



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA - UnICEUB
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE – FACES
CURSO DE LETRAS

LUIZ FERNANDO CIPRIANO DA SILVA

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO LEITORA NA PERSPECTIVA DO
TRABALHO COM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS

BRASÍLIA
2014

LUIZ FERNANDO CIPRIANO DA SILVA

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO LEITORA NA PERSPECTIVA DO
TRABALHO COM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS

Monografia apresentada como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Letras pela Faculdade de Ciências da Educação e Saúde - FACES - do Centro Universitário de Brasília - UniCEUB -, tendo como orientadora a Prof^a Dr^a Elda Alves Oliveira Ivo.

BRASÍLIA

2014

LUIZ FERNANDO CIPRIANO DA SILVA

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO LEITORA NA PERSPECTIVA DO
TRABALHO COM DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS

Monografia apresentada como requisito parcial para a conclusão do Curso de Licenciatura em Letras pela Faculdade de Ciências da Educação e Saúde - FACES - do Centro Universitário de Brasília - UniCEUB -, tendo como orientadora a Prof^a Dr^a Elda Alves Oliveira Ivo.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Elda Alves Oliveira Ivo (UNICEUB)

Prof.^a Dr.^a Luíza Hiroko Yamada Kuwae (UNICEUB)

Prof.^a MSc. Rafaela Nunes Marques Mól (UNICEUB)

Ao Autor da Vida, porque tudo é "Dele, por Ele e para Ele"! Aos meus pais, a minha avó Zilde e a minha tão querida irmã Tatiane por me oferecerem com generosidade, mesmo em meio aos seus limites e fraquezas, o tesouro mais valioso que alguém pode ter: o verdadeiro amor, puro e desinteressado!

AGRADECIMENTOS

Àquele que é o princípio e fim de todas as coisas, minha gratidão por seu olhar atento e por não deixar que nada escape do seu cuidado e fidelidade. Neste mesmo louvor, com o coração cheio de júbilo, agradeço à Sede da Sabedoria, à Rainha da Paz, pelo cuidado materno ao longo de toda a minha vida.

À minha amada família, pela presença, torcida e sustento ao longo desta jornada: aos meus pais, por tudo o que me ensinaram até aqui e porque devo a eles tudo o que tenho e sou; aos meus irmãos (Tatiane, Marcos Paulo, Caroline, Pedro Ivo e Márcio) por me ajudarem a tecer o que sou por meio da vida de cada um, por estarem ao meu lado nas lutas e nas vitórias. Às minhas avós Luzia e Zilde por todo o aprendizado que obtenho por meio da maturidade dos anos vividos, pelo colo e aconchego que acolho da presença delas. À minha madrinha Lourdes pela formação que me deu e por tanto empenho para que eu me tornasse um homem maduro e responsável. À pequena Helena, “meu grãozinho de ouro”, por fazer das minhas manhãs momentos cheios de alegria e disposição. Agradeço aos meus queridos tios e primos por todo suporte que têm me dado e pela torcida tão sincera.

Aos meus amigos, socorro de Deus para minha vida, agradeço de maneira muito sincera por tornarem a luta diária muito mais fácil. Não sei o que seria de mim sem vocês (Caroline Ramos, Fernanda Fonseca, Flávia Mota, Gisely Silva, Laise Costa, Marielli Paiva, Miguel Amaro, Rafael Neves, Sarah Chriss, Tatiane Marques e Pedro Ivo Nunes). Obrigado por permanecerem!

À Comunidade Católica Shalom por me ajudar a encontrar o sentido da minha existência e a reconhecer que tudo o que tenho e sou é dom. Gratidão por me tirar de mim mesmo e conduzir minha vida na alegria da oferta.

Às tão queridas e admiráveis professoras Cátia Martins e Ana Luíza Montalvão (*in memoriam*) por favorecerem minha paixão pelo curso de Letras e por todo conhecimento que obtive por meio de suas aulas nestes anos. Em especial, agradeço à professora e orientadora Elda Ivo pelo zelo, competência e prontidão em me auxiliar no desenvolvimento desta monografia.

Aos muitos colegas que conheci ao longo do curso de Letras: os que chegaram até aqui, os que pararam no caminho, os que já se formaram e os que ainda vão se formar agradeço por toda a força, incentivo neste período em que convivemos. Vocês fizeram a diferença.

De uma maneira especial, expresso a grande gratidão que tenho à Ada Nunes e à Bárbara Batista por me tornarem uma pessoa melhor: à Ada pela disposição na revisão não apenas da monografia, mas da minha vida inteira, pela amizade e cuidado; à Barbara, pela presença fraterna sempre tão amorosa e fiel nos pequenos detalhes que fazem diferença no dia a dia.

RESUMO

Este trabalho trata de uma reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa e tem como objeto de análise a relação existente entre a utilização de diversos gêneros textuais, em sala de aula, e a leitura. Tomando como base a teoria da interação social, a pretensão desta investigação é verificar de que maneira a utilização de diversos gêneros textuais, sobretudo os que se encontram presentes no cotidiano dos alunos, favorece a capacidade leitora. Baseada no que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) afirmam sobre a leitura, esta pesquisa observa que a atividade leitora não diz respeito apenas à decodificação do texto, mas que é algo complexo que envolve não apenas o que está escrito, mas, de acordo com Solé (1998), envolve, também, aquele que lê, seu conhecimento de mundo, suas experiências particulares e até mesmo a intenção que ele traz consigo ao desenvolver a leitura. Utilizando-se da pesquisa qualitativa, foi possível perceber que nenhuma interação social ocorre sem ser por meio de um gênero textual. Sendo assim, eles são considerados instrumento eficaz no desenvolvimento do ensino de língua, pois o tratamento de diversos gêneros textuais no âmbito escolar aproxima o aluno daquilo que ele lê. Nesta perspectiva, Meurer & Motta-Roth (2002) defendem que o trabalho com os gêneros é capaz de formar leitores críticos, pois o conhecimento do funcionamento dos gêneros é eficaz para que o leitor já reconheça os objetivos do autor, antes mesmo da leitura, pelo simples fato de conhecer as estruturas textuais daquilo que será lido. Por meio da análise bibliográfica, fundamentada nos estudos de autores como Fávero & Koch (2012), Lopes-Rossi (2006) e Marcuschi (2008), foi possível perceber que o objeto de pesquisa já tem despertado a atenção de diversos autores e, de acordo com suas obras, foi possível constatar que a relação entre os gêneros e a leitura é algo bastante eficaz e útil no desenvolvimento do conhecimento de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Ensino. Gêneros Textuais. Leitura.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 09 |
| Capítulo 1 – A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA | 11 |
| Capítulo 2 – LEITURA : PRODUÇÃO DE SENTIDO POR MEIO DA INTERAÇÃO..... | 19 |
| Capítulo 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA..... | 24 |
| Capítulo 4 – ANÁLISE DA PESQUISA..... | 28 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 37 |
| REFERÊNCIAS | 38 |

“Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”

João Guimarães Rosa

INTRODUÇÃO

Este trabalho diz respeito a uma pesquisa que tem como objetivo observar a relação existente entre o ensino de Língua Portuguesa que se utiliza de diversos gêneros textuais e o desenvolvimento da capacidade leitora.

Os dois primeiros capítulos desta pesquisa são teóricos, com a finalidade de expor os conhecimentos referentes a esta análise. O primeiro capítulo se detém na teoria acerca dos Gêneros Textuais. Inicialmente, trata da Linguística Textual, buscando situar o conteúdo na área de pesquisa em que ele é desenvolvido, abordando, também, os aspectos históricos que dizem respeito ao estudo dos gêneros. A partir destes conhecimentos, são apresentadas a definição de gêneros, a diferença entre eles e os tipos textuais e, por fim, a relação e importância dos gêneros no ensino de Língua Portuguesa.

No segundo capítulo, são apresentados os conhecimentos concernentes à prática leitora, a qual é apresentada como atividade de compreensão por meio da interação leitor-texto. Ao longo do capítulo, serão tratadas as questões de leitura de mundo, da compreensão, que ocorre pela prática da leitura, observando que sempre será necessário levar em consideração as experiências pessoais do leitor ao longo deste processo e os aspectos cognitivos no desenvolvimento da prática leitora.

O terceiro capítulo é metodológico. Nele, será explicitada a metodologia utilizada na pesquisa e, a partir deste conhecimento, se revelará a análise do objeto proposto que consiste no quarto e último capítulo.

Esta pesquisa parte dos seguintes objetivos no desenvolvimento de sua análise:

Objetivo geral

- Verificar a relação entre uma aula de Língua Portuguesa que dê prioridade à diversidade de gêneros textuais e o desenvolvimento da capacidade leitora.

Objetivos específicos

- Definir leitura e apresentar procedimentos relacionados;
- Definir gêneros textuais;
- Relacionar gêneros textuais e leitura;
- Evidenciar se o trabalho com diferentes gêneros textuais, em sala de aula, é capaz de favorecer o desenvolvimento da leitura.

Tomando como base a corrente teórica sociointeracionista, este estudo discutirá de que maneira a atividade de leitura pode ser mais bem desenvolvida, a

partir do ensino dos gêneros textuais, a fim de que os alunos não aprendam apenas a decodificar textos, mas se tornem leitores críticos, ou seja, indivíduos que dominam a prática leitora, que acompanham as informações da sociedade e que são capazes de defender pontos de vista a partir daquilo que eles têm observado.

Capítulo 1

A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste primeiro capítulo, inicialmente, serão evidenciados os conhecimentos referentes aos aspectos históricos da Linguística com enfoque maior para a Linguística Textual. A partir desta apresentação, serão abordados os conceitos referentes às definições de gêneros e tipos textuais tomando como base a linha interacionista do estudo da Língua Portuguesa.

1.1 Linguística Textual

Ao longo dos anos, a Linguística, como qualquer outra ciência, passou por diversas mudanças em seu objeto de análise. Partindo da dicotomia proposta por Saussure, aos poucos, seu estudo tem se distanciado da observação da estrutura da língua e se direcionado para o estudo dos fenômenos linguísticos que surgem a partir da interação social.

Interessa para este trabalho, de uma maneira especial, a Linguística de Textos, na qual se fundamenta o conhecimento acerca dos gêneros textuais - que é um dos focos desta observação. Fazendo uma análise destas novas tendências, Marcuschi (2008) trata da *guinada pragmática* - impulsionada tanto por Wittgenstein, como por Austin - que, na década de 60, buscava observar a linguagem em seu uso. A partir deste período, surgem diversas outras áreas da Linguística, inclusive a Linguística Textual.

Weedwood (2002, p. 143), ao tratar da guinada pragmática, descreve mais profundamente do que tratou este acontecimento:

Em vez de se preocupar com a estrutura abstrata da língua, com seu sistema subjacente (com a *langue* de Saussure e a *competência* de Chomsky), muitos lingüistas se debruçaram sobre os fenômenos mais diretamente ligados ao *uso* que os falantes fazem da língua. [...]
A pragmática estuda os fatores que regem nossas escolhas lingüísticas na interação social e os efeitos de nossas escolhas sobre as outras pessoas.

Fávero & Koch (2012) determinam que a hipótese de trabalho da Linguística Textual toma como objeto de investigação não mais a frase ou a palavra, mas o texto. Sobre a noção de texto, Stammerjohann *apud* Fávero & Koch (2012, p. 18) afirma que é possível considerar como tal tanto os materiais escritos quanto os orais, porém é necessário apresentar dois signos linguísticos como extensão mínima.

Ao tratar também do estudo de textos, Val (2006, p. 3) define texto da seguinte maneira:

Pode-se definir texto ou discurso como ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa semântica e formal. Antes de mais nada, um texto é uma unidade de linguagem em uso, cumprindo uma função identificável num dado jogo de atuação sociocomunicativa. Tem papel determinante em sua produção e recepção uma série de fatores pragmáticos que contribuem para a construção de seu sentido e possibilitam que seja reconhecido como um emprego normal da língua. São elementos desse processo as peculiaridades de cada ato comunicativo, tais como: as intenções do produtor; o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si, do outro e do outro com relação a si mesmo e ao tema do discurso; e o espaço de perceptibilidade visual e acústica comum, na comunicação face a face.

Ao falar da Linguística Textual, Marcuschi (2008, p.73) define esta área do conhecimento como “o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso”. Ele ressalta ainda que este estudo assume importância decisiva no ensino de língua, pois ativa estratégias, expectativas, conhecimentos linguísticos e não linguísticos.

1.2 Aspectos Históricos dos Estudos de Gêneros Textuais

Marcuschi (2008), tratando do desenvolvimento dos estudos de gêneros textuais ao longo da história, afirma que este estudo vem se desenvolvendo há pelo menos vinte e cinco séculos no Ocidente – se considerarmos Platão como seu precursor com sua observação sistemática. O que existe, atualmente, é uma visão nova sobre este assunto, logo, trata-se de um objeto de análise que já vem sendo estudado há muitos anos, por causa disso, torna-se um tanto difícil tratar deste tema. Na antiguidade clássica, o conceito de gêneros se concentrava na Literatura;

conforme já foi dito, surgiu com Platão e Aristóteles, a saber, a tradição poética em Platão e a tradição retórica em Aristóteles.

1.3 Interacionismo

Os linguistas, cada vez mais, têm determinado que o estudo desta área não deve se delimitar apenas a uma análise das formas e estruturas, mas é necessário ter um conhecimento crítico relacionado às práticas discursivas e sociais, pois a linguagem tem um profundo poder de impacto na sociedade; por isso, é necessário observar não somente os conhecimentos formais e já pré-estabelecidos há anos, mas analisar também os processos de transformação da linguagem, o contexto social no qual os textos circulam e, até mesmo, de que forma os textos, baseados em gêneros diversos, interferem na sociedade.

Tratando disso, Meurer & Motta-Roth (2002) evidenciam que, atualmente, a vida social exige o desenvolvimento de habilidades comunicativas que sejam capazes de favorecer a interação participativa e crítica no mundo de forma que seja possível a intervenção positiva na dinâmica da sociedade. Seja qual for o contexto, sempre estaremos permeados por atividades que são representadas por meio da linguagem, que é desenvolvida por três aspectos: “sobre o que se fala, quem fala e como se fala” e estes aspectos servirão para articular a linguagem visando alcançar determinados objetivos.

Sobre a importância do estudo dos gêneros sob a perspectiva interacionista, Meurer & Motta-Roth (2002) ainda afirmam que este estudo nos permite compreender, com clareza maior, o que acontece quando nos utilizamos da linguagem a fim de interagir em grupos sociais, tendo em vista que as relações entre as pessoas se desenvolvem por meio de processos estáveis de “escreve/ler e falar/ouvir” realizados por formas estáveis de enunciados.

Além de nos permitir uma maior compreensão da sociedade, os gêneros também têm a função de controle social, pois, por meio deles, exercemos poderes. Com isso, Marcuschi (2008) afirma que a função da língua não se restringe, nem de longe, à comunicação, mas vai muito além. Pode-se verificar que ela é uma forma de vida e de ação. Isso quer dizer que, como a linguagem permeia qualquer vivência cultural humana, todos os nossos textos utilizados nesta experiência situam-se em

gêneros, o que nos possibilita a percepção de que a língua é uma atividade sociointerativa que instaura ordens diversas na sociedade.

Marcuschi (2008, p. 162), ainda tratando do gênero como controle social, afirma:

Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social.

É necessário afirmar também que o controle social exercido pelos gêneros é incontornável, mas não determinista. Nesse sentido, a ideia de que somos livres é, na verdade, uma quimera, porque somos moldados pela sociedade e ela nos conduz a determinadas ações. A língua é uma atividade sociointerativa e não é exatamente ela que discrimina ou age na sociedade, mas os indivíduos que agem por meio dela e, assim, promovem sentidos. Com isso, pode-se perceber que a produção discursiva é uma ação que vai além do aspecto meramente comunicativo e informacional.

1.4 Definição de gênero textual

Tomando como base a noção de que o dialogismo é o princípio fundador da linguagem e a perspectiva de que a fala é sempre um ato social, Marcuschi (2008) define gênero textual como enunciado relativamente estável. Ele determina isso de acordo com a ideia interativa da linguagem, não a observando simplesmente como forma ou sistema.

Quanto à definição de gênero textual, Meurer & Motta-Roth (2002) declaram que, a partir de Bakhtin, gênero é visto como um evento recorrente de comunicação no qual uma determinada atividade humana é intermediada pela linguagem. Ao ensino formal, é atribuída a responsabilidade de desenvolver a consciência sobre a articulação da linguagem em ação humana no mundo por meio do discurso ou em gêneros textuais.

Bhatia *apud* Marcuschi (2008) afirma que, por meio dos estudos com gêneros, é possível responder à pergunta que indaga o porquê de os membros de uma comunidade discursiva se utilizarem da língua de acordo com uma maneira comum a todos. Sobre isso, o autor cita o exemplo de textos como a monografia, a

qual obedece a uma estrutura particular, ou seja, todos que desenvolvem seu trabalho de final de curso seguem, de um modo geral, uma mesma sequência. Mas por que isso acontece?

Para responder a esta questão, Bhatia *apud* Marcuschi (2008) observa que estão envolvidas questões que vão além das socioculturais e cognitivas; existem estratégias já convencionais que visam atingir um determinado objetivo, isso quer dizer que cada gênero textual não se desenvolve de maneira arbitrária, mas possui um propósito claro que o determina.

Marcuschi (2003, p. 30), ao abordar os gêneros como artefatos que são construídos historicamente pela sociedade, afirma:

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessárias e suficientes. Assim, um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Por exemplo, uma carta pessoal ainda é uma carta, mesmo que a autora tenha esquecido de assinar o nome no final e só tenha dito no início: “querida mamãe”. Uma publicidade pode ter formato de um poema ou de uma lista de produtos em oferta; o que conta é que divulgue os produtos e estimule a compra por parte dos clientes ou usuários daquele produto.

Tratando da definição de gêneros textuais, Azeredo (2008) evidencia que eles não são modelos rígidos, mas se alteram, se modificam e se renovam tanto por acompanhar a contínua renovação da vida na dimensão cultural e nas situações sociais, quanto por responder à variedade de fatores envolvidos no processo de comunicação verbal.

1.5 Diferença entre Gênero e Tipologia

Diferenciando-os de tipologia textual, Marcuschi (2008) descreve gêneros como textos materializados inseridos em situações comunicativas. Para ele, são textos que encontramos no cotidiano, os quais apresentam características já definidas socialmente; estas características são determinadas por diversos fatores, entre eles estão as composições funcionais e estilos já concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Ao tratar de tipologia textual, Marcuschi (2008) evidencia que tipo é uma espécie de construção teórica e que sua definição se dá mais como sequências

linguísticas não como textos materializados. Os tipos textuais estão restritos a um pequeno grupo de cinco, aproximadamente e são conhecidos como argumentação, exposição, injunção, descrição e narração, enquanto os gêneros são diversos e, por causa deste fator, torna-se impossível realizar o levantamento e classificação deles.

Ao referir-se à relação entre gênero e tipologia textual, Koch & Elias (2010) certificam que os gêneros são formados por sequências diferenciadas, que são chamadas tipos textuais.

1.6 Gênero e Ensino

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* são referenciais para a reconstrução do ensino público no Brasil, com a finalidade de padronizar o currículo escolar em todo o país. Em relação à Língua Portuguesa, estão fundamentalmente baseados na teoria do trabalho com gêneros textuais e visam permitir, a partir dessa nova perspectiva de ensino de textos, que os alunos desenvolvam suas capacidades de adaptação a eventos de letramento dos quais já participam, além de inserção em novos eventos por meio da prática de escrita e leitura.

Os estudiosos criticam a maneira como os textos eram trabalhados em sala de aula. De acordo com estes *Parâmetros* (BRASIL, 1997), a escola só se utilizava de “textos” para ensinar os alunos a lerem, mas àquilo que se chamava de texto, era, na verdade, um simples agregado de frases que não produzia uma maior reflexão crítica. Sendo assim, o texto foi, por muito tempo, utilizado como pretexto pelos professores de Língua Portuguesa, pois os docentes não buscavam realizar uma análise do que era lido em sala e o contato com os textos visava apenas fazer com que os alunos fossem capazes de extrair deles aspectos morfológicos.

Ao falar da relação entre gêneros textuais e o ensino de Língua Portuguesa, Marcuschi (2008) cita que até mesmo os PCNs têm uma grande dificuldade em selecionar quais gêneros devem ser, preferencialmente, trabalhados em sala de aula. O que pode perceber é que alguns são mais úteis, enquanto outros são menos praticados socialmente, porém, os *Parâmetros* evidenciam a necessidade de se trabalhar com textos com naturezas diversas no ensino de língua.

Ao observar os manuais de Língua Portuguesa, pode-se perceber uma imensa variedade no trato dos gêneros. Sobre esta variedade, Marcuschi (2008)

afirma ser possível perceber a existência dela, mas que, efetivamente, apenas um número bastante determinado de gêneros são estudados de forma aprofundada nas salas de aula, ou seja, os outros textos são utilizados mais como enfeites do que como algo eficaz no ensino da Língua.

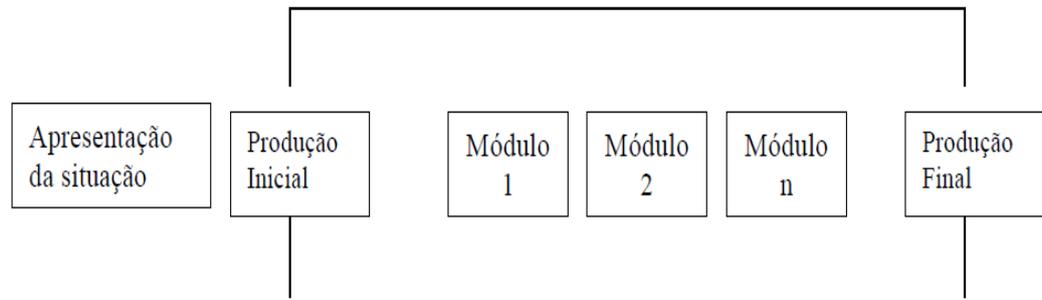
Dolz & Schneuwly *apud* Marcuschi (2008) observam que não é possível que os alunos aprendam a produzir diversos gêneros escritos, de maneira natural, no uso diário, ou que aprendam, naturalmente, os gêneros orais formais. Diante disso, deve-se questionar se existem gêneros textuais ideais para se ensinar língua. Os estudos levam a acreditar que a resposta para este questionamento seja não, mas podem-se identificar gêneros com progressão em sua dificuldade, partindo do nível menos formal para o mais formal, do mais privado para o mais público e assim por diante.

Autores dos mais diversos concordam que é de grande importância a utilização dos gêneros textuais no desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa justamente por inserir o aluno em um contexto de língua em funcionamento o qual é capaz de favorecer a compreensão dos diversos textos com os quais o aprendiz tem contato em seu cotidiano.

Tratando também da relação entre ensino e gêneros textuais, Dolz & Schneuwly *apud* Meurer & Roth (2002, p. 42) propõem que as aulas de Língua Portuguesa sejam desenvolvidas tomando como fundamento as sequências didáticas, que podem ser definidas como um grupo de atividades desenvolvidas ao redor de um gênero, tendo como objetivo fazer com que os alunos tomem posse dele por meio do aperfeiçoamento de capacidades da linguagem. No estudo dos textos, interessa a análise e classificação deles e a identificação dos gêneros a fim de se construir um modelo didático que evidenciará os elementos ensináveis, ou seja, aquilo que poderá ser considerado como objeto de ensino/aprendizagem dentro de uma situação comunicativa determinada.

Diversos autores citam Dolz & Schneuwly no tratamento dos gêneros textuais, sobretudo no que se refere às sequências didáticas. De acordo com estes autores (2004), nós nos adaptamos à situação de comunicação enquanto nos comunicamos, por causa disso, não escrevemos uma carta da mesma forma que escrevemos um conto e é por causa desta adaptação que ocorrem as diferenças de produções textuais e, até mesmo, orais.

Esta sequência, de acordo com Dolz & Schneuwly, pode ser dividida em um esquema:



Fonte: Extraído de Dolz & Schneuwly (2004, p. 98)

Descrevendo melhor de que maneira esta sequência didática se desenvolve na prática, os autores ainda afirmam que:

Após uma *apresentação da situação*, na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos irão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção*. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma. Além disso, ela define o significado de uma sequência para o aluno, isto é, as capacidades que deve desenvolver para melhor dominar o gênero do texto em questão. Os *módulos*, constituídos por várias atividades e exercícios, dão-lhes os instrumentos necessários para esse domínio, pois os problemas trabalhados pelos gêneros são trabalhados de maneira sistemática e aprofundada. No momento da *produção final*, o aluno pode por em prática os conhecimentos adquiridos e com o professor, medir os progressos alcançados. A produção final serve, também para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência. (DOLZ, SCHNEUWLY e NOVERRAZ, 2004, p. 98).

A sequência didática tem, portanto, a finalidade de permitir uma ajuda ao aluno para que ele se torne capaz de dominar um gênero textual e, assim, tornando-o competente para falar ou escrever de determinada maneira em determinada situação comunicativa. O papel da escola torna-se, portanto o de auxiliar o aluno sobre gêneros que ele ainda não conheça ou os que ele conheça, mas que, ainda, não tenha segurança.

O capítulo seguinte tratará da prática leitora, compreendendo Leitura como produção de sentido por meio da interação, ou seja, levando em consideração toda a bagagem e experiência pessoal que o leitor traz consigo ao realizar a leitura.

Capítulo 2

LEITURA: PRODUÇÃO DE SENTIDO POR MEIO DA INTERAÇÃO

2.1 Leitura

A definição de leitura pode ser influenciada a partir de diversas áreas de estudo como a Linguística, a Psicologia, até mesmo a Sociologia e, de acordo com cada uma destas áreas, a leitura é classificada de uma diferente maneira. Nesta pesquisa toma-se como base a compreensão da leitura defendida por diversos linguistas a qual é definida como atividade de produção de sentido por meio da interação leitor-texto.

De acordo com os PCNs (BRASIL, 1997), a leitura não se trata apenas de extrair informações da escrita, decodificar o texto. Mais que isso, consideram um leitor competente aquele que compreende os sentidos do que está sendo lido antes mesmo da leitura propriamente dita, ou seja, é aquele que sabe fazer inferências, busca informações prévias, antes da leitura do texto. A leitura fluente é aquela que se utiliza de diversas estratégias como verificação, seleção e antecipação, sem os quais não é possível se tornar um leitor que desenvolve com eficácia a prática da leitura.

Isabel Solé afirma que é possível definir a leitura como “um processo de interação entre o leitor e o texto” (1998, p.22), ou seja, a leitura envolve a presença de um leitor que examina e observa o que está sendo lido. E ele jamais lê algo sem alguma finalidade, seja para descontrair ou para buscar alguma informação, acadêmica ou pragmática. Assim, aquele que lê sempre tem uma intenção ao desenvolver a leitura.

Ao tratar das concepções de leitura, Kleiman (2008) fala do uso da prática leitora que, de modo geral, é utilizada apenas como decodificação ou avaliação. Estas duas formas de atividades são classificadas pela autora como uma concepção autoritária da leitura, que fazem da atividade escolar uma paródia da leitura, pois, nesta perspectiva, existe apenas uma única forma de interpretação do que está sendo lido e este fato faz com que a experiência do aluno e sua contribuição sejam dispensadas ao longo de tal prática. Diferentemente destas formas de pensamentos sobre a leitura, Kleiman (2008) ainda define:

A leitura é, no entanto, justamente o contrário: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a

experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor.

Em sua pesquisa, Koch & Elias (2010) analisam a leitura a partir de três perspectivas diferentes. A primeira é a concepção que tem o foco no autor, a qual não permite ao leitor outra coisa senão captar, de uma forma passiva, aquilo que é a ideia de quem escreveu o texto e não leva em consideração as experiências particulares do leitor. A segunda concepção tem foco no texto e corresponde à observação da língua como estrutura, isso quer dizer que ela, neste caso, é vista, simplesmente, como mero instrumento de comunicação e ao leitor só cabe a atividade de reconhecimento e reprodução do texto.

Diferentemente destas duas perspectivas apresentadas, tomando como base a concepção interacionista da linguagem, os sujeitos são vistos como participantes, não como alguém distante da construção do texto, mas sim como ativos, que constroem e que são construídos no texto. Este fator permite a compreensão de que, na construção textual, existe uma gama de implícitos, os quais só produzem sentido se for levado em conta o contexto sociocognitivo daqueles que participam da interação. Desta maneira, o sentido do texto se constrói na interação entre o sujeito e o texto o que leva à compreensão de que para que a leitura seja eficaz, é necessário ir muito além do conhecimento do código linguístico, pois é o leitor que produz o sentido.

2.2 Leitura de mundo

Diante da nova perspectiva de ensino que toma como fundamento o interacionismo, é possível perceber que, embora se espere que os anos passados na escola sejam suficientes para tornar os alunos leitores eficazes, é evidente que, muitas vezes, a concepção de leitura é muito rasa, pois o verdadeiro leitor, muito mais do que decodificar textos, deve aprender a ler com a vida. Sendo assim, à medida que a concepção do mundo e da vida se amplia, a leitura também se tornará maior e mais competente.

Lajolo (2000, p. 15), tratando da leitura dos textos literários, afirma que ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido algum e, ainda, critica a forma como a leitura se desenvolve devido à forma como o texto é tratado em sala de aula:

O texto, em sala de aula, é geralmente objeto de técnicas de análise remotamente inspiradas em teorias literárias de extração universitária. Mas, se no âmbito universitário a teoria literária pode ainda preservar uma semântica geral do texto, na transposição das ditas teorias para o contexto didático esse sentido maior costuma adelgaçar-se e rarefazer-se, a ponto de ficar quase irreconhecível. Na escola, anula-se a ambiguidade, o meiotom, a conotação - sutis demais para uma pedagogia do texto que consome técnicas de interpretação como consomem pipocas e refrigerantes.

Ainda de acordo com Lajolo (2000), ler é essencial, pois, como nossa sociedade faz da escrita seu código oficial, necessitamos dela para a realização de práticas sociais das mais simples às mais complexas. Essa necessidade de leitura não se delimita apenas à leitura pragmática do cotidiano, mas se refere também à literatura, classificada como linguagem e instituição. A ela são confiados os diferentes imaginários, sensibilidades diferentes, comportamentos e valores por meio dos quais a sociedade expressa seus impasses, utopias e medos. Sendo assim, a Literatura torna-se, por causa de sua importância, presente no currículo escolar, ou seja, o cidadão precisa apossar-se da linguagem literária, ser alfabetizado e tornar-se um usuário competente para exercer plenamente sua cidadania.

Diante da compreensão de que a leitura, de maneira especial a literária, constitui um tecido ao mesmo tempo coletivo e individual, Lajolo (2000) assegura que cada leitor, em sua individualidade, entrelaça o significado pessoal de suas leituras com os diferentes significados que ele foi acumulando ao longo da vida. A partir disso, pode-se compreender, então, que o leitor maduro é aquele que faz convergir para um texto novo o significado de outros textos que ele já leu e, conhecendo as interpretações que um texto já recebeu, ele pode aceitá-las ou rechaçá-las. Kleiman (2002) trata deste assunto quando diz que a compreensão textual é um processo caracterizado pela utilização do conhecimento prévio. Isso quer dizer que na prática da leitura, o leitor utiliza aquilo que ele já sabe, ou seja, todo o seu conhecimento adquirido ao longo da vida.

2.3 Leitura e compreensão

Tratando da relação entre o leitor e o texto e da compreensão que é desenvolvida desta interação, Brito, Mattos & Pisciotta (2003, p. 45) afirmam:

É a partir dos objetivos de leitura e do constante confronto entre o conhecimento prévio do leitor e os dados do texto que se constrói o sentido, que se processa a compreensão. Sendo assim, ao realizar uma leitura com fins específicos e ao procurar adotar os diferentes níveis de leitura, o leitor estará a caminho não só de um melhor desempenho no que se refere à compreensão de um texto, como também estará desenvolvendo sua capacidade e produção textual, na medida em que as atividades de leitura e escrita são essencialmente processos similares de construção de significado.

No estudo da compreensão do texto e dos diversos sentidos que ele pode apresentar para cada leitor, é importante sempre levar em consideração a relação entre os fatores: autor- leitor- texto, como dito anteriormente, pois a experiência particular de um indivíduo lhe permite ver um texto de uma maneira diferente que a de outra pessoa. Sobre isso, Marcuschi (2008, p. 228) diz:

Antes de qualquer coisa, deve-se ter clareza quanto ao fato de que nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos. Assim, a percepção é, em boa medida, guiada e ativada pelo nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida. Nossas experiências, por sua vez, são uma construção com base em sensações organizadas e não um fruto puro e simples de sensações primárias. [...]

A língua é um sistema simbólico ligado a práticas sociohistóricas e não funciona no vácuo. Ela se dá, inclusive, com condições inter – e intrapessoais, como diria Vigotsky [...]

É por isso que tomamos a língua como um conjunto de atividades sociais e históricas e não como um sistema apenas. Com ela guiamos o sentido e construímos mundos, mas não por força de alguma virtude imamente à própria língua como tal e sim pelo esforço dos falantes. Diante disso, vamos ver que compreender não é extrair conteúdos de textos. Por isso mesmo, nem tudo é visto por todos do mesmo modo e há divergências na compreensão de textos por parte de diferentes leitores.

Ainda tratando da compreensão, Marcuschi (2008) afirma que para se chegar a ela não vamos por um caminho puramente natural e nem a herança genética pode nos fazer alcançá-la. Ela tampouco é uma ação individual isolada no meio da sociedade. Para compreender, é necessário habilidade, trabalho e interação, pois ela não é uma ação puramente cognitiva ou linguística, é mais uma maneira de agir sobre o mundo e de inserção nele.

2.4 Aspectos cognitivos da Leitura

No desenvolvimento da prática de leitura, diversos níveis de conhecimento são utilizados para favorecer tal atividade. Kleiman (2002) aborda o conhecimento linguístico e demonstra de que forma ele desempenha um papel central ao longo do processamento do texto. Como processamento, ela define (p. 14):

Entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. À medida que as palavras são percebidas, a nossa mente está ativa, ocupada em constituir significados, e um dos primeiros passos nessa atividade é o agrupamento em frases (daí essa parte do processamento chamar-se *segmentação* ou *fatiamento*) com base no conhecimento gramatical de constituintes: o tipo de conhecimento que determina o artigo procede nome e este se combina com adjetivo (Art N Adj o homem alto), assim como verbo com nome (V N comeu ovos) e assim sucessivamente. Este conhecimento permitirá a identificação de categorias (como por exemplo, sitagma nominal), e das funções desses segmentos ou frases (como sujeito, objeto) identificação esta que permitirá que esse processamento continue, até se chegar, eventualmente, à compreensão.

Abordando, ainda, os níveis de conhecimento, Kleiman (2002) declara que existe uma interação entre eles, por causa disso, quando, em um nível, existem problemas de processamento, outros tipos de conhecimento podem servir de auxílio para desfazer a ambiguidade ou obscuridade. Isso quer dizer que quando o leitor é incapaz de chegar à compreensão de algo por meio de um nível de informação, ele é capaz de ativar outros tipos de conhecimento que compensem a falha do momento.

Unido ao conhecimento linguístico, que é um componente do conhecimento prévio, Kleiman (2002) aborda o conhecimento textual que é o conjunto de conceitos e noções sobre o texto o qual possui um importantíssimo papel no processo de compreensão do que está sendo lido.

A partir do arcabouço teórico apresentado nos dois primeiros capítulos, no terceiro capítulo será apresentada toda a metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa e evidenciará de que maneira as práticas utilizadas tornaram viáveis a análise deste trabalho.

Capítulo 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, serão abordados os métodos e técnicas utilizados para a elaboração deste trabalho. É de suma importância que, em pesquisas acadêmicas, se obedeça a uma ordem de procedimentos que facilitem o desenvolvimento a fim de que não se prejudique a organização das ideias. Para cada trabalho, elege-se uma metodologia particular; este método, segundo Lakatos & Marconi (2010), é o conjunto de sistematização das atividades que permite alcançar os objetivos, conhecimentos válidos, com economia e maior segurança.

Esta pesquisa pode ser classificada como bibliográfica, pois sua elaboração será fundamentada a partir de material já publicado, ou seja, será realizada tomando como base obras relacionadas ao tema e trabalhos de outros autores que já pesquisaram sobre o assunto. Pode-se ainda afirmar que esta é uma pesquisa qualitativa, pois é uma pesquisa descritiva, cujas informações não podem ser quantificáveis, e os dados são analisados indutivamente.

Organizado em três partes distintas, será tratado ao longo deste capítulo, de um modo geral, a noção de pesquisa e sua importância para o desenvolvimento da sociedade e também as pesquisas qualitativa e bibliográfica. Por fim, baseando-se nos conhecimentos metodológicos expostos, será apresentada a análise da pesquisa que trata da relação existente entre os gêneros textuais e a leitura no ensino de Língua Portuguesa.

3.1 Pesquisa

A partir do positivismo de Auguste Comte, a tradição explicativa -ou científicista - foi se estruturando, como afirma Bortoni (2009). Tendo início no século XIX, esta tradição gerou grande influência nas atividades científicas e culturais do século XX e, a partir deste período, para qualquer conhecimento ser considerado legítimo, é necessária a fundamentação na pesquisa científica.

De acordo com Lakatos & Marconi (2007), pode-se considerar pesquisa como um procedimento formal cuja função vai além de apenas buscar a verdade, mas que visa encontrar respostas para determinadas questões, por meio de métodos científicos. Este procedimento necessita de um tratamento científico, utilizando-se de pensamento reflexivo, a fim de se conhecer a realidade.

Lakatos & Marconi (2007) afirmam, ainda, que é necessário, para qualquer pesquisa, o levantamento de dados de fontes diversas, independente das técnicas ou métodos empregados. Para a obtenção destes dados, podem ser utilizados dois processos: a documentação direta e a indireta.

A documentação direta se desenvolve pelo levantamento de dados onde os fenômenos ocorrem. É possível levantar estes dados por meio da pesquisa de campo ou da pesquisa de laboratório.

Já a documentação indireta se utiliza de dados já coletados por outras pessoas, elas podem ser divididas em pesquisa documental (ou de fontes primárias) e pesquisa bibliográfica (ou de fontes secundárias) que será tratada no tópico seguinte.

3.2 Pesquisa bibliográfica

A pesquisa bibliográfica diz respeito ao levantamento de bibliografia que já foi publicada posteriormente nas mais diversas formas (livros, publicações, revistas) e tem como finalidade a aproximação do pesquisador com tudo aquilo que já foi escrito sobre um assunto particular, permitindo a ele, como diz Trujillo *apud* Lakatos & Marconi (2007 p.44) "o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações".

Lakatos & Marconi (2007) consideram a pesquisa bibliográfica como o primeiro passo de toda pesquisa científica, portanto pode-se afirmar que a resolução de um problema a ser analisado pode ser obtida por meio dela, pois tanto a pesquisa de laboratório quanto a pesquisa de campo exigem um levantamento do estudo da questão a qual o pesquisador se propõe a analisar e solucionar.

3.3 Pesquisa qualitativa

Este trabalho faz referência a uma pesquisa voltada para a educação. Acerca disso, Bortoni (2009) afirma que este tipo de análise está inserido na área social da pesquisa e pode ser construído sob dois paradigmas distintos: o primeiro, que deriva do positivismo, é o paradigma quantitativo. Já o outro é o paradigma qualitativo que provém da tradição epistemológica, conhecida também como interpretativismo. Estes dois paradigmas correspondem às principais tradições no desenvolvimento da pesquisa social.

Diferenciando estes dois paradigmas, Bortoni reitera,

A pesquisa quantitativa procura estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente, que é a variável explicação, também chamada de variável independente, e um fenômeno consequente, que é a variável dependente. Já a pesquisa qualitativa não se propõe testar essas relações de causa e consequência entre fenômenos, nem tampouco gerar leis causais que podem ter um alto grau de generalização. A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2012, p.34).

De um modo geral, pode-se dizer que a pesquisa qualitativa trabalha com a interpretação das realidades sociais. Ao se utilizar desta metodologia, o pesquisador busca mais uma interpretação do que acontece na sociedade do que uma quantificação sobre as realidades.

Para Denzin & Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa compreende o estudo da coleta e da utilização de materiais empíricos dos mais diversos que são capazes de descrever momentos e significados práticos na vida dos indivíduos. Nessa área, os pesquisadores, então, se utilizam de uma ampla diversidade de práticas interpretativas visando chegar melhor à compreensão do assunto que está diante de si.

Segundo Bauer & Gaskell (2004), a verdadeira finalidade da pesquisa qualitativa é explorar as mais diversas representações e opiniões sobre o assunto colocado em questão. E não importam quais sejam os critérios, o seu objetivo é tornar possível a compreensão sobre o objeto às mais diferentes posições adotadas pelos membros do meio social.

Na pesquisa qualitativa, não são observados os dados quantificáveis, mas são analisadas, sobretudo, as subjetividades do objeto de análise e, muitas vezes, o contexto em que tal objeto está inserido. Flick (2004) menciona esta subjetividade. Para ele, os métodos qualitativos - a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros - fazem parte, explicitamente, do processo de produção de conhecimento, ou seja, a subjetividade do pesquisados e daqueles que estão envolvidos na pesquisa tornam-se dados e constituem parte da interpretação. Sobre isso, Denzin & Lincoln (2006) afirmam que a pesquisa qualitativa localiza o observador no mundo, pois dão visibilidade do mundo a partir de um conjunto de práticas materiais e interpretativas. A pesquisa qualitativa, então, funciona como prática interpretativa, reflexiva, porque o estudo é realizado com as coisas em seu cenário natural e o pesquisado busca entender os fenômenos a partir dos significados que as pessoas lhe conferem.

A metodologia apresentada viabilizou a análise desta pesquisa. A partir dos conhecimentos teóricos acerca dos métodos utilizados, foi possível construir o capítulo analítico no qual será apresentada de maneira mais profunda a relação entre gênero e leitura no contexto escolar.

Capítulo 4

ANÁLISE DA PESQUISA

Tomando como base a teoria apresentada, na qual se fundamenta a metodologia deste trabalho, buscou-se analisar a relação existente entre leitura e gêneros textuais, observando de que forma um ensino de Língua Portuguesa que se baseia na perspectiva dos gêneros influencia na compreensão leitora dos alunos do sexto ano do ensino fundamental. A partir da pesquisa bibliográfica, a qual se utiliza de obras que tratam do assunto a ser analisado, foi possível compreender que qualquer atividade de leitura se desenvolve por meio de um gênero textual, seja ele qual for, o que evidencia uma direta influência de um sobre outro.

Por muitos anos, a prática da leitura era algo restrito a pessoas pertencentes às classes mais ricas da sociedade. Morais (1996), ao descrever o processo pelo qual a leitura passou, afirma que, até antes da Revolução Industrial, a leitura era exatamente assim: algo particular a uma pequena parcela da sociedade. Diferentemente daquele período, hoje, é assegurado por lei que todos saibam ler e escrever. Porém, tudo isso se desenvolve de uma maneira muito precária na prática. De acordo com o site da *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO), a leitura ainda é algo particular a um grupo de classe alta até mesmo porque os preços de livros são muito caros quando comparados com a renda dos membros das classes C/D/E. Além disso, ainda de acordo com a UNESCO, muitos municípios brasileiros não possuem bibliotecas até os dias atuais e a maioria destes municípios se encontram na região Nordeste do Brasil e apenas dois na região Sudeste.

Tendo em vista a realidade do longo processo de exclusão da maioria dos brasileiros no que diz respeito à prática leitora, a preocupação atual da escola é, de fato, aproximar os alunos da leitura, sobretudo daqueles que não têm acesso a ela, permitindo a eles esse contato maior. Porém, para que isso seja algo eficaz, não se busca ensinar a leitura de acordo com os conhecimentos puramente estruturalistas, mas visando a uma maior relação da leitura com o contexto social dos alunos. Diante desta realidade, os conhecimentos linguísticos acerca do trabalho com os diversos gêneros textuais, em sala de aula, tem sido uma forma bastante eficaz no

desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa, sobretudo naquilo que diz respeito ao desenvolvimento da Leitura, justamente por aproximar o aluno de textos com os quais ele se depara em seu dia a dia.

Os PCNs insistem claramente na função social do ensino, de modo particular no ensino de Língua Portuguesa, como pode ser verificado no trecho BRASIL (1998 P. 21):

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Retomando a discussão referente à leitura, apresentada no Capítulo II – Leitura e interação social, na qual se observa de que forma Kleiman (2008) trata da contribuição do leitor no desenvolvimento da compreensão do texto que é lido, é possível compreender que a prática leitora deve sempre se aproximar do aluno e as experiências vividas por ele não podem ser desconsideradas no processo de ensino, diferentemente do que tem ocorrido ao longo dos últimos anos.

De acordo com Kleiman (2008), existem diversos aspectos que fazem da atividade escolar apenas uma paródia da leitura e a união de todos estes aspectos se encontra em uma concepção autoritária de leitura. Kleiman (2008 p. 23) afirma ainda que “não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor”. Para cada forma diferente de desenvolvimento da leitura, o que fará a diferença e o que gerará significados é a intenção do leitor.

As perspectivas mais utilizadas no ensino de Língua Portuguesa, ultimamente, tendem, cada vez mais, para a teoria que elege o texto como a base para o ensino e, nesta teoria, tem-se utilizado os gêneros textuais para o desenvolvimento das aulas, pois se tem compreendido que toda interação social ocorre a partir de um gênero textual, sejam eles verbais ou não verbais de acordo com o que afirma Marcuschi (2003). Observa-se, também, que o ensino não deve excluir a realidade social do aluno, mas, pelo contrário, deve levar em consideração toda a bagagem cultural e experiências vividas que ele traz. Por causa disso, é tão

necessário trazer, para a sala de aula, elementos textuais com os quais estes alunos se deparam no cotidiano, em vez de trazer apenas os textos que, em nada, dizem respeito à realidade do estudante. O ensino, então, busca a aproximação com o contexto social dos discentes na elaboração de seu conteúdo, compreendendo a constante transformação pela qual a língua passa.

Baseando-se no arcabouço teórico já citado neste trabalho, é possível compreender que cada demanda social é desenvolvida por meio de um determinado gênero textual diferente; sendo assim, cada construção textual possui uma intenção distinta. Portanto, é necessário ensinar a diferença existente entre os gêneros textuais, revelando, então, que cada texto que é construído possui uma forma já determinada que revelará a intenção do autor em criá-lo assim. Dessa forma, é possível perceber que um artigo científico não tem a mesma estrutura de uma poesia, nem uma crônica é feita da mesma forma que um bilhete, pois cada uma delas têm finalidades discursivas, contextos comunicativos e espaços sociais de circulação diferentes. Por isso, é tão necessária a compreensão da relação existente entre a capacidade leitora e o trabalho com gêneros textuais.

É possível perceber que é em sala de aula, sobretudo, que deve ocorrer essa familiarização dos alunos com diferentes gêneros textuais. E, além disso, é este trabalho que levará o aluno a refletir sobre a construção daquilo que ele lê, observando qual o objetivo do texto e quais são seus contextos de produção e de circulação. É função da escola não apenas levar os alunos a reconhecerem os diferentes gêneros textuais, mas permitir que eles se tornem leitores proficientes, que sejam capazes de refletir, ao longo da leitura, sobre as construções textuais que são abordadas no texto.

De acordo com este pensamento, Lerner (2002) afirma que, ao produzir um texto, aquele que escreve deve levar em consideração, explicitamente, as características do gênero, sendo assim, essas características podem ser constituídas como objeto de reflexão, e essa reflexão não se restringe apenas ao que constrói o texto, mas também àquele que o lê. Demonstrando, desta forma, que a compreensão dos gêneros textuais influencia diretamente na relação de compreensão do leitor com o texto.

Marcuschi (2003), tomando como base os *PCN'S*, confirma a necessidade do conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais na produção e compreensão do que é lido, tendo em vista que todo texto se manifesta sempre

em um ou outro gênero textual, como já foi dito anteriormente. A partir disso, é possível assegurar que os gêneros textuais são modelos comunicativos que servem para criar expectativas no interlocutor e prepará-lo para uma determinada reação.

Ele afirma que os gêneros não são manipuláveis de uma maneira fácil e que independem de decisões individuais. Além disso, operam como geradores de expectativas de compreensão mútua. Os gêneros são formas socialmente maturadas em práticas comunicativas, logo, não são fruto de invenções individuais. Por isso, é possível afirmar que o trabalho com gêneros textuais é uma forma extraordinária de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia, pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero.

Em uma discussão sobre a utilização dos gêneros textuais como instrumento em sala de aula, Brandão *apud* Meurer & Motta-Roth (2002, p. 42) defende que é grande a necessidade de conhecimento deles para o desenvolvimento de práticas específicas e afirma, também, que o trabalho com gêneros textuais é uma alternativa para a formação de um leitor crítico o qual pode ser tanto o aluno quanto o professor. Para que aconteça a formação deste leitor, é necessária uma concepção sociointeracionista da linguagem, a qual compreende a necessidade de se desenvolver um trabalho com diversos gêneros em sala de aula.

Lopes-Rossi (2006), citando os pesquisadores do Grupo de Genebra, afirma que um dos benefícios provenientes do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula é que eles proporcionam autonomia aos alunos no processo da leitura. Este fato é uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações comunicativas uma vez que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos por meio dos gêneros discursivos.

Diante disso, cabe ao professor a responsabilidade de desenvolver atividades que utilizem os gêneros em contextos reais e que, assim, viabilize aos alunos a apropriação das características linguísticas e discursivas dos gêneros discursivos. Lopes-Rossi (2006) evidencia que existem alguns gêneros particulares que são úteis no desenvolvimento de práticas pedagógicas de leitura, nos diversos níveis de ensino. Os que ela cita são: “rótulos de produtos, bulas de remédio, propagandas de produtos, propagandas políticas, etiquetas de roupas, manuais de instrução de equipamentos, contratos, nota fiscal”. Porém, em cada caso, a leitura

deve levar o aluno a compreender que a composição de gênero é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos na comunicação e isso contribui para formar cidadãos críticos, que participam na sociedade.

Lopes-Rossi (2006) propõe uma sequência didática que trabalhe com gêneros textuais para o desenvolvimento da leitura a qual deve levar o aluno a conhecer as condições de circulação e produção de cada texto. De acordo com esta proposta, é de fundamental importância que o aluno tenha contato com o suporte daquele gênero, seja uma revista ou jornal, e que seja desenvolvida a compreensão da organização textual.

Para uma leitura eficaz, o aluno deve fazer inferências do texto e buscar informações sobre sua construção. A autora fala da relação das condições de produção textual no processo da leitura:

Podemos entender as condições de produção e de circulação de um gênero, de maneira geral reveladas com respostas e indagações do tipo: Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontrar? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?

Esse nível de conhecimento do gênero discursivo permite uma série de inferências, por parte do leitor, para a escolha vocabular, o uso de recursos linguísticos e não-linguísticos, a seleção de informações presentes no texto, a omissão de informações, o tom e o estilo, entre outros. São comentários que proporcionam aos alunos, ainda que de forma gradual, a percepção da relação dinâmica entre os sujeitos e a linguagem e a percepção do caráter histórico e social do gênero discursivo em estudo.

Na sequência, as atividades de leitura também devem levar os alunos a perceber: a temática desenvolvida pelo gênero discursivo em questão; sua forma de organização (distribuição das informações); e sua composição geral, que inclui determinados elementos não-verbais, como: cor, padrão gráfico (diagramação típica), fotos, ilustrações, gráficos e outros tipos de figuras ou recursos. Deve-se observar que o suporte no qual o gênero circula também apresenta características determinadas (um papel com determinada gramatura e tamanho, um livro, uma embalagem, um suporte metálico, de madeira, uma revista, um jornal). Essas observações remetem a aspectos das condições de produção e de circulação do gênero.

Concluindo a ideia, Lopes- Rossi (2006) ainda cita a necessidade, na perspectiva de ensino atual, de se considerar como parte das características que compõem o gênero não apenas o texto verbal, mas todos os elementos não-verbais que o constituem. Como se pode perceber no caso da reportagem que permite que

se construam inúmeros significados a partir do tipo e do tamanho das letras, as fotos, os textos e tantos outros diversos itens que a compõem.

Tomando como base a teoria do letramento, ao tratar da leitura, Soares (2006, p. 68) descreve tal atividade como “conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas” as quais compreendem não apenas a decodificação de palavras escritas, mas vão até a compreensão de textos escritos e uma complementa a outra, não são atividades opostas, pois a leitura corresponde ao processo de relação de símbolos escritos a unidades de sons e também compreende o processo de construção da interpretação de textos escritos.

Partindo dessa concepção de leitura, Soares (2006, p. 69) ainda descreve de que forma a habilidade de leitura se estende, afirmando que ela vai da habilidade de tradução em sons sílabas sem um sentido até as habilidades metacognitivas e cognitivas:

incluir, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos, a habilidade de captar significados, a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo.

Soares (2006) acrescenta também a essa grande variedade de habilidades para o desenvolvimento da leitura o fato de que essas habilidades devem ser aplicadas de acordo com os diversos tipos de materiais de leitura. Isso quer dizer que a leitura eficaz não se restringe a apenas um gênero textual, mas se aplica a diversos e a autora cita alguns deles como: livros didáticos, jornais, enciclopédias, rótulos, cardápios, sinalização urbana e tantos outros.

Lerner (2002) observa que o ensino da leitura nos anos escolares tem como objetivo propiciar a incorporação das crianças à comunidade de leitores; todo esse esforço visa à formação dos alunos como participantes da cultura escrita. Sendo assim, deve-se selecionar como objeto de ensino aqueles que têm como referência as práticas sociais de leitura e escrita.

Diante disso, é possível compreender que, se o objetivo da leitura é formar os alunos para que eles sejam inseridos na comunidade que se utiliza da escrita em suas relações sociais e que, nela, saibam se desenvolver, é importante

verificar o que tem sido ensinado nas escolas, pois, muitas vezes, não se alcança os objetivos propostos para a leitura justamente porque se restringe a ensinar aquilo que, na visão deles, é algo “inútil” e distante de sua realidade. Portanto, é muito necessária a formação educacional que se utilize de diversos gêneros textuais em sala de aula, a fim de permitir aos estudantes de língua portuguesa a aproximação com as famílias de textos com as quais eles têm contato no dia a dia e o conhecimento daqueles outros textos que não fazem parte do cotidiano, mas que são utilizados como meio de avaliação.

De acordo com Brito & Mattos (2003), é fundamental, para o professor, identificar quais são os saberes linguísticos necessários para o desenvolvimento das aulas, pois não se pode negar que existem gêneros “clássicos” que são úteis no desenvolvimento escolar, o que os autores indicam é fazer um trabalho com os mais diversos textos em vista de um maior desenvolvimento da Língua Portuguesa. A partir do que os PCNSs citam acerca dos gêneros textuais, é mostrado o trabalho de identificação de gêneros como um forte instrumento nesta pesquisa.

Os PCNs (1998) propõem alguns gêneros textuais para o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos, pois, em sua perspectiva, o trabalho em sala de aula deverá se basear na explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto. Brito & Mattos elaboraram o seguinte quadro a partir dos gêneros propostos pelos PCNS:

| Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos | | |
|---|--|---|
| | <u>Linguagem Oral</u> | <u>Linguagem Escrita</u> |
| <u>Literários</u> | Cordel, causos e similares; Textos Dramáticos; Canção; | Conto; Novela; Romance; Crônica; Poema; Texto dramático. |
| <u>Imprensa</u> | Comentário radiofônico; | Notícia; Editorial; |

| | | |
|---------------------------------|--|--|
| | Entrevista; Debate; Depoimento; | Artigo; Reportagem; Carta ao leitor; Entrevista; Charge e tira; |
| <u>De divulgação científica</u> | Exposição; Seminário; Debate; Palestra; | Verbete enciclopédico(nota/artigo); Relatório de experiências; Didáticos (textos, enunciados de questões); Artigo; |
| <u>Publicidade</u> | Propaganda; | Propaganda; |

Fonte: Extraído de Brito & Mattos (2003, p.25)

Tendo em vista que os gêneros textuais não são estáveis e que possuem a capacidade de se adequar a diversas realidades, observando, também, que os alunos devem aprender a dominar esta diversidade de textos dentro das mais diversas práticas sociais para conseguir aplicá-las quando for necessário, pode-se perceber que pensar em um ensino de língua cujos fundamentos sejam os gêneros textuais é levar em consideração a bagagem cultural que cada aluno traz consigo. Ao aplicar apenas construções textuais que fazem parte de uma mesma “família de texto”, o professor limita a capacidade do aluno de repensar o mundo e a sociedade. Justamente por ser diversa e por motivar os alunos a uma adequação linguística, a proposta de ensino por meio dos gêneros textuais é útil também para o desenvolvimento da capacidade leitora, que se dá por meio do contato com a leitura em práticas sociais diferentes, as quais, ao longo de suas experiências pessoais, lhe podem ser exigidas.

Diante da análise das obras de autores que tratam deste objeto de pesquisa, é possível compreender que o trabalho com textos não deve ter a intenção

de apenas levar os estudantes à decodificação do texto, atividade tão criticada pelos PCNs. Cabe ao professor motivar os alunos a descobrirem os aspectos textuais, o meio de circulação, a linguagem utilizada, o público alvo e tantas outras características particulares a cada texto visando, assim, ao desenvolvimento dos alunos em sua capacidade de inferência sobre o texto e a maior compreensão daquilo que está sendo lido, pois o texto não deve ser utilizado como pretexto para o ensino de Língua Portuguesa, mas deve ser observado, sobretudo, como um meio eficaz no desenvolvimento da criticidade dos indivíduos. Compreende-se que esta criticidade se desenvolve por meio da leitura e é o trabalho com os gêneros o que, atualmente, tem sido explorado como a melhor forma para que se desenvolvam as capacidades dos alunos no que diz respeito aos diversos textos existentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio da pesquisa qualitativa-bibliográfica, esta análise buscou estudar a forma como o trabalho com diversos gêneros textuais pode favorecer o desenvolvimento da capacidade leitora.

A partir da metodologia utilizada, pôde-se perceber a grande contribuição que os gêneros podem oferecer no desenvolvimento da competência leitora dos alunos, justamente porque aproxima o estudante das práticas de leitura por meio de textos que lhes são familiares, textos com os quais eles se deparam no cotidiano.

Ao longo da pesquisa, foi possível perceber, ainda, que a educação passa por um processo de transformação e a perspectiva da Linguística Textual se apresenta como uma nova forma de ensino, trocando o ensino que se utiliza de frases desconexas e colocando o texto como instrumento eficaz de ensino. Além disso, foi possível perceber, também, que os teóricos que tratam da leitura buscam renovar a forma com que ela vinha sido trabalhada na escola, mudando o processo que se utiliza da leitura apenas visando à decodificação ou a avaliação pelo conceito de que a leitura é um meio de comunicação por meio da interação leitor- texto.

A relação gênero textual e leitura já vem sendo debatida por diversos teóricos e eles têm encontrado nela uma resposta bastante positiva para o problema da falta de leitura ou da leitura sem qualidade. Por meio dos gêneros, os alunos se habitam à prática leitora, desenvolvendo não apenas os aspectos cognitivos da leitura, mas, sobretudo, a eficácia de tal atividade, tornando-se pessoas críticas frente à sociedade. Sendo assim, cabe ao profissional da educação desenvolver práticas de leitura que não se restrinjam a apenas alguns gêneros, mas que favoreçam a leitura por meio de uma gama de famílias de textos que aproximem o aluno da prática leitora.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ACESSO à cultura no Brasil. In: UNESCO. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/culture/culture-and-development/access-to-culture/> Acesso em 27/jun. 2014.

AZEREDO, José Carlos. *Gramática Houaiss*. 2ª edição. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. 3ª edição. Petrópolis- RJ: Vozes, 2004.

BORTONI, Stella Maris. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 2ª edição. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: 1997.

BRITO, Eliana Vianna; MATTOS, José Miguel; PISCIOTTA, Harumi. *PCNS de Língua Portuguesa: a prática em sala de aula*. 1ª edição. São Paulo: Arte & Cênica, 2003.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. 1ª edição. Campinas, SP: Mercado Das Letras, 2004.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Ler e compreender os sentidos do texto*. 3ª edição. São Paulo: Contexto, 2010.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. *Linguística Textual: Introdução*. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2ª edição. Porto Alegre: Boojman, 2004.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de Leitura teoria & prática*. 12ª edição. São Paulo: Pontes, 2008.

KLEIMAN, Ângela. *Texto & Leitor Aspectos cognitivos da leitura*. 8ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura de mundo*. 6ª edição. São Paulo: Ática, 2000.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7ª edição. São Paulo: Atlas, 2007.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (organizadores). *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade* DIONÍSIO. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (organizadoras). *Gêneros textuais & Ensino*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2008.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Desirée. *Gêneros Textuais e práticas discursivas*. 1ª edição. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MORAIS, José. *A arte de ler*. 1ª edição. São Paulo: UNESP, 1996.

SOARES, Magda. *Letramento um tema em três gêneros*. 2ª edição. São Paulo: Autêntica, 2006.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6ª edição. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VAL, Maria da Graça Costa. *Redação e Textualidade*. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da Linguística*. 1ª edição. São Paulo: Parábola, 2002.