

GÊNEROS TEXTUAIS E LEITURA: OBSERVAÇÃO DE ATIVIDADES DE SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO

Jacqueline A. S. Guedes
jacquelineasguedes@gmail.com

Joice C. R. da Silva
joicecarlas3@gmail.com

Karoline S. de Oliveira
gatafajf@hotmail.com

Maria D. S. L. B. Bastos
mariadanielabelfort@outlook.com

Sthela R. L. Severino
sthelaufjf@outlook.com

Alunas do curso de graduação em Letras da UFJF

Resumo: O presente artigo apresenta uma breve análise sobre gêneros textuais e leitura, comparando o que as teorias abordam e o que acontece efetivamente nas escolas. Percebe-se que algumas escolas trabalham com esse tema de forma bastante produtiva e outras nem tanto. Veremos, também, algumas orientações de ensino sobre essas questões propostas por Marcuschi e por outros estudiosos da área, além dos PCNs.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Leitura. PCNs. Escolas. Práticas.

Introdução

Este artigo é fruto da disciplina Saberes Escolares de Língua Portuguesa realizado pelas graduandas do terceiro período da faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora.

No presente artigo, será abordado o tema “gêneros textuais e leitura” em sua relação direta com a escola. Serão apresentadas as diversas formas com as quais foram trabalhados os temas e, nos casos em que não foram identificadas nenhuma atividade, discutiremos a falta que isso gerará no aprendizado do aluno.

Iremos trabalhar ao longo desse artigo com algumas teorias, comparando-as com as observações realizadas em cinco escolas diferentes de diversas áreas de Juiz de Fora. Veremos como algumas escolas têm dificuldade de trabalhar esse tema, enquanto outras trabalham de forma bastante produtiva.

O tema “gêneros textuais” será apresentado sob a perspectiva analítica de Marcuschi, em seu livro “Produção textual, análise de gêneros e compreensão”

(2008) e no artigo "Gêneros: definição e finalidade" (2003). Já o tema "leitura" será apresentado seguindo as perspectivas dos livros "Ler e compreender" (KOCH, 2006) e o artigo "Letramento e capacidades de leitura para a cidadania" (ROJO, 2004). A partir dessa perspectiva será avaliado se o tema é trabalhado e quais as práticas didáticas das escolas no que tange os gêneros textuais e leitura.

Essas teorias apresentam algumas propostas de ensino para esses temas, além de se referirem a uma visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o assunto. Nosso objetivo é analisar as práticas escolares com base nessas teorias e verificar de que modo a atividade escolar com a leitura tem sido realizada nas escolas.

Gostaríamos de ressaltar um ponto negativo em relação às análises das escolas: os alunos observadores foram inseridos no ambiente escolar por um pequeno período de tempo e, levando-se em consideração que cada professor tem um ritmo e uma ordem conteudística diferente, não podemos afirmar com certeza que os temas analisados não foram trabalhados. Podemos apenas afirmar que, no período de observação, determinados temas não foram trabalhados, mas há possibilidade de tais temas terem sido abordados antes ou depois das observações.

Vale lembrar, também, que o nome dos professores e funcionários das escolas foram trocados com o intuito de preservar suas identidades.

Apresentações das escolas

As observações foram realizadas em cinco escolas diferentes, localizadas em Juiz de Fora. A identificação delas será por letras, sendo A, B, C e D escolas estaduais localizadas nas zonas sudeste, norte e centro; e a escola E é particular e se localiza na zona sul da cidade.

As observações feitas na escola A foram realizadas nas turmas do 7º ao 9º anos, com três diferentes professores: Amélia, Priscila e Rogério¹. Com relação à estrutura, a escola como um todo é bem pequena; as salas de aula em sua maioria são espaçosas, mas pouco ventiladas. Possui em torno de 25 alunos por turma, sem contar aqueles que faltam frequentemente. Ainda com relação às salas de aula, algumas não têm porta, contudo as carteiras estavam em um bom estado. A biblioteca é bem estruturada e espaçosa, apresenta também uma vasta coleção de livros pouco utilizados pelos alunos, mas apesar dessa variedade, a escola não

possui livros didáticos suficientes para todos eles, o que faz com que alguns fiquem sem esse material durante as aulas.

O corpo docente da escola é relativamente grande e bem qualificado; porém, alguns professores demonstraram impaciência com alunos mais agitados chegando a agredi-los verbalmente quando na presença de outros professores, o que reflete em sala e no comportamento desses docentes.

O professor Rogério leciona para as turmas de 7º ano. Durante as práticas ele utilizou apenas o livro didático e as atividades que estavam contidas nele. Sua relação com os alunos era amena, mas às vezes demonstrava hostilidade com alguns deles.

A professora Amélia leciona nas turmas de 8º ano. Amélia, durante o tempo das práticas, ensinou aos seus alunos figura de linguagem e seu método de ensino se baseava na definição do que são estas figuras. Costumava usar o livro como forma de punição para aqueles alunos com problemas de comportamento, fazendo com que eles copiassem algum texto do livro. Sua relação com os alunos é amena e, apesar de serem agitados, são respeitosos e alguns participam da aula.

A professora Priscila leciona para as turmas de 9º ano. Priscila, durante quase todo o tempo de nossa permanência na escola, ensinou a seus alunos Gramática Normativa e seus exemplos geralmente estavam fora de um texto e não possuíam um contexto específico para cada situação; também não costumava usar o livro didático. Contudo, suas aulas são muito dinâmicas e os alunos em sua maioria são participativos. Sua relação com eles é amigável e aparentam gostar muito dela.

As práticas realizadas na escola B foram em duas turmas do 7º ano, com uma média de 45 alunos por sala, e duas turmas do 8º ano, com uma média de 30 alunos por sala, ambas com a mesma professora de língua portuguesa. A estrutura da escola não é muito boa, mas está passando por obras, que infelizmente ocorrem no mesmo horário das aulas. Uma das turmas de 8º ano está em uma péssima sala, com pouca iluminação, barulho e ainda inacabada estruturalmente. A biblioteca, no momento, não existe, os livros encontram-se no espaço do refeitório, que está dividido em três: biblioteca, sala de aula e cantina. Mesmo antes, a biblioteca não continha muitos livros, e os que lá existiam estavam em péssimo estado. Um ponto importante a se mencionar é que não há livros didáticos para todos os alunos; dessa maneira, em toda aula a professora tinha

que mandar os alunos buscarem livros na “biblioteca”, o que acabava gerando uma perda significativa do tempo de aula.

O relacionamento entre a professora e as turmas de 7º ano era consideravelmente bom, pois ela conseguia dar aula, mas ainda perdia muito tempo chamando a atenção dos alunos por conversa; todavia, eram turmas participativas e interessadas. Nas turmas de 8º ano, a conversação era maior, ocasionando maior dificuldade para transmitir o conteúdo. A participação era menor e o interesse também em relação ao outro ano. Já sobre relacionamento com a observadora, ambos os anos ficaram curiosos sobre o motivo de ela estar ali, mas os alunos do 7º ano foram mais receptivos do que os do 8º ano.

Na escola C houve o acompanhamento de três turmas diferentes: uma turma de 9º ano e duas de 7º ano, A professora mantinha uma relação amigável com os alunos, mas enfrentava problemas de desinteresse e indisciplina em todas as turmas; em algumas mais do que em outras. As turmas possuem um número relativamente alto de infrequência e, em consequência desse fato, um grande número de alunos perde média nas notas bimestrais. A escola, como um todo, conta com um amplo espaço físico, tendo uma grande biblioteca com livros novos. As salas são grandes e comportam todos os alunos adequadamente. Com relação à observadora, os alunos foram receptivos, tiravam dúvidas, conversavam, pediam ajuda em trabalhos entre outras coisas.

A escola D é bem estruturada; com auditório, sala de vídeo, laboratório, biblioteca e duas quadras esportivas. É tudo bem organizado. Nesta escola foram observadas quatro turmas, três de 6º ano e uma de 7º ano. Nas turmas de 6º ano a professora estava trabalhando contos maravilhosos, nas de 7º, literatura grega. As turmas eram bem comunicativas: as de 6º ano possuíam alguns alunos mais agitados e, em uma dessas turmas, havia um autista e era bastante difícil lidar com essa diferença, já que as salas tinham em média 40 alunos, e a falta de acompanhamento profissional para esse aluno o prejudicava bastante, por mais que a professora tentasse lhe dar uma atenção maior. A turma de 7º ano era bem mais agitada, e alguns alunos mais velhos se sobressaíam dos demais, influenciando-os de maneira negativa. A professora também levava os alunos à biblioteca toda semana, eles pegavam um livro, o liam, faziam uma resenha sobre ele e trocavam-no na outra semana.

Na escola E, uma instituição de ensino particular que acolhe alunos da creche ao 9º ano, foram acompanhadas diversas aulas de português em diferentes

turmas, desde o sexto ao nono ano. A observadora foi recebida calorosamente pela diretora Maria¹, que apresentou-lhe as demais dependências da escola, os professores e o regimento escolar. Eles contam com uma sala de artes equipada, quadra de esportes, atividades extraclasse e uma biblioteca que conta com um número razoável de livros. Nessa biblioteca, os alunos podem fazer empréstimo de livros, mas poucos o fazem. As aulas de português dificilmente incluem textos; via de regra o fio condutor da aula é a gramática normativa.

A relação aluno-professor é de cumplicidade, porém a professora se impõe perante a turma caso seja preciso pôr ordem. Apenas nas aulas de redação que textos e notícias são trazidos para sala de aula, muitas vezes de forma a gerar um debate construtivo e moralizante.

Gêneros textuais

Atualmente, os gêneros textuais têm tido muita repercussão no meio acadêmico, mas seu estudo é muito mais antigo, tendo começado com os gregos, se considerarmos os estudos de Platão e as divisões de Aristóteles como propulsoras destes estudos. Muitos autores, como Marcuschi (2003), já escreveram sobre este assunto, mostrando a importância dos papéis sociais dos sujeitos que produzem os gêneros.

A comunicação verbal ocorre sempre através de um gênero textual, tendo ele ou não aspiração literária e sempre possuindo um objetivo específico que lhe será determinante e que definirá seu modo de circulação. Um ponto peculiarmente interessante é o fato da forma não ser determinante, mas sim sua função, pois a forma é variável.

Segundo Marcuschi (2003) a distinção entre gênero e tipo textual ainda não é muito clara para muitas pessoas, sendo colocados como dicotomias quando, na verdade, complementam-se. Os tipos textuais são restritos, estanques e limitados, e dividem-se por cinco categorias: narração, argumentação, exposição, instrução e descrição. Em contrapartida, não podemos considerar os gêneros como estanques e rígidos, já que eles são mutáveis, históricos, sociais e culturais, tendo diversas categorias, incontáveis por sua maleabilidade. O que enfatiza esse ponto a respeito dos gêneros é mostrado por Marcuschi

Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (MILLER, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver os gêneros como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcações se tornam fluidos. (2002, p.151)

Um bom modo de exemplificar uma das características dos gêneros seria a carta que, no século XIX e meados do século XX, teve crucial importância na sociedade; entretanto, no século XXI, já é quase inutilizada, tendo sido substituída pelo e-mail. Isso mostra a relação histórica e social dos gêneros, que não podem ser estudados fora das sociedades em que estão imersos, sendo parte integrante delas. A carta também é um bom exemplo de como há uma complementaridade entre gênero e tipo, pois em uma mesma carta pode haver mais de um tipo textual, como narração, exposição e descrição, e ela constitui em si um único gênero textual.

O suporte também tem grande importância nos âmbitos dos gêneros. Entretanto este não deve ser confundido com o contexto. Seu papel é criar uma acessibilidade para o texto ou firmá-lo. Retornando ao exemplo da carta, temos que caso o que esteja escrito nela, seja escrito no computador, será um e-mail, caso seja escrito em um papel e colocado na geladeira, será um bilhete. Deste modo percebe-se o quanto o suporte acaba tornando-se um fator determinante para os gêneros.

Marcuschi, discorrendo sobre os gêneros e suas características, fala sobre o poder social dos gêneros discursivos.

Assim, podemos dizer que o controle social pelos gêneros discursivos é incontornável, mas não determinista. Por um lado, a romântica ideia de que somos livres e de que temos em nossas mãos todo o sistema decisório é uma quimera, já que estamos imersos numa sociedade que nos molda sob vários aspectos e nos conduz a determinadas ações. Por outro lado, o gênero textual não cria relações deterministas nem perpetua relações, apenas manifesta-as em certas condições de suas realizações. Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social. (2002, p.162)

Ou seja, os gêneros textuais e discursivos possuem grande poder na sociedade, entretanto ele apenas é utilizado como forma de refletir uma situação

social, não determiná-la ou perpetuá-la, além do poder social daquele que utiliza dos gêneros também ser de grande influência.

Outra característica que mostra a maleabilidade dos gêneros é a sua capacidade de intertextualização. Dessa maneira, os gêneros se misturam e formam novos gêneros, misturando formas e funções. Um bom exemplo seria uma receita, que pode ser escrita na forma de um poema em uma revista para atrair o público ou para divulgação. Outro bom exemplo são as releituras de clássicos, como Dom Quixote, Dom Casmurro, entre outros, que são reeditados na forma de histórias em quadrinhos, de maneira a atrair o público infanto-juvenil para a leitura dessas obras.

A relação cultural dos gêneros, já mencionada acima, é retomada aqui para mencionar o estudo de Susanne Günther (1991: 400), autora alemã, que observou analisando o uso intercultural do gênero provérbio que os gêneros não possuem a mesma utilização em determinadas situações em todas as culturas. Em uma reunião, como o exemplo citado pela autora, entre chineses e alemães, os chineses procuram utilizar antes das negociações um provérbio, que é comum em sua cultura, entretanto causa estranhamento aos alemães, por ser mais incomum a eles. Um bom exemplo, considerando a realidade brasileira, seriam os ditados populares, que aqui no Brasil são bem comuns, mas, caso um brasileiro tente usar em algum outro país, como os Estados Unidos, a reação poderá ser de estranhamento, como a dos alemães.

Com o desenvolvimento da tecnologia, os meios, em que se tornam possíveis as trocas comunicativas, sofreram profundas transformações e inovações, conseqüentemente, os gêneros também. Hoje em dia temos uma ampla gama de opções para nos comunicar, como, por exemplo, rádio, internet, telefones celulares, e-mail. Ao passo que, antigamente, nos comunicávamos fazendo o uso de meios menos sofisticados, como cartas e telégrafos. Todos os meios de comunicação listados nesse parágrafo constituem os Gêneros Textuais, os quais são culturalmente sensíveis. Marcuschi, em "Gêneros textuais: definição e funcionalidade" (2003), sugere que o trabalho dos gêneros em sala de aula pode ser proveitoso se os relacionarmos a algum meio de comunicação. Passada a primeira parte de seu texto, o autor declara que os novos gêneros textuais bebem na fonte de gêneros anteriores a ele e dá o exemplo do telefonema que

apresenta similaridade com a conversação que lhe pré-existe, mas que, pelo canal telefônico, realiza-se com características próprias. Daí a diferença entre uma conversação face a face e um telefonema, com as estratégias que lhe são peculiares. (MARCUSCHI, 2002, p.2)

O autor também faz uma observação de como o surgimento de novos gêneros se relaciona com a linguagem, redefinindo as fronteiras entre a oralidade, escrita, signos e imagens. Um gênero pode possuir características de outro, e também possuir várias tipologias textuais em sua extensão. Eles possuem um perfil híbrido. Os textos sempre se manifestam num ou noutro gênero textual e, por isso, quanto mais os gêneros textuais forem assimilados, mais fácil será a compreensão e o rendimento do aluno. De certa forma, essa é a proposta do PCNs que sugerem que o trabalho com o texto em sala de aula esteja de mãos dadas com o dos gêneros textuais, e isso é importante, pois estimula a criatividade do aluno, enriquecendo-o em saber, e transcorre sobre a relação oralidade e escrita, que são um contínuo um do outro. Há uma negociação acerca de como se deve produzir o texto de um gênero oral e, para isso, a alemã Elizabeth Gulich (1986) sugere três etapas (GULICH apud MARCUSCHI, 2002, p.18):

- a) canal, meio de comunicação: (telefonema, carta, telegrama).
- b) critérios formais: (conto, discussão, debate, contrato, ata, poema).
- c) natureza do conteúdo: (piada, prefácio de livro, receita culinária, bula de remédio).

No entanto, esse conjunto de regras não é o suficiente. Deve-se também não cometer nenhuma inadequação das normas sociais relativas aos gêneros textuais, como por exemplo, contar uma piada numa reunião de trabalho. Portanto, os seguintes aspectos devem ser levados em consideração: a natureza da informação ou do conteúdo veiculado; o nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.) ; o tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.); a relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.) ; a natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas.

A importância de se trabalhar com gêneros textuais é que toda e qualquer troca comunicativa só pode ser concretizada por meio deles; logo, é de uso

indispensável dentro da sociedade e um alicerce para ajudar a trabalhar com a questão da língua em sala de aula, como é salientado por Marcuschi.

Pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade 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. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. E há muitos gêneros produzidos de maneira sistemática e com grande incidência na vida diária, merecedores de nossa atenção. (MARCUSCHI, 2002, p.20)

Portanto, é importante trabalhar com os gêneros em sala de aula, pois explora o universo e as possibilidades da linguagem, ajudando na formação do aluno como um indivíduo que sabe dizer aquilo que pensa.

Leitura

Muitos são os problemas em relação à leitura nas escolas. Esses problemas, muitas vezes, se dão porque o professor não sabe como abordar esse tema e nem como tratá-lo em sala. A fim de orientar os docentes em relação ao ensino de leitura em sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem métodos que servem de guia não só para a leitura em si, mas também para a Língua Portuguesa como um todo.

Algumas propostas dos PCNs sobre o ensino da Língua Portuguesa são utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos, de modo a atender as múltiplas demandas sociais, responder aos diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso; analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo capacidades de avaliação dos textos.

Estas propostas recomendam um ensino de língua no qual esta esteja a serviço do falante tornando-o proficiente em todas as esferas comunicativas e, conseqüentemente, sabendo adequar seu texto/discurso a todos os eventos comunicativos nos quais estiver inserido.

Os PCNs também abordam a questão da Leitura mais especificamente:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir dos seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe

sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PCN, 1998, pp. 69-70)

Como já foi discutido nas aulas de Saberes Escolares da Língua Portuguesa, o principal objetivo da escola é o de formar cidadãos. E, para que o estudo de Língua Portuguesa colabore com essa formação, é necessário que o professor desenvolva no aluno proficiência oral, competência, estratégias e habilidades em leitura e escrita, capacidade de refletir sobre a língua, conhecimentos sobre a língua e a linguagem. O ensino de Língua Portuguesa não será eficiente se não munir o aluno de ferramentas para que possa exercer conscientemente sua cidadania

Podemos dizer então que o ensino de Língua Portuguesa só 'faz sua parte' quando se desincumbe satisfatoriamente de suas tarefas. Caso contrário é omissivo; ou mesmo contraproducente, na medida, em que, na prática, nega ao aluno seu direito à herança cultural comum e ao protagonismo social associado a ela. (RANGEL, 2004. p.185)

Para a construção de um cidadão realmente efetivo e ativo na sociedade, é necessário que ele saiba ler, não apenas decodificando sentidos das palavras, pois ler é muito mais do que isso. "Ler é atribuir sentido. E ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida." (CAFIEIRO, 2010, p.86).

Irandé Antunes (2004), em seu texto "Linguagem como interação social", defende uma concepção em que a língua não deve ser apenas identificação, devem ser trabalhadas atividades que possibilitem a reflexão através da interação entre os sujeitos resultando assim na construção do sentido.

Nenhuma língua é apenas um 'instrumento de comunicação', no sentido em que se destina à passagem linear de informações, e se esgota no simples ato de dizer. A atividade verbal permite a execução de uma grande pluralidade de propósitos das mais sofisticadas aos mais corriqueiros [...], propósitos que podem ser mais ou menos explícitos, diretos, expressos com 'todas as letras' ou 'em meias palavras'. (ANTUNES, 2014, p. 20, ano)

Neste viés, no qual a interação é a ferramenta usada na construção do sentido, o sujeito adquire experiências e conhecimentos que serão ativados na leitura de um texto, propiciando, dessa maneira, a construção de um sentido para esse texto. Entretanto, ler não é tão simples, pois demanda que o leitor, quando estiver frente a um texto, ative um determinado conjunto de capacidades cognitivas e metacognitivas, levando em consideração o “por quê?” e o “para quê?” ler este texto. Rojo (2004) diz que “ler envolve diversos procedimentos e capacidades (...), todos dependentes da situação e das finalidades de leitura”.

Nesse sentido, os procedimentos são um conjunto de “normas” cruciais para a prática da leitura, tais como ler da esquerda para a direita; de cima para baixo; folhear o livro da direita para a esquerda; folhear de forma sequenciada etc. Podemos dizer que os procedimentos, mesmo que requerendo o uso de algumas capacidades, são mais mecânicos, palpáveis e são, em sua maioria, ensinados na escola no período de alfabetização.

As estratégias são uma forma de “dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura.” (ROJO, 2004), ou seja, ao lermos um texto levantamos hipóteses, fazemos inferências sobre o assunto, recorreremos aos nossos conhecimentos de mundo acerca deste assunto acrescentando informações à construção de sentido da leitura etc. Todos esses são mecanismos que acrescentam informações no processo de construção de sentido do texto. Um exemplo da aplicação dessas estratégias de leitura é ler um texto que dialoga ou retoma outro texto como é mostrado no livro *Ler e Compreender* (KOCH, ELIAS, 2006), no qual é feita uma análise da crônica “O retorno do Patinho feio”, texto que faz referência à clássica história do Patinho Feio. Nesta análise, o autor demonstra detalhadamente como o leitor, no decorrer da leitura, faz inferências, cria hipóteses e vai confirmando-as ou não.

As capacidades são, por sua vez, “perceptuais, práticas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas” (ROJO, 2004). As capacidades de leitura envolvem questões do âmbito estritamente linguístico, ao contrário das outras que levam em conta o extralinguístico. Essas capacidades geralmente são aprendidas na fase de alfabetização, nas séries iniciais, pois envolve questões motoras, perceptuais, cognitivas mais práticas que o aluno geralmente aprende com mais facilidade. Essa capacidade deve ser desenvolvida juntamente com as outras, pois estas não se dão por si só.

O texto sempre, de alguma forma, estabelece um diálogo com outros textos, independente do tempo em que ele foi escrito; sendo assim, o leitor é capaz de estabelecer relação com tudo aquilo que ele já conhece, suas experiências de vida, o que já foi lido etc. Ou seja, o texto sempre será interpretado de acordo com cada ponto de vista, ideologias, que variam entre as pessoas.

Como dito anteriormente, a prática de leitura envolve variadas combinações de capacidades em diferentes situações de leitura, levando em consideração os diferentes tipos de letramento dos leitores. Entre essas capacidades estão as de decodificação, que são básicas, ensinadas e aprendidas no ciclo básico do ensino fundamental. Tais capacidades envolvem, entre outras, de acordo com Rojo (2004), a compreensão da diferença entre escrita e outras formas gráficas; conhecer o alfabeto; dominar as relações entre grafemas e fonemas. Capacidades estas, como o próprio nome já diz, fundamentais para a decodificação do texto.

O professor deve promover o desenvolvimento de capacidades que ajudarão o aluno a compreender melhor o texto. Algumas delas são:

- A antecipação ou predição de conteúdos ou propriedades dos textos: com esta capacidade, o leitor, partindo de informações que o texto oferece, levanta hipóteses sobre vários aspectos do texto. Esse procedimento opera durante toda a leitura do texto e ajuda no processamento mais rápido do mesmo, pois o leitor antecipa, faz inferências sobre o conteúdo que se seguirá.
- Ativação de conhecimentos de mundo: o aluno durante a leitura, ou até mesmo antes, está sempre relacionando o texto com o seu conhecimento de mundo.
- Checagem de hipóteses: o leitor está sempre formulando hipóteses sobre aquilo que lê e, ao longo de toda a leitura, ele vai confirmando-as ou não.
- Generalização: nenhum leitor guarda o texto todo na memória, guarda-se aquilo que é mais importante.
- Produção de inferências globais: nesta o leitor tem que recorrer, para compreender o sentido do texto, ao sentido já construído no texto e ao seu conhecimento de mundo somado às pistas que o autor deixa ao escrever o texto.
- Apreciação e Réplica do leitor: nessa capacidade, o leitor deve ser situado no contexto de produção do texto, na intenção da leitura e sua meta; com isso, mostra as relações de intertextualidade, nas quais o aluno poderá

perceber a ligação desse texto com outros. A relação entre os discursos também deve ser mostrada, o apuramento de outras linguagens, que vão além da escrita, e a realização de julgamentos estéticos, como o gosto do aluno, e os sociais, como valores éticos.

A prática escolar

Escola A

Durante a observação, quase não foram abordadas questões acerca de gêneros textuais e leitura, exceto, entre os últimos dias de observação, em que professora passou um trabalho para os alunos que envolvia esses temas. O trabalho consistia em ler um livro com, no mínimo, 50 páginas e depois fazer um resumo. Baseado nesse resumo, os alunos teriam que fazer um "livro de pano", assim chamado por Priscila. A realização desse trabalho pelos alunos não poderá entrar nessa análise, pois a observação já terá chegado ao fim antes que os alunos terminem, embora suas reações para com esse trabalho não tenham sido as melhores.

Ao observar as salas de aula e as teorias apresentadas, é fácil perceber que há uma grande diferença entre o que seria o ideal, mostrado nas teorias, e o que é retratado na escola. São muitos os motivos que levam a escola a não trabalhar de forma mais efetiva com seus alunos. A falta de estrutura adequada, como por exemplo, a carência de uma sala de multimídia para que os alunos possam desfrutar de outras ferramentas que auxiliam no aprendizado que seja diferente do livro, falta também uma quadra esportiva para desenvolver o hábito de praticar exercícios. Outro problema também é a dificuldade do professor, não só nesta escola, de trabalhar com turmas muito cheias e com uma diferença de aprendizagem muito grande.

Apesar da importância de se trabalhar gêneros textuais nas escolas e de se incentivar a leitura, o que vemos é algo muito diferente. O resultado dessa falha no sistema educacional brasileiro é que muitas vezes o aluno sai da escola e não consegue lidar com as múltiplas esferas da comunicação nas quais está inserido. A escola, portanto, deixa de cumprir o seu papel de formar cidadãos.

Se esta escola adotasse algumas das propostas apresentadas pelas teorias presentes neste artigo, o ensino de Língua Portuguesa seria muito mais eficiente

do que de fato é. Segundo a visão de Marcuschi (2002), que trata os gêneros textuais como um fenômeno histórico e cultural, a maneira ideal de trabalhá-los seria colocar o aluno em contato não só com os gêneros textuais no âmbito mais formal, mas também gêneros textuais típicos do contexto social e cultural em que ele está inserido.

Se a escola se dedicasse a colocar em prática as propostas dessas teorias no ensino de Língua Portuguesa ela iria cumprir, pelo menos em parte, com seus objetivos e com os objetivos propostos pelos PCNs, o que deixaria a escola mais perto de atingir aos seus propósitos.

Escola B

Na prática realizada na escola B, a didática da professora não envolvia um trabalho conciso com gêneros textuais e leitura, como apontam os teóricos e os PCNs. Eram trabalhados exercícios no livro didático, mas até mesmo os livros tinham que ser pegos na biblioteca toda aula pelas turmas por não haver livros suficientes para todos os alunos. Neste trabalho com os livros, eram feitos exercícios de interpretação de texto, mesmo estes bem banais, os quais os alunos copiavam a pergunta no caderno. Entretanto os gêneros textuais em si não foram efetivamente trabalhados e nem a leitura. Em um caso como este é importante apontar que o ambiente escolar não favorece muito o trabalho da professora. Isso acaba sendo muito prejudicial aos alunos, pois estes estão em uma fase pré-ensino médio; deste modo é necessário chegar a essa próxima etapa da vida escolar entendendo bem os gêneros e sabendo lê-los.

Em uma conversa com a professora, ela disse que considera os erros dos alunos – pontuação, grafia – culpa de uma “base” fraca, o que leva os aprendizes a cometerem erros primários em avaliação nas quais não são cobrados textos, mas apenas respostas. Segundo ela, isso e a quantidade de alunos dificulta um trabalho mais efetivo com os gêneros e com a leitura, que se mistura ao desinteresse dos alunos. Talvez a solução para o problema da falta de trabalho dos gêneros e leitura seria um trabalho maior com esses temas nas séries iniciais, de maneira a incentivar a leitura e a produção escrita.

Escola C

Em todas as turmas, a professora, que usa uma metodologia bem próxima da recomendada pelos PCNs, separa duas aulas para visitar a biblioteca com o objetivo de fazer com que os alunos leiam livros, que são pré-selecionados por ela. Essa prática é, em minha opinião, fundamental para um trabalho produtivo, pois são usados livros que abordam os objetivos didáticos da aula. Além disso, depois do trabalho de leitura e discussão, os alunos têm um tempo disponibilizado pela professora para escolherem livros das estantes para lerem. Nas turmas de 7º ano foram selecionados pequenos contos, os quais tinham um cunho educativo no sentido de fazê-los refletir sobre algumas atitudes errôneas que tomamos diariamente. Nas primeiras visitas, a professora notou uma dificuldade significativa nos alunos no que diz respeito à compreensão dos textos (pequenos contos). Sendo assim, todas as semanas leva um texto com interpretação e promove uma discussão sobre ele. Os alunos se interessam pela atividade e participam ativamente da aula. Essas atividades são realizadas com o intuito de aprimorar a compreensão textual. Com a turma de 9º ano, a metodologia é a mesma, porém, com livros contendo histórias maiores e não sendo necessário trabalhar especificamente a compreensão textual. Entretanto, como nas turmas de 7º ano, a professora incentiva a discussão e reflexão sobre os textos lidos.

Como podemos constatar nos PCNs (1998) e em autores como Rojo (2004), o hábito de leitura deve ser trabalhado sempre com os alunos para o desenvolvimento dos mecanismos necessários para uma boa leitura e um aprimoramento do seu letramento, além de desenvolver um pensamento crítico, o qual sabe identificar as múltiplas leituras e pontos de vista que um texto pode ter.

Em relação aos gêneros textuais, o trabalho foi mais direcionado na turma de 9º ano. Primeiramente, a professora, em suas visitas à biblioteca, pediu que os alunos lessem algumas parábolas pré-selecionadas de livros, as quais tratam de assuntos relativos a comportamento, e foi proposto um teatro a partir das leituras. A professora pediu que fossem formados grupos com o número de alunos correspondente ao número de personagens das histórias. Cada grupo escolheu uma parábola para, a partir dela, redigir uma peça de teatro. Essa é uma atividade interessante, pois a professora explicou o que eram parábolas, teatro, mostrou um roteiro e explicou sua função. Como os PCNs instruem, os gêneros textuais

têm que ser trabalhados conscientemente para que os alunos saibam identificá-los e usá-los adequadamente nos momentos mais propícios.

Escola D

Logo após trabalhar contos maravilhosos nas turmas de 6º ano, a professora começou a estudar com eles Literatura de Cordel. Ela desenvolveu um projeto no qual eles recitariam os poemas e poesias com o auxílio de instrumentos (eles mesmos os tocariam) em uma apresentação no auditório da escola, aberto ao público. O projeto ainda está em andamento com previsão de ser executado em agosto ou setembro deste ano de 2015. Tendo visto a empolgação e dedicação dos alunos do 6º ano com o projeto, a professora decidiu expandi-lo à turma de 7º ano também, mas eles teriam que recitar literatura grega na forma de cordel e a apresentação ocorreria junto com os alunos de 6º ano.

Nessa escola, existe um projeto muito interessante chamado Parada Literária, sugerido pela Secretaria de Educação do Estado. Esse projeto é desenvolvido da seguinte forma: a escola projeta um calendário anual com as datas as quais ocorrerão a Parada (uma vez a cada mês); quando chega a data determinada, toda escola para, independente da aula, e todos os alunos leem.

Há um estímulo muito grande por parte da escola e da professora na prática de leitura e escrita. Por outro lado, o ensino da gramática não é tão desenvolvido, já com as outras turmas de 7º ano (são quatro) a gramática é muito ensinada, já a literatura não. Isso ocorre pelo fato de serem professoras distintas, uma valoriza a literatura, outra a gramática.

Escola E

A professora realiza um trabalho em sala de aula que poderia ir mais de acordo com o que sugere os PCN's. Os alunos, na maior parte das vezes, fazem exercícios voltados para o saber da gramática normativa sem que estejam aliados aos gêneros textuais. Os gêneros só são explorados nas aulas de redação, mas ainda assim de forma rudimentar. São levadas propostas de redação toda semana; o aluno deve fazê-la e entregar de volta ao professor, que analisa se o aluno domina a norma padrão, se sabe fazer um texto fluido e com uma sequência organizada de ideias. Os temas da redação geralmente são relacionados a alguma

notícia, acontecimentos polêmicos (que não agridem a moral) que ocorrem em nossa sociedade e questões ambientais, abrangendo a noção de gênero sob a luz do gênero notícia. Porém os resultados são, na maioria das vezes, insatisfatórios ou medianos, devido à ausência de uma prática real de leitura.

Considerações finais

Como proposto inicialmente neste artigo, a partir da análise dos gêneros textuais e leitura nas escolas, concluímos que ainda há uma grande dificuldade de se trabalhar com essa abordagem. Essa dificuldade se deve, muitas vezes, à metodologia adotada pelo professor e também à estrutura precária das escolas. Vimos práticas realmente muito boas, mas desenvolvidas como práticas ruins, tanto nas escolas públicas como na particular.

Isso mostra um contraste muito grande no sistema de educação brasileira e a pouca disposição das escolas em mudar esta situação. Os alunos também, na maioria das vezes, mostram-se muito pouco interessados nas aulas de Língua Portuguesa, o que desestimula muito o professor.

Para a mudança dessa realidade nas escolas seria necessária uma abordagem que atraísse os alunos, no tocante à leitura realizada por meio dos gêneros. Foi observado que muitos alunos gostam de música, teatro, competição; talvez, se fossem abordados dessa maneira, promovendo a intertextualidade, como nos casos dos clássicos, esse trabalho teria uma motivação maior. Sabe-se que há dificuldade de tempo, pois o cumprimento do calendário escolar dificulta essa abordagem, mas isso seria uma boa maneira até de se fazer trabalhos interdisciplinares e promover uma interação maior entre os próprios professores.

Referências

ANTUNES, I. Linguagem como interação social: língua, gramática e ensino. In: ____ (Org.) **Gramática Contextualizada: limpando "o pó das ideias simples."** São Paulo: Parábola, 2014.p.15-29.

CAFIEIRO, D. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, E.; ROJO, R.H.R. (Coord). **Língua Portuguesa: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Coleção Explorando o Ensino; v.19, 2010.p.85-106.

GÜNTHER, S. 1991. **A language 'with taste': Uses of proverbial sayings in intercultural communication.** Text, 11-3(1991):399-418

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. Leitura, texto e sentido; Leitura, sistemas de conhecimento e processamento textual. In: ____ (Orgs.) **Ler e compreender e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: contexto, 2006.p.7-56

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais no ensino de língua. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** In:____.(Org.)São Paulo: Cortez, 2008. p.1-162.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade.** In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

RANGEL, E. Educação para o domínio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para o construção da cidadania? In: RANGEL, E. ; ROJO, R.H.R. (Coord). **Língua Portuguesa: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Coleção Explorando o Ensino; v.19, 2010. p.183-200.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo: See: CenP, 2004.