

LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS: A ABORDAGEM DO MATERIAL DIDÁTICO A PARTIR DA PERSPECTIVA DO GÊNERO DO DISCURSO

Sílvia Ribeiro da Silva (UFG/CAJ)

shivonda@gmail.com

Sebastião Carlúcio Alves-Filho (UnB)

cbastian2@gmail.com

1. Noções conceituais de gênero

A noção de gênero remonta a época de Platão e Aristóteles.

O filósofo grego Aristóteles, proponente de uma visão de universo organizado segundo uma hierarquia rígida, propôs, em sua *Retórica*, que a arte da persuasão, a oratória, fosse organizada em três tipos – *deliberativo*, *forense* e de *exibição* –, cada um dos quais tendo sua finalidade específica e ligado a uma dimensão temporal. Essa divisão, por sua vez, resultou da divisão do discurso em seus três elementos essenciais – *falante*, *assunto* e *ouvinte* – e da atribuição ao ouvinte do poder de determinar a finalidade e o objeto desse discurso (ARISTÓTELES, 1998).

Nos séculos XVIII e XIX, durante o Romantismo, o conceito de gênero com potencial classificatório, tal como concebido na Antiguidade, passou a ser questionado por sua incapacidade de dar conta da evolução histórica a que os gêneros são invariavelmente submetidos (BREURE, 2001).

Na segunda década do século XX, com o formalismo russo, escola de crítica literária influenciada pelos estudos linguísticos de Saussure, o conceito de gênero adquiriu nova relevância. Para os formalistas, como para os românticos anteriormente, todo gênero evolui. A inovação da perspectiva formalista estava em ver essa evolução ocorrendo em ambos os aspectos constitutivos dos gêneros (forma e função) e em resposta ao surgimento de novos gêneros ou ao desenvolvimento de outros preexistentes.

Ainda segundo Breure, na metade do século XX, graças aos estudos de Bakhtin, o interesse pelos gêneros ultrapassou o âmbito dos estudos literários para abarcar a comunicação oral e escrita. Bakhtin apresentou uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva (MARCUSCHI, 2002), opondo-se à visão de discurso dos formalistas, que privilegiava os aspectos formais e estruturais. Os gêneros do discurso

de Bakhtin (1979) seriam tipos relativamente estáveis de enunciados utilizados na comunicação.

Bakhtin (1979) argumentava que dentro de uma dada situação linguística o falante/ouvinte produz uma estrutura comunicativa que se configurará em formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, pois são formas marcadas a partir de contextos sociais e históricos. Em outras palavras, tais formas estão sujeitas a alterações em sua estrutura, dependendo do contexto de produção e dos falantes/ouvintes que produzem, os quais atribuem sentido a determinado discurso. Logo, conclui-se que são muitas e variadas as formas dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1979).

Para Bakhtin (1979), dada à riqueza e a variedade dos gêneros, eles podem ser separados em dois grupos: *gêneros primários* – aqueles que fazem parte da esfera cotidiana da linguagem e que podem ser controlados diretamente na situação discursiva, tais como bilhetes, cartas, diálogos, relato familiar – e *gêneros secundários* – textos, geralmente mediados pela escrita, que fazem parte de um uso mais oficializado da linguagem; dentre eles, o romance, o teatro, o discurso científico, os quais, por esta razão, não possuem o imediatismo do gênero anterior .

Entretanto, os gêneros secundários acabam, de certo modo, suplantando os gêneros primários, considerando-se que estes fazem parte de uma troca verbal espontânea, e que aqueles representam uma intervenção nesta espontaneidade, pois se apresentam de modo mais complexo e, geralmente, por escrito. Não é absurdo dizer que os gêneros primários são instrumentos de criação dos gêneros secundários. Daí pode-se apontar as características dos gêneros do discurso: são formas-padrão de um enunciado que possuem um *conteúdo temático*, uma *estrutura composicional* e um *estilo*, ou certa configuração de unidades linguísticas.

Em se tratando de uma abordagem escolar, a questão do gênero, sob esta perspectiva, é recente³. Mais ou menos a partir da década de 70, houve muitas críticas ao chamado ensino tradicional⁴, o qual era até então desenvolvido nas atividades de ensino/aprendizagem de língua ma-

³ Segundo Figueiredo (2005, p. 49), “a adoção da noção de gênero nas aulas de Língua Portuguesa insere-se na intersecção de dois percursos históricos: um, advindo da crescente preocupação com questões relacionadas aos direitos humanos e à cidadania, e outro fruto da necessidade de renovação do ensino, principalmente do ensino de língua materna, que obrigatoriamente deve acompanhar as mudanças sociais históricas e científicas”.

⁴ Estamos categorizando de tradicional o ensino que supõe meramente transmissão de conhecimentos, que toma o professor como provedor do saber e o aluno como um receptor passivo, o qual aprende, mas nem sempre aprende conteúdos.

terna. Apesar de já se ter passado um tempo razoável, percebemos que não houve mudanças significativas nesse modelo de ensino aplicado nas salas de aula brasileiras.

Por volta do final da década de 70, especialmente com o desenvolvimento de pesquisas nas áreas de Linguística Aplicada, Educação, Psicologia e outras afins, notamos o surgimento de teorias de base mais textual e a adoção de modelos teóricos que incluam os sujeitos (alunos) envolvidos. Não foi somente uma mudança paradigmática, mas uma mudança pragmática, fruto de inúmeras pesquisas a respeito da ineficiência da apropriação do código pelos alunos. Mudou-se para uma postura sobre a linguagem escrita e para a construção do letramento.

A partir disso, todos assistimos à adoção do conceito de gênero do discurso, tal como postulado por Bakhtin. Essa adoção vem sendo notada em vários países, como a França, a Inglaterra, a Suíça e o Brasil, especialmente durante a década de 90. No Brasil, o trabalho com os gêneros na escola é sugerido, inclusive, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1998)⁵, cujas propostas passam a ter importância considerável, tanto nas situações de produção e de circulação dos textos, como na significação que nelas é forjada e, naturalmente, convoca-se a noção de gênero como um instrumento melhor que o conceito de tipologia textual para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e orais (ROJO & CORDEIRO, 2004).

Numa proposta pedagógica de trabalho com os gêneros, disponibilizarem-se aos alunos modelos de textos não é o bastante. É preciso encaminhar uma reflexão maior sobre o uso de cada um deles, do mesmo modo, considerar o contexto de uso e os seus interlocutores. Por isto, é imprescindível abarcar a questão dos gêneros do discurso como um quesito central do trabalho com a linguagem na escola, não se prendendo somente às tipologias textuais, uma vez que estas sequencialidades⁶ mesclam-se nos variados gêneros, constituindo-os em formas híbridas destinadas a um propósito comunicativo que se relacionará às práticas socio-comunicativas vigentes.

⁵ Optamos por não nos referirmos ao gênero qualificando-o como do discurso ou textual quando falarmos sobre os PCN (1998), uma vez que no referencial a adjetivação do termo gênero é pequena. Figueiredo (2005) nos mostra que das 106 ocorrências para gênero(s) em todo o referencial, o qualificador "de texto/textual", se referindo ao gênero, aparece somente 31 vezes. Já o termo "do discurso/discursivo" não aparece nenhuma vez fazendo referência ao gênero.

⁶ Adam (1992) usa o termo *sequência textual* para as tipologias redacionais tradicionalmente ensinadas na escola.

Deste modo, pode-se evidenciar o quanto é importante a utilização em sala de aula, independente da disciplina de estudo, de diferentes gêneros. O professor deve chamar a atenção do aluno/produzidor de textos para o *conteúdo temático*, a *construção composicional* e o *estilo* pertencentes a determinado texto que se pretenda produzir e/ou com o qual se pretenda interação. Com isto, certamente, ele estará contribuindo para a construção do(s) sentido(s) do texto. De acordo com Koch (2002, p. 53):

O contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda a ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas etc., exercita a nossa capacidade metatextual para a construção e intelecção de textos.

2. *A leitura – atividade fundamental para o desenvolvimento do(s) letramento(s)*⁷

Segundo Cagliari (1997), saber ler é mais importante do que saber escrever. Na opinião do autor, se o aluno não conseguir êxito nas outras habilidades desenvolvidas pela escola, mas for um bom leitor, já será um grande feito. Realmente as palavras de Cagliari fazem muito sentido. A leitura acompanha o indivíduo em muitas de suas situações de interação durante a vida. A leitura é “a extensão da escola na vida das pessoas. (...) A leitura é uma herança maior do que qualquer diploma” (CAGLIARI, 1997, p. 148).

Essas afirmações de Cagliari vêm ao encontro da preocupação com a necessidade de se formar um indivíduo reflexivo, crítico, capacitado para posicionar-se diante do mundo através da habilidade de expressar suas opiniões. Em se tratando do aspecto crítico e reflexivo do aluno o qual deve ser desenvolvido, a LDB (9394/96) coloca, no Art. 35, item III, que o EM tem como uma de suas finalidades “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Essa preocupação com a criticidade torna-se ainda mais pertinente quando se trata de um país excludente, desigual e desprovido de posicionamentos críticos como é o caso do Brasil.

⁷ Atualmente, vigora na academia o amadurecimento da ideia de que existem letramentos, e não simplesmente letramento. Isso tem a ver com o fato de que várias das atividades que desenvolvemos exigem o uso de determinados domínios. São esses domínios que ultimamente têm sido chamados de letramentos, *multiletramentos* ou letramentos múltiplos (ROJO, 2009).

A leitura é uma atividade de extrema importância na vida de um aluno. Ela é tida como ponto de partida para a aquisição de conhecimento e para a ampla socialização do ser. Quando a escola não ensina o aluno a ler e a interpretar o que leu, ela deixa de cumprir sua função enquanto instância de desenvolvimento de letramento(s), porque acaba formando autômatos ao invés de pessoas capazes de usar a língua escrita nas diferentes situações em que se requer o seu uso. Assim, o(s) letramento(s) deixam de ser favorecidos.

Uma das formas de fazer com que o aluno seja capaz de se manifestar dentro do sistema é através da prática regular da leitura. Segundo Moita Lopes (1996), a leitura é um modo específico de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado: a leitura é uma prática social, é uma forma de agir no mundo através da linguagem. Sendo uma prática social, é ela que vai permitir ao aluno a interação com os outros, participando e discutindo todos os acontecimentos que estão a sua volta.

O trabalho com atividades de leitura e interpretação envolve várias etapas. Ler um texto é uma atividade que consiste em não apenas decodificar seus sinais, ou seja, é preciso que o leitor atribua sentido ao que lê, sentido esse dado por um sujeito sócio-historicamente constituído. O conhecimento anterior e as experiências passadas funcionam como base para a compreensão da leitura. Isto porque, muito antes de a criança dominar o ato da leitura, ela já tem experiências com o mundo e com a língua.

O dever da escola então é fazer com que o aluno aprenda o que não sabe. O que precisa aprender é a ler e interpretar a palavra, mas não a palavra isolada. A importância no ensino adequado da leitura e da interpretação da palavra reside no fato de ela estar, segundo Bakhtin/Volochínov (1981, p. 41), penetrada “literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc.”.

A escola deve, então, ensinar ao aluno a forma adequada de usar a palavra, uma vez que ela pode transformá-lo, dar uma nova dimensão à sua consciência, o que acaba por possibilitar-lhe uma reflexão sobre a sua realidade e a maneira de agir sobre ela. Na escola, o aluno deverá saber como recorrer a diferentes materiais impressos para atender a diferentes necessidades.

As práticas de leitura escolar, papel central da escola, deveriam ser preocupação permanente dos professores de todas as disciplinas. No entanto, a responsabilidade pela prática de leitura costuma ser dada ao professor de Língua Portuguesa⁸. Esse pensamento segue uma tradição cristalizada de práticas didáticas que resistem a modificações e que trazem sérios obstáculos ao bom andamento do processo de didatização e de ensino. De acordo com Rösing (1996), a formação de leitores não é tarefa exclusiva dos professores de Língua Portuguesa, mas compromisso de todos educadores que forem leitores, caracterizando, assim, uma dinâmica *multidisciplinar* sustentada, necessariamente, por princípios teóricos consistentes. Se todas as áreas se preocuparem com a formação do leitor, os letramentos múltiplos terão muito mais condições de serem favorecidos.

Para que o sujeito se torne letrado para a vida, para o exercício pleno da cidadania, ele precisa

Escapar da literalidade dos textos, e saber interpretá-los, colocando-os em relação a outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem os seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. [...] as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (ROJO, 2004, p. 1-2).

Dessa forma, entende-se que o ato de ler, como prática social, deve ser visto como um instrumento de aquisição dos conhecimentos construídos pela realidade e como meio de repensar essa realidade e reestruturá-la a partir da crítica e do questionamento sobre a mesma. Deve ser tomado, ainda, como uma atividade cotidiana que cumpre os mais variados propósitos sociocomunicativos, ou seja, ler para resolver problemas práticos, para se informar sobre um tema de interesse, para escrever, para buscar informações específicas, para compartilhar com outros leitores. Esses propósitos sociocomunicativos deveriam ser levados em conside-

⁸ Essa ideia faz com que o desenvolvimento de capacidades de leitura e de letramento(s) no aluno siga uma perspectiva isolada quando, na verdade, deveria ocorrer um trabalho conjunto com todos os professores, de qualquer área, buscando o mesmo objetivo: a formação de um leitor proficiente, portador de variadas capacidades letradas. Ocorrendo essa relação conjunta, seria favorecido um ambiente interdependente e interligado; um ambiente *complexo* nas palavras de Morin (2007), quem afirma haver complexidade quando elementos diferentes são constitutivos do todo e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. O trabalho com a leitura deveria seguir esse princípio *complexo*, sendo iniciado na formação do professor.

ração pela escola no momento de propor atividades de leitura, tendo em vista que sua prática pode colaborar com a qualidade de vida do aluno⁹.

3. Capacidades de leitura – o que se coloca em prática no momento de se ler?

A leitura, segundo Martins (1997, p. 31) pode ser uma decodificação mecânica de signos linguísticos por meio de um aprendizado estabelecido a partir de uma espécie de condicionamento estímulo-resposta ou como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos. Em qualquer caso, para o ato de ler ser desenvolvido, é preciso que o sujeito leitor faça uso de algumas habilidades, ou capacidades leitoras no dizer de Rojo (2004), levando em conta, ainda, o(s) objetivo(s) da leitura¹⁰ e as práticas de aprendizado envolvidas no ato. Para a autora, essas capacidades são: (i) de decodificação, (ii) de compreensão, (iii) de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto.

Para colocar a primeira capacidade em uso, o texto precisa ser caracterizado como fonte única de sentido; uma postura que provém de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem. As atividades de leitura que requerem o uso dessa capacidade levam em conta que o leitor pode compreender o que lê porque tem a capacidade de decodificar o texto completamente. Essa capacidade se desenvolve quando a atividade é totalmente centrada no texto e não requer, dentre outras questões, o uso de inferências e da formulação de hipóteses para construir o sentido daquilo que lê (SOLÉ, 1998).

Já a segunda capacidade é colocada em uso quando o leitor é o responsável pela construção do sentido daquilo que lê. Assim, um

⁹ Travaglia (1999) nos diz que o ensino está relacionado à qualidade de vida das pessoas, já que, dependendo da forma como for desenvolvido, fará com que o sujeito viva melhor, compreendendo de forma mais eficaz os significados do mundo e se relacionando social e culturalmente de maneira mais eficiente. O sujeito, na concepção do autor, será capaz de se colocar muito melhor perante a sociedade da qual faz parte, utilizando o conhecimento adquirido na escola na consecução de seus objetivos.

¹⁰ Dentre esses objetivos, segundo Solé (1998), temos: ler para que encontrar dados num dicionário ou lista telefônica, por exemplo; ler para seguir instruções determinadas dadas por manuais de instrução, bulas de remédio ou prospectos de evento, por exemplo; ler para aumentar o conhecimento acerca de determinado tema, estabelecendo relações entre o que já se sabe e aquilo que está sendo aprendido, por exemplo.

mesmo texto varia de visões dependendo do leitor. As experiências prévias de que ele dispõe serão as responsáveis pela compreensão do que se lê. O texto apresenta lacunas a serem preenchidas pelo leitor com o seu conhecimento de mundo, por exemplo. Para essa capacidade ser colocada em uso, é preciso saber ler o mundo, dando sentido a ele.

A terceira capacidade é exigida quando, por exemplo, ao ler, sente-se prazer, deixa-se enlevar e aprecia-se o belo na forma da linguagem. Os textos lidos são, naturalmente, marcados ideologicamente, já que, segundo Bakhtin/Volochínov (1981) a ideologia é um reflexo das estruturas sociais, e essas marcas ideológicas exigirão uso da capacidade de apreciação e réplica. Essa capacidade faz com que o leitor perceba o funcionamento ideológico dos vários tipos de discurso, observe a força ilocutória presente em cada texto, além de fazê-lo consciente de que a linguagem é uma forma de atuar, de influenciar, de intervir no comportamento alheio, de modo que é por meio dela que as pessoas atuam umas sobre as outras.

4. *A abordagem do material didático a partir da perspectiva do gênero do discurso*

Nesta parte, apresentamos alguns recortes de abordagens de leitura e interpretação feitas por um apostilado da rede privada de ensino médio.

O sistema de apostilado apresentado é organizado de forma que os alunos recebam, por ano, quatro apostilas, uma por bimestre, somando no final dos três anos do ensino médio um total de 12 exemplares. As atividades de leitura e interpretação do sistema em observação são apresentadas em diferentes seções do apostilado: Tecendo Ideias¹¹; Entrando na Rede¹²; Comparando¹³ e Relacionando¹⁴.

¹¹ Espaço para a troca de ideias, experiências e conhecimentos prévios sobre um determinado assunto.

¹² Antecede a leitura de um texto. Envolve questões de compreensão e desenvolvimento de habilidades de leitura.

¹³ Apresentação de um novo texto, cuja leitura por objetivo um trabalho de diferenciação entre linguagem, função, gêneros ou pontos de vista, ou seja, o enfoque maior, aqui, está nas diferenças.

¹⁴ Introduz um novo texto com o objetivo de proporcionar um trabalho complementar ou de ampliação do sentido do texto principal da unidade.

Por questão de espaço, apresentaremos aqui considerações qualitativas apenas acerca da capacidade de leitura mais praticada pelo apostilado na seção em que aparecem mais atividades.

Em se tratando do número total de atividades de leitura e interpretação apresentado nas três séries, em cada uma das seções indicadas anteriormente, temos o seguinte.

Seção	Total de atividades
Tecendo ideias	52
<i>Entrando na rede</i>	150
Comparando	62
Relacionando	85
Total geral	349

Tabela 1: Atividades de leitura no geral

Pelos números quantitativos apresentados, nota-se que a seção ‘Entrando na rede’ é a mais privilegiada pelo apostilado. Privilegiar a seção ‘Entrando na rede’ é um bom indicativo, tendo em vista que, segundo os autores, esta seção envolve questões de compreensão e desenvolvimento de leitura. Levando em conta a compreensão, espera-se que as atividades apresentadas considerem que a leitura, dentre outros aspectos, é um ato que envolve cognição, conhecimento de mundo, de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas (ROJO, 2004).

Em se tratando do uso das capacidades de leitura usadas aqui como categorias de análise, temos os seguintes dados quantitativos percentuais para cada seção.

D	Seção ¹⁵	VP ¹⁶	C	Seção	VP	A e R	Seção	VP
	TI	0%		TI	50%		TI	50%
ER	0%	ER	92%	ER	8%			
CO	0%	CO	92%	CO	8%			
RD	0%	RD	82%	RD	18%			

Tabela 2: Valores percentuais conforme capacidade de leitura e seção

Em relação aos dados acerca das capacidades de leitura mais privilegiadas pelo apostilado, nota-se que a ‘capacidade de compreensão’ é a que apresenta o maior número de ocorrências.

¹⁵ TI= Tecendo ideias; ER= Entrando na rede; CO= Comparando; RD= Relacionando.

¹⁶ VP= valor percentual

5. *Direcionando o olhar sobre dados*

Antes de começarmos a mostrar a abordagem do material de ensino da rede privada, convém apresentar algumas considerações que o sistema em observação apresenta sobre a leitura e a interpretação. Segundo os proponentes do material (p. 02 – Livro do professor), o embasamento pelo qual as atividades passam é o de origem interacionista e discursiva. Nesse sentido, o material se propõe a trabalhar a leitura buscando desenvolver habilidades que vão além daquelas que levam a perceber apenas o que está dito na linearidade do texto. O que é apresentado ao aluno é um trabalho que o leva a atribuir sentidos com base em sua história e em suas experiências, perpassando pelo contexto sócio-histórico e político.

Os proponentes do material afirmam (p. 03 – Livro do professor) que o trabalho com a leitura precisa ganhar um espaço privilegiado no ensino e na aprendizagem de língua materna, já que é por meio dessa prática que se garante ao aluno a autonomia necessária para buscar os saberes construídos historicamente pelo homem.

Em se tratando do espaço dado pelo material para a abordagem da leitura, nota-se que existe certa inconsistência entre aquilo que se diz e aquilo que se pratica. Na tabela 1 apresentada anteriormente, tem-se o montante de atividades de leitura e interpretação apresentadas ao aluno nas seções que o próprio sistema afirma usar para a prática desse tipo de atividade. Como pôde ser visto na referida tabela, o total de atividades de leitura e interpretação é de 349. Somando o total de atividades de todas as seções, incluindo as que não são específicas de leitura e interpretação, chega-se ao valor de 1090 atividades. Em se tratando de valores percentuais em relação a esse montante, o número de atividades destinadas ao desenvolvimento das capacidades de leitura e interpretação do aluno é de apenas 32%.

Outro aspecto que é preciso mencionar antes de se direcionar o olhar sobre os dados propriamente ditos diz respeito aos gêneros que são apresentados ao aluno. Os proponentes do material dizem (p. 01 – Livro do professor) explorar uma diversidade de gêneros.

O trabalho com a diversidade de gêneros traz inúmeros benefícios ao aluno num programa de ensino de Língua. Segundo Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), para que a diversidade das capacidades de linguagem seja desenvolvida com êxito, devem ser trabalhados com o aluno gêneros

pertencentes a agrupamentos diferentes¹⁷, reservando-se espaço e não se negligenciando o ensino-aprendizagem da modalidade oral¹⁸. Esta escolha também será efetuada em função dos objetivos do programa de cada série e do grau de dificuldade para os alunos.

Em relação a essa consideração sobre a variedade de gêneros a ser trabalhada com o aluno, o apostilado traz ao aluno os seguintes para a leitura e a interpretação por série.

1ª série	2ª série	3ª série
Notícia; Reportagem Crônica humorística; Conto fantástico Anúncio publicitário; Artigo de opinião Crônica; Carta do leitor; Carta ao leitor	Resenha; Texto de divulgação científica; Poema; <i>Jingle</i> Editorial; Charge; Cartum Diário de viagem; Artigo de opinião	Artigo de opinião; Carta argumentativa; Currículo Artigo científico; Reportagem dissertativa Texto informativo/ dissertativo
Total de gêneros 09	Total de gêneros 09	Total de gêneros 06

Figura 1: Gêneros apresentados ao aluno por série

De acordo com os gêneros apresentados para o aluno, têm-se os seguintes aspectos tipológicos privilegiados, segundo proposta de Dolz & Schneuwly (2004), conforme organização decrescente: *argumentar, relatar, expor e narrar; ficando fora o descrever ações*. Assim, em se tratando da variedade de gêneros apresentados ao aluno para a leitura e a interpretação, nota-se que o sistema em observação faz isso eficientemente, privilegiando gêneros da maioria absoluta dos aspectos tipológicos, oferecendo-lhe uma boa oportunidade de ampliar seu repertório de capacidades linguísticas mediante o contato com um bom número de gêneros ao longo dos três anos do EM.

Apenas o gênero ‘artigo de opinião’ é abordado mais de uma vez. Com isso, os proponentes do material vão ao encontro do trabalho proposto por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004) acerca da abordagem dos gêneros em espiral com os mesmos sendo apresentados e reapresentados com diferentes graus de profundidade. Ainda em relação ao aspecto do tratamento em espiral, nota-se que existe uma miscelânea de gêneros, não havendo a tão comum abordagem linear, a qual considera que o trabalho

¹⁷ Segundo Dolz & Schneuwly (2004), agrupamento se refere à montagem de sequências didáticas que tragam determinado número de gêneros agrupados de acordo com os aspectos tipológicos e capacidades de linguagens dominantes no gênero. Na proposta dos autores, esses aspectos tipológicos são narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

¹⁸ A respeito da consideração dos autores acerca do trabalho com a modalidade oral, cabe comentar que o sistema *Positivo* menospreza o desenvolvimento das capacidades vinculadas ao oral.

com os gêneros narrativos deve ser anterior e constante antes do trabalho com os argumentativos, visto que, nessa concepção linear, aqueles são propedêuticos para os textos informativos e argumentativos.

Os gêneros são apresentados ao aluno nos capítulos, os quais são separados por temas, a saber

1ª série	2ª série	3ª série
Uma janela para o mundo; De olho no que os outros estão fazendo; Jogo de poder na “guerra” dos sexos; Crer ou não crer: eis a questão; No mundo da imaginação, tudo é possível; Verbal e visual nos anúncios publicitários; Faça valer sua opinião; Que mundo é este? Real, virtual, atual ou ficcional?; Diga sim à leitura de revistas informativas	“Marcando posição”: as manobras da crítica; O mundo da ciência para leigos; Várias faces da escravidão; Editando opiniões; A bom chargista meia piada basta; Viajar é preciso...; Tudo ao mesmo tempo e agora...; Tudo pela ciência; Temas polêmicos; Língua Portuguesa: um caso de amor	A tormenta da língua; Língua/linguagens: do ato ao fato; O mundo do trabalho e o trabalho do mundo; Manifestações da violência; Consumo, logo existo?; Vícios e virtudes virtuais; Uma alternativa para o mundo; Vestibular: um desafio
Total de temas 09	Total de temas 10	Total de temas 08

Figura 2: Temas trabalhados com o aluno por série

Pela disposição temática, nota-se que vários deles suscitam o diálogo e o debate. Porém, como dito anteriormente, o sistema ignora o eixo da oralidade nas atividades apresentadas ao aluno ao longo das três séries. Outro aspecto que pode ser percebido em relação ao tratamento temático do apostilado diz respeito a uma ausência de temas que circulam em contextos culturais diferentes, como rural e doméstico, por exemplo.

Um comentário que pode ser pertinente diz respeito à abordagem feita acerca da Língua Portuguesa nos volumes da 2ª e 3ª séries. Quando o apostilado aborda a língua, enquadra-se dentro daquilo que a LDB (9394/96) menciona quando diz que a língua nacional é um meio de expressão da cultura brasileira. Dessa forma, o apostilado cumpre o papel de abordar a língua, considerando-a tema para dois capítulos dentro dos quais aparecem para leitura e interpretação os gêneros *depoimento* (2ª série) e *resumo e artigo de opinião* (3ª série).

Terminadas as considerações iniciais sobre a abordagem do apostilado acerca dos gêneros apresentados ao aluno, passamos a apresentar um exemplo ilustrativo de cada série para a capacidade de *Compreensão* nas atividades da seção *Entrando na rede*.

Série	Exemplo ilustrativo
1ª	Volume 2, questão 03, p. 04 No texto, o autor escreve que pirataria campeava (linha 22), valendo-se de um termo pouco comum em nosso linguajar atual. Com base no contexto, é possível inferir o que ela significa?
2ª	Volume 2, questão 3 b, p. 16 A charge em questão faz alusão ao beijo que o ator Richard Gere deu na bochecha de uma atriz indiana, em Nova Déli, na Índia. Tal fato provocou muita polêmica, porque o beijo em publico é proibido por lei naquele país. Considerando-se esse aspecto cultural, o que se pode inferir da imagem do cadeado fechando a boca do ator?
3ª	Volume 3, questão 5, p. 08 Pesquise outros artigos que tratam do consumo, relacione-os com o artigo lido e escreva um texto dissertativo, explicando de que forma a publicidade transforma uma mercadoria em um símbolo. Ilustre sua explicação com exemplos.

Figura 3: atividades ilustrativas da capacidade de compreensão por série

O exemplo apresentado para a 1ª série trabalha com a inferência local como estratégia de compreensão. Nesse tipo de estratégia, o leitor precisa descobrir, pelo contexto imediato do texto (a frase, o período, o parágrafo) e pelo significado anteriormente já construído, novo significado para o termo até então desconhecido. Dessa forma, a leitura é vista como um processo no qual deve ser construído um sentido como resultado de um processamento de conhecimentos provindos diretamente do material impresso, de conhecimentos indiretamente extraídos do texto via inferenciação e de outros conhecimentos pertencentes à situação de produção e recepção do texto (POERSCH, 1990).

Na atividade em observação, nota-se o incentivo à adivinhação a partir do contexto. É um procedimento importante, vez que orienta o leitor a não parar a leitura quando se deparar com uma palavra desconhecida, tentando buscar o significado dessa palavra adiante, ou seja, ele deve continuar a leitura porque é certo que entenderá o que está sendo lido ao chegar ao fim do parágrafo. Tendo essa capacidade desenvolvida, o leitor ganha mais autonomia e confiança.

Ainda em relação à questão inferencial favorecida pela atividade da 1ª série, cabe mencionar Marcuschi (2003), quando diz que ser uma alternativa excepcional de trabalhar a compreensão quando ocorrem perguntas que exigem a reunião de informações para serem respondidas, ou afirmações que, para serem justificadas, necessitam que o leitor siga alguns passos. Na atividade em observação, o leitor percebe que a resposta a ela não se acha diretamente inscrita no texto. A inferência requerida pela atividade fará com que o aluno produza informações novas a partir de

informações previamente ofertadas, sejam elas textuais ou não (MARCUSCHI, 2003).

Já o exemplo ilustrativo referente à 2ª série usa o conhecimento de mundo como estratégia de leitura e compreensão. Esse tipo de capacidade de leitura é importante porque, Segundo Rojo (2004), o leitor, durante o ato de ler, está constantemente colocando em relação seu conhecimento amplo de mundo com aquele exigido e utilizado pelo autor no texto. Caso esta sincronicidade falhe, haverá uma lacuna de compreensão, que será preenchida por outras estratégias, em geral de caráter inferencial. A atividade nos mostra que saber ler significa também saber ler o mundo, dando sentido a ele. O material didático usado em sala deve criar condições para que o aluno seja capaz de realizar sua própria aprendizagem, de acordo com seus interesses, necessidades e exigências que se lhe apresenta a realidade. Assim, a atividade em observação é colaborativa com o aluno.

Outro aspecto a ser considerado em relação à atividade diz respeito ao papel de enunciador que a mesma exerce. Ao exercer esse papel, a atividade precisa levar em conta o fundo perceptivo sobre o qual será recebida pelo destinatário, no caso específico o aluno leitor: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos, suas simpatias e antipatias, etc. Levar isso em conta é fundamental, tendo em vista que, segundo Bakhtin (1974), é isso que condicionará a compreensão responsiva do enunciado. Caso o aluno leitor não disponha desses recursos para a compreensão, se verá obrigado a encontrá-los, sob pena de o que foi solicitado pela atividade não fazer sentido para ele.

Em relação ao exemplo da 3ª série, temos uma atividade que exige do aluno o uso da comparação. Rojo (2004) coloca que, ao longo da leitura, o leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir os sentidos do texto que está lendo. Para atividades como a solicitada pelo apostilado, a comparação é essencial para medir relevância das informações que deverão ser retidas.

Na atividade da 3ª série pode-se inferir que a mesma, aparentemente, solicita do aluno leitor que o mesmo coloque em uso o intuito discursivo ou o querer-dizer do locutor (BAKHTIN, 1979). Segundo o autor, o intuito por trás daquilo que se quer dizer determinará algumas

escolhas referentes ao enunciado. Em relação à atividade em questão, nota-se que a mesma solicita algumas ações do aluno (*pesquise, relacione, escreva, explique, ilustre*), baseadas nesse querer-dizer. Esse intuito, ao qual Bakhtin se refere, determina o tratamento exaustivo a ser dado (aqui isso diz respeito às ações solicitadas), incluindo, ainda, segundo o autor, a escolha da forma do gênero em que o enunciado será estruturado. Dessa forma, pode-se notar que a maneira como a questão foi feita poderá fazer com que o aluno coloque em prática essa questão do querer-dizer.

Ainda em relação a esse aspecto do querer-dizer, a atividade da 3ª série esbarra em outro ponto importante da constituição de um enunciado segundo Bakhtin (1979): as formas estáveis do gênero do enunciado. O ideal seria ter solicitado a produção de um gênero para explorar o querer-dizer. Infelizmente a atividade solicita apenas a elaboração de um texto dissertativo.

Mesmo assim, traz algum tipo de colaboração ao aluno, já que, segundo Marcuschi (2003), a reprodução do conteúdo de um texto mudando um gênero em outro dentro de uma mesma modalidade é uma técnica produtiva para tratar integralmente a produção e a compreensão do texto. Dessa forma, quando o aluno se vir perante a tarefa de elaborar um texto ancorado em outro gênero diferente daquele em que o mesmo aparece no apostilado terá a oportunidade de vislumbrar certa interação entre formas textuais estabilizadas de produção de sentido.

Trabalhar bem a capacidade de compreensão é importante. Nesse sentido, o apostilado merece os cumprimentos, já que desenvolve bem as atividades baseadas nessa capacidade. Porém, é mais importante privilegiar a capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto. Segundo Rojo (2004), para ser considerado um leitor competente, com domínio de letramento(s), o leitor deve sair da literalidade do texto e interpretá-lo, colocando-o em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social. Além disso, deve discutir com o texto, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seu sentido, trazendo o mesmo para a vida, colocando-o em relação com ela. Como o apostilado não faz isso efetivamente, merece considerações negativas, algumas delas feitas na sequência nas considerações finais.

6. Considerações não concludentes

Como vimos na análise quantitativa, a maior parte das atividades

é centrada no desenvolvimento da capacidade de compreensão, deixando de lado a capacidade mais pertinente, que seria a de apreciação e réplica. Faltou ao material apresentar atividades voltadas diretamente para o desenvolvimento de capacidades implicadas na leitura proficiente, como o resgate de aspectos relevantes das condições de produção do texto, o reconhecimento do gênero e/ou do tipo de texto em jogo, por exemplo. Por outro lado, foi comum atividades que exploraram a compreensão global, a localização de informações explícitas, a inferência de informações implícitas.

Convém ressaltar que o apostilado não apresenta atividades meramente decodificadoras. A capacidade de decodificação costuma ser ‘mal vista’, já que, em geral, o que se coloca é que decodificar é o menos importante durante o ato de ler. Seria bom rever essa consideração, uma vez que a decodificação não deve ser esquecida das aulas de leitura ou totalmente criticada. Segundo Silva (2004), é evidente que é imprescindível que se decodifique para que depois seja construído o sentido daquilo que se lê. A interpretação só acontece se ao leitor forem oferecidas condições para seguir etapas: reconhecer as palavras escritas (decodificação), fazer a relação delas com o seu sentido, efetuar a combinação desses elementos em estruturas, combinar estratégias cognitivas a fim de captar o sentido do texto e, finalmente, interpretá-lo, fazendo uso das demais capacidades de leitura que o auxiliarão a entender o texto, tornando explícitas as ideias implícitas e obscuras.

Um aspecto negativo no apostilado diz respeito ao desfavorecimento de experiências significativas de leitura pela total ausência de definição de objetivos para as atividades apresentadas e pela não exploração de valores semântico-pragmáticos do vocabulário. Houve, ainda, uma ausência de inserção do texto em seus contextos histórico-sociais de produção, bem como uma baixíssima exploração dos recursos linguístico-textuais que promovem a construção da textualidade. Por fim, o sistema desconsidera a articulação que deve existir entre os eixos oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, J. M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

ARISTÓTELES (350 a.C. [livros I e III] – 342-335 a.C. [livro II]). *Retórica*. Lisboa: INCM, 1998.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979, p. 277-326.

BRASIL. LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25-jun.-2011.

BRASIL (SEF/MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa / Introdução*. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.

BREURE, L. *Development of the genre concept*, 2001. Disponível em: <<http://www.cs.uu.nl/people/leen/GenreDev/GenreDevelopment.htm>>. Consulta em: maio de 2011.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ____ et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ____ et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FIGUEIREDO, L. I. B. de. *Gêneros textuais/discursivos e cidadania: um estudo comparativo entre os PCN de língua portuguesa e os parâmetros em ação*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2005.

KOCH, I. G. V. Os gêneros do discurso. In: _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos de linguística? In: _____. *Suportes linguísticos para alfabetização*. 2. ed. Porto Alegre: SAGRA, 1990.
- ROJO, R. H. R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: Rede do Saber/CENP-SEE-SP, 2004. Texto de circulação restrita.
- _____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- RÖSING, T. M. K. *A formação do professor e a questão da leitura*. Passo Fundo: EDIUPF, 1996.
- SILVA, S. R. Leitura em língua materna na escola: por uma abordagem sociointeracional. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 1, n. 43, p. 69-81, 2004.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- TRAVAGLIA, L. C. Ensino de gramática em uma perspectiva textual-interativa e qualidade de vida. In: HILGERT, J. G. et alii (Orgs.). *Formando uma sociedade leitora*. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. p. 237-242.