não sabem, literalmente, ler, talvez saibam decodificar. E só. É lamentável que o trabalho com habilidades de leitura, compreensão e interpretação de textos ainda fique delegado como incumbência profissional apenas aos professores de Língua Portuguesa/Letras.

Na outra ponta, quando ouço e presencio acadêmicos de ensino superior, isto é, adultos e adultas, dizerem que não sabiam pensar antes da proposta de aula apresentada e/ou que agora sim sabem compreender e interpretar um texto ou que estão aprendendo, sinto profundo alívio e esperança. Desse modo, tenho plena convicção de que o trabalho não é em vão, de que os anos que dediquei à formação continuada – mestrado e doutorado – e as horas que dedico ao planejamento docente são, inquestionavelmente, válidos. Além disso, vale enfatizar o trabalho pautado por gênero textual argumentativo, o qual ajuda a potencializar as habilidades linguísticas dos acadêmicos.

Finalizo as reflexões citando Freire e Faundez (1985, p. 45), que argumentam que, em se tratando de ensino e aprendizagem, “é profundamente democrático começar a aprender a perguntar”. “No ensino, esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas”, no entanto, para os teóricos, todo e qualquer conhecimento deve ter seu início por meio de pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 46).

Referências

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BITTENCOURT, Zoraia A.; CARVALHO, Rodrigo S.; JUHAS, Sílvia; SCHWARTZ, Suzana. *A compreensão leitora nos anos iniciais – reflexões e propostas de ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

CARVALHO, Robson Santos de. *Ensinar a ler, aprender a avaliar – avaliação diagnóstica das habilidades de leitura*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

CUNHA, Dóris de Arruda C. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos da escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos da escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

KLEIMAN, Angela B. Compreensão leitora. In: *Glossário Ceale*. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, s/d, s/p. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/compreensao-leitora> - Acesso em 20 de agosto de 2023.

KNAPP, Cristina L. O ensino da leitura na universidade. In: FONTANA, Niura Maria; PORSCHE, Sandra Cristina (Orgs.). *Leitura, escrita e produção oral*: propostas para o ensino superior. Caxias do Sul: EDUCS, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. *As tramas do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. 2. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2014.

KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F.; BOFF, Odete Maria B.; FRITSCH, Claudete. O gênero textual artigo de opinião: uma sequência didática. In: FONTANA, Niura Maria; PORSCHE, Sandra Cristina (Orgs.). *Leitura, escrita e produção oral*: propostas para o ensino superior. Caxias do Sul: EDUCS, 2011.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

MARCUSCHI, Luís Antônio. *Linguística de Texto* – o que é e como se faz. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MASCARELLO, Meris A. A leitura na construção do pensamento. In: FONTANA, Niura Maria; PORSCHE, Sandra Cristina (Orgs.). *Leitura, escrita e produção oral*: propostas para o ensino superior. Caxias do Sul: EDUCS, 2011.