

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO I

**Do texto para o mundo e do mundo para o texto:
movimentos de leitura e de escrita**

Maria Ester Vieira de Sousa
Regina Celi Mendes Pereira

Apresentação

Caro Aluno!

A disciplina Leitura e Produção de Texto I tem como foco principal introduzir, desde o primeiro semestre do Curso, uma discussão sobre a leitura e a produção de texto, aliando teoria e prática, para que, através da revisão de conceitos básicos que informam essa disciplina, o educando possa repensar a sua prática de leitura e de produção de texto, ao mesmo tempo em que reflete sobre esse conteúdo de ensino.

Nesse sentido, essa disciplina encontra-se dividida em três unidades. A primeira pretende dar conta da discussão acerca das noções de leitura e das perspectivas teóricas que sustentam essas noções, enfocando a relação leitor/texto/autor. Serão priorizadas três perspectivas teóricas: Cognitivista, Sócio-interacionista, Discursiva. A segunda unidade tem como objetivo apresentar uma visão geral do conceito de gênero – partindo da tradição literária até os dias atuais –, bem como sua descrição e funcionalidade. A terceira unidade tratará da importância da utilização dos gêneros textuais para o ensino da leitura e da escrita e de suas implicações, enquanto procedimento metodológico, para o desenvolvimento dessas competências.

UNIDADE I

NOÇÕES DE LEITURA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO

1.1 Breve introdução

Atualmente torna-se ainda mais presente, dentro e fora da escola, um discurso de valorização da leitura. Contraditoriamente, também é comum um discurso que alega a sua ausência. Iniciemos, então, esclarecendo essa contradição. A expressão “é preciso ler” faz parte do dia-a-dia da escola e é uma exigência da nossa sociedade; paralelamente, afirma-se constantemente que o aluno não gosta de ler, que o brasileiro não lê e, em conseqüência, não possui uma visão crítica do mundo que o cerca. Ler passou a ser um imperativo dos nossos tempos, do qual não podemos fugir. Ou seja, parece que não podemos não ler. Mas o que é ler? O que lemos? Qual o objeto da leitura e para que lemos? Apesar de essas serem perguntas excessivamente repetidas, precisamos voltar a elas. Isso talvez porque a resposta não seja tão óbvia quanto, em geral, supõe o senso comum.

Podemos dizer que a noção de leitura esteve quase sempre associada à escrita, contudo esse não tem sido um ponto de vista unânime sobre o assunto. Paulo Freire (1983, p. 11-12) formula uma frase sobre a leitura que se tornou recordista em número de citações e aqui vamos, mais uma vez, citá-la: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” Qual, então, o objeto da leitura? Para Paulo Freire, esse objeto é amplo: o mundo e a palavra. Ler o mundo significa compreender a realidade que nos cerca, mediada não apenas pela palavra, mas por objetos, pessoas, gestos, imagens. Ler o mundo é um ato, uma ação do sujeito, uma “atividade perceptiva” de construção do sujeito no mundo, de reconhecimento do seu ser no mundo, do seu lugar no mundo e de sua relação necessária com o outro. De início, é o mundo da/com a família, com os amigos, com os vizinhos que nos é dado a ler. Esse é *um mundo* de leitura: eu leio o sorriso nos lábios do outro e o julgo sincero ou falso, amistoso ou sarcástico; o sertanejo (homem do campo) olha para o céu e espera de um sinal de que a chuva virá e dependendo da leitura que faça se encherá de esperança ou debulhará o seu rosário de preces em dias melhores; o homem das grandes cidades, atento à meteorologia, ao saber que vem chuva, prepara-se para o encontro com ruas alagadas, trânsito engarrafado, transtorno, enfim.

Ler, nesse sentido, é “atribuir sentidos” ao mundo. Sendo assim, essa noção, além de, em princípio, não estar necessariamente ligada a uma aprendizagem da palavra escrita, supõe que qualquer objeto ou situação sejam passíveis de leituras. Nesse sentido, o homem conhece o mundo e com ele interage a partir das leituras que vai desenvolvendo. Ou seja, lemos o mundo, antes de aprender a ler a palavra. Mas, voltando à frase de Paulo Freire, temos que essa leitura de mundo é fundamental para a leitura da palavra, a qual não pode se esgotar em si mesma, ou seja, a leitura da palavra não pode ser a mera decodificação dessa palavra, é preciso compreendê-la em seu contexto, devolvê-

la ao mundo, inclusive, para melhor entender esse mundo: a leitura da palavra escrita apóia-se no conhecimento adquirido ao longo da vida, ao mesmo tempo em que amplia e modifica esse conhecimento.

Vamos agora limitar a nossa reflexão à leitura da palavra escrita. Para tanto, fixaremos como fio condutor os sujeitos (leitor e autor) e o objeto da leitura (o texto escrito). Antes, porém, propomos uma reflexão inicial.



REFLITA: Como se deu a sua aprendizagem de leitura da palavra escrita? Você lembra como aprendeu a ler? Qual a importância da escola para essa aprendizagem? Alguém em especial contribuiu para essa aprendizagem? Propomos que você utilize a *ferramenta diário* e registre lá as suas memórias de leitor da palavra escrita.

Voltemos, então, a falar da leitura da palavra escrita, especificamente, problematizando o objeto da leitura, o texto escrito.

1.2 O que é um texto?

Vamos partir de um exemplo:

A Água

A água é uma substância fria e mole. Não tão fria quanto o gelo nem tão mole quanto gema de ovo porque a gema de ovo arrebenta quando a gente molha o pão e a água não. A água é fria mas só quando a gente está dentro. Quando a gente está fora nunca se sabe a não ser a da chaleira, que sai fumaça. A água do mar mexe muito mas se a gente põe numa bacia ela pára logo. Água serve pra beber mas eu prefiro leite e papai gosta de cerveja. Serve também pra tomar banho e esse é o lado mais ruim da água. Água é doce e é salgada quando está no rio ou no mar. A água doce se chama assim mas não é doce, agora a água salgada é bastante. A água de beber sai da bica mas nunca vi como ela entra lá. Também no chuveiro a água sai fininha mas não entendo como ela cai fininha quando chove pois o céu não tem furo. A água ainda serve também pra gente pegar resfriado que é quando ela escorre do nariz. Fora isso não sei mais nada da água

Esse exemplo poderá levar o leitor a formular algumas indagações: trata-se realmente de um texto ou de um amontoado de frases óbvias sobre a água? Isso só pode ser coisa de quem não sabe escrever, coisa de criança. É isso! É uma redação que o aluno escreveu na aula de ciência quando a professora pediu para ele falar sobre a água, suas propriedades e utilidade. O problema é que ele nem sabe escrever, nem sabe o que dizer. Imagine! Onde já se ouviu dizer que fria, quente, mole, inquebrável (não arrebenta), doce, salgada são propriedades da água? E dizer que a água serve para pegar resfriado? O texto está muito

ruim mesmo – se é que isso pode ser chamado de texto! Vamos então chamar o professor de português e ver o que ele pode fazer.

O professor de português, diante desse exemplar, pensará: não sei nem por onde começar a correção: o autor repete incansavelmente a palavra água; há frases incompreensíveis, truncamentos sintáticos, anacolutos, comparações absurdas... quem já viu comparar água com gema de ovo? Como eu vou explicar uma frase como essa: “Quando a gente está fora nunca se sabe a não ser a da chaleira, que sai fumaça.”? Aliás, quem disse que isso é uma frase? Veja que faltam termos: “quando a gente está fora” ... fora de quê? “Nunca se sabe” de quê?

Vamos fazer um exercício de compreensão desse texto, iniciando por essa frase. A primeira questão a observar é que um texto não é um amontoado de frases e que existem aspectos que não se esclarecem nos limites de uma frase tomada isoladamente de seu contexto. Senão vejamos. Vamos inserir essa frase em um maior fragmento do texto:

A água é fria mas só quando a gente está dentro. Quando a gente está fora nunca se sabe a não ser a da chaleira, que sai fumaça.

A frase agora não nos parece tão incoerente ou tão lacônica, se a relacionarmos com o sentido da antecedente. Antes nós acusamos o autor de ser repetitivo. Agora notemos que ele usou o recurso lingüístico da elipse para evitar repetição, caso contrário esse trecho ficaria:

A água é fria mas a gente só sabe que a água é fria quando a gente está dentro da água. Quando a gente está fora da água a gente nunca sabe se a água é fria ou se é quente a não ser a água da chaleira, porque da água da chaleira sai fumaça e a fumaça denuncia (mostra pra gente) que a água é quente.

Observe que, para chegar a essa paráfrase, usamos o princípio da solidariedade entre as frases no texto: uma frase se articulando à outra, completando, explicitando seus termos. Expliquemos: só pudemos explicitar a articulação sintática entre os termos na primeira oração porque levamos em conta o verbo *saber* (“nunca sabe”) que está explícito na segunda oração e porque repetimos as expressões *a gente*, *a água é fria* e *da água*. A explicitação dos termos ausentes na segunda oração foi possível a partir de dois processos: novamente a repetição dos termos “água” e “a gente” e a inferência do adjetivo “quente”, a partir do adjetivo “fria” e do substantivo “fumaça”. O leitor inconformado dirá: ora, mas isso não resolve o problema. O texto continua sendo um amontoado de bobagens sobre a água e muitas vezes incoerentes. Pois é. Então, relembremos a observação anteriormente feita e acrescentemos uma outra lição sobre o texto:

O texto não é um somatório de frases, nem o seu sentido se constrói pelo somatório dos sentidos de suas frases.

Aliás, não podemos nos esquecer de que o texto pode ser composto de uma única palavra. A palavra “Silêncio!”, por exemplo, escrita na entrada de um hospital ganha ares de um texto, cumpre uma função comunicativa, qual seja:

lembrar ao visitante de que aquele é um lugar de pessoas doentes que precisam repousar e para isso o silêncio é fundamental. Mas isso não diz tudo. Uma mesma e só palavra pode construir sentidos diferentes. A mesma palavrinha “Silêncio!”, escrita na entrada de um campo de futebol, provavelmente, será entendida como uma brincadeira do torcedor, visto que esse é um dos lugares menos prováveis para que ocorra silêncio. Mas e quando o jogador faz um gol e se vira para sua torcida ou para a torcida adversária e faz um gesto semelhante àquele que também encontramos em portas de hospitais, substituindo a palavra silêncio, será que estamos diante do mesmo texto? Certamente, não. Então, vamos acrescentar algo mais a nossa formulação anterior sobre o texto:

O texto não é um somatório de frases, nem o seu sentido se constrói pelo somatório dos sentidos das suas frases. A coerência de um texto não depende apenas de elementos lingüísticos.

Dito isso, voltemos ao texto “A água” e passemos a explicitar alguns elementos fundamentais para a construção do sentido daquele texto. O texto “A água” foi escrito por Millor Fernandes e compõe o livro “Compozissõis infâtis”, publicado em 1975. Fazem parte desse livro outros tantos textos que seguem o mesmo estilo: “A banana”, “O leão” ... O leitor, sabendo quem é Millor Fernandes, e atentando para o título do livro do qual foi retirado esse texto, será levado a imaginar que o autor escreveu aquele texto imitando a escrita de uma criança. Imaginamos ser desnecessário dizer que essas informações – que remetem para o contexto de produção do texto – obrigarão o leitor a fazer outra leitura. Então, a coerência de um texto depende tão somente dos recursos lingüísticos empregados e do seu autor? Não só. Depois voltaremos a esse texto para enfocar as condições de produção da leitura. Por hora, gostaríamos de concluir esse item dizendo:

O texto é um todo significativo, é uma unidade de sentido que não depende apenas do seu autor, mas da relação entre leitor-texto-autor.

1.3. Noções de leitura

No item anterior, priorizamos a noção de texto, com o objetivo de responder à pergunta: O que se lê? Nesse item vamos tentar responder à questão: O que é ler? O percurso será traçado tendo como foco a aprendizagem formal da leitura na escola.

1.3.1 A leitura como decodificação

A importância da leitura da palavra escrita para a educação formal é inegável. Afinal, é através dela que se fundamenta todo o processo educacional, desde os primeiros anos de escolaridade. Desde que o aluno ingressa na escola, todos (escola, pais, sociedade) esperam que ele “aprenda a ler”. Aprender a ler, no entanto, muitas vezes, nas séries iniciais é sinônimo de “decodificar a palavra escrita”.

É preciso refletir sobre essa noção de leitura como decodificação. Naturalmente, para que se leia a palavra, é necessária que se tenha acesso a um conhecimento sobre a língua escrita o qual supõe a aprendizagem do sistema da escrita. Mas, como vimos anteriormente, a leitura nem começa e nem acaba com essa aprendizagem. Decodificar (reconhecer) as letras, as sílabas que compõem a palavra é apenas um meio (necessário, imprescindível) para se efetivar a leitura da palavra, que, repito, não se esgota nesse gesto de identificação/reconhecimento.¹

Torna-se interessante observar que, quando a própria escola toma a leitura como fonte para a aprendizagem de outros conteúdos de ensino (História, Geografia, Matemática etc.), deveria ter como pressuposto básico o fato de que ler não é apenas decodificar, mas envolve, fundamentalmente, compreensão, reflexão. Contudo, a noção de leitura como decodificação se faz presente na escola em vários momentos. Basta verificar, por exemplo, o livro didático, através, principalmente, de suas atividades de “compreensão de texto”. Em geral são atividades que solicitam tão somente que o aluno identifique aspectos que estão visivelmente representados na materialidade do texto, que passa a ser visto como possuindo um sentido único que cabe ao aluno apreender. Quando isso ocorre, também se está supondo a leitura como mera decodificação do escrito e o leitor como um sujeito passivo a quem compete tão somente recuperar um sentido que está objetivamente dado no texto. Em outras palavras, a leitura é reduzida a uma atividade mecânica: exige-se do aluno apenas que responda às questões formuladas sobre o texto, as quais, em geral, visam levá-lo a depreender (identificar) o sentido lingüisticamente marcado no texto.

Quais as conseqüências dessa noção para a aprendizagem? Essa compreensão de leitura, ao transferir o sentido para o texto e limitar o papel do leitor a um mero decodificador da escrita, tem como base uma concepção de linguagem como um mero sistema de signos que o falante/leitor deve dominar e uma concepção de texto como um somatório de palavras e frases. Ou seja, se o leitor não consegue compreender o texto, conclui-se que a culpa é dele que ainda não domina o código lingüístico, porque se dominasse iria ver que tudo estava ali dito claramente.

Há duas atitudes comuns a essa perspectiva: uma consiste na sacralização do texto que diz tudo. Por isso, o leitor não pode fugir “do que o texto quis dizer”, ou seja, qualquer leitura precisa ser comprovada no texto. Outra atitude, não necessariamente excludente, consiste na sacralização do autor. “Não foi isso que o autor quis dizer” é uma frase que traduz muito bem essa postura diante de qualquer leitura com a qual não se concorde. Em qualquer das duas atitudes, nega-se o lugar do leitor, anula-se a sua função de leitor. Desconhece-se, de um lado, a história do leitor e, de outro, a historicidade do texto, do seu autor e da(s) sua(s) leitura(s).

Mas, afinal, o que é a leitura? Ou de outro modo: como lemos? Como aprendemos a ler?² Que gesto é esse? Centremos, por um momento, a nossa atenção no ato de aprender a ler, a partir de um breve resgate daquilo que o conhecimento sobre a leitura produziu nos últimos anos.

Pesquisas desenvolvidas aqui no Brasil, principalmente a partir das décadas de 80 e 90 do século XX, têm retomado o problema da recepção, enfocando o papel do leitor na ação de ler.

¹ Esse conhecimento básico, elementar – primeiro no sentido da educação formal – nem sempre ocorre na escola. Pesquisas têm demonstrado que, numa sociedade como a nossa (rodeada da palavra escrita por todos os lados), o aluno, quando chega à escola, ainda que não decodifique as letras, já possui um conhecimento sobre os usos sociais da escrita, sabe, no mínimo, que existe o texto escrito e que ele é usado em várias situações no cotidiano dos sujeitos. Apesar disso, esse conhecimento, advindo da experiência cotidiana do aluno, nem sempre é levado em consideração pela escola.

² Conforme Manguel (1997, p. 42), “A leitura começa com os olhos.” Apenas para demonstrar como é antiga essa preocupação, lembramos, ainda seguindo Manguel, que a maneira como o sujeito percebe o objeto é um gesto que já preocupava os antigos filósofos, dentre os quais Aristóteles (384 – 322 a.C.). Essa ainda é uma preocupação bastante atual, principalmente, quando, do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, a leitura permanece como uma temática tão presente.

1.3.2 A leitura numa perspectiva cognitivista

Numa perspectiva cognitivista, as pesquisas se voltaram para a análise dos mecanismos envolvidos no processamento cognitivo da informação recebida pelo leitor, a partir da percepção visual do objeto (texto). Essas pesquisas ajudaram a entender, por exemplo, por que o aluno na fase inicial de alfabetização lê tão devagar, se comparado a um leitor que já domina o código lingüístico. O aluno que ainda não domina o código lingüístico tende a fixar os olhos nos elementos mínimos (letras, sílabas, palavras), numa leitura absolutamente linear, diferente do leitor experiente que não lê palavra por palavra. O movimento do olho na página, quando o leitor já passou da fase de mera identificação (decodificação) da palavra escrita, é descrito, por um lado, como um movimento sacádico: o olho fixa-se em pontos; pula de um trecho para outro. Por outro lado, ao mesmo tempo em que avança, segue para frente, o leitor, dependendo do processamento, do nível de compreensão que vai sendo estabelecido, da sua relação com o material textual, também recua, volta para testar uma informação, para confirmar a suspeita de uma palavra decodificada indevidamente, por exemplo, e que pode levar a uma compreensão indevida.

Esse conhecimento permitiu concluir que o leitor desenvolve diferentes habilidades e estratégias para lidar com o objeto (no nosso caso, o texto escrito). Dessa forma, foi possível compreender que quanto mais o leitor tiver familiaridade com o texto (em relação aos seus aspectos formais e de conteúdo) mais rapidamente ele irá ler. A relação leitor/ texto, portanto, passa a ser pensada a partir de habilidades do leitor e de estratégias de leitura, dentre as quais se destacam: as estratégias de antecipação ou predição, de inferência e de testagem.

Ocorre, no entanto, que as hipóteses e as estratégias formuladas pelo leitor não são fruto do acaso. Antes, elas resultam do conhecimento prévio do leitor (conhecimento lingüístico e de mundo) e de uma série de fatores que motiva(ra) m o seu encontro com o texto, dentre os quais se destacam os objetivos da leitura, os interesses pela leitura, as expectativas em relação ao que se lê, as necessidades da leitura etc.

Segundo Kato (1985), as hipóteses acerca do texto são construídas a partir de esquemas mentais (frames, na denominação de outros estudiosos) que os sujeitos dominam acerca de eventos os mais diversos. Vejamos um exemplo que esclareça essa questão. Suponhamos que, no jornal diário, lemos a seguinte manchete: “Cresce o número de acidentes nas estradas brasileiras no último feriado”. Essa manchete já fará com que o leitor construa uma série de antecipações acerca do texto que irá ler e conseqüentemente rejeite outras. Especificamente nesse exemplo, do ponto de vista da articulação entre o conhecimento lingüístico e de mundo, o leitor será levado a perceber que o substantivo “acidentes” remete para um conjunto de suposições bastante amplas, a partir do que ele sabe sobre esse evento. Nesse sentido, atendo-se apenas a essa marca textual, ele será levado a formular hipóteses bastante amplas, por exemplo, acerca do tipo de acidente, das vítimas do acidente, dos possíveis feridos ou mortos. Já a expressão “estradas brasileiras” o levará a limitar o campo de compreensão do esquema “acidentes”, restringindo ao universo dos acidentes automobilísticos, especificamente no Brasil, e a rejeitar as demais formulações anteriores.

Essas são estratégias cognitivas de leitura de que todo leitor, considerado proficiente, lança mão, mesmo inconscientemente. Nesse sentido, os autores

defendem que, embora a leitura seja um ato individual de construção de significado, é possível ensinar a ler. Esse ensino deveria centrar-se no ensino de estratégias de leitura, enquanto *operações regulares* capazes de permitir uma aproximação do texto, de modo que o leitor passasse a controlar a sua leitura.

Para desenvolver essas habilidades no aluno, o professor – que passa a ser tido como um mediador dessa aprendizagem – poderá trabalhar com modelos de estratégias específicas de leitura que levem o aluno a refletir conscientemente sobre essas estratégias que ele utiliza inconscientemente. Essa seria uma forma de desautomatizar essas estratégias cognitivas, transformando-as em estratégias meta-cognitivas, enquanto operações que levariam os sujeitos leitores a dois procedimentos básicos: uma auto-avaliação constante da sua própria compreensão do texto e a definição clara de objetivos de leitura³.

Passemos a um outro exemplo a partir do qual pretendemos demonstrar como o professor poderá propor uma atividade de leitura que leve o aluno-leitor a desenvolver uma abordagem do texto, utilizando, simultaneamente, as estratégias de predição e de checagem, a partir do seu conhecimento da língua e do mundo. Propomos, então, uma simulação e convidamos o leitor a entrar nesse jogo, porque apresentaremos o texto por etapas.

Iremos, agora, ler um texto cujo título é *O aeroporto*, de autoria de Carlos Drummond de Andrade. A partir desse título e do que sabemos sobre o autor, poderemos fazer inferências que vão desde o Gênero (será uma poesia, será uma crônica, será um conto?) até o conteúdo do texto (o texto tratará de um encontro no aeroporto, de uma despedida, de um acidente?⁴). Vamos, então, ao primeiro parágrafo do texto para que possamos testar essas inferências:

Viajou meu amigo Pedro. Fui levá-lo ao Galeão, onde esperamos três horas o seu quadrimotor. Durante esse tempo, não faltou assunto para nos entretermos, embora não falássemos da vã e numerosa matéria atual. Sempre tivemos muito assunto, e não deixamos de explorá-lo a fundo. Embora Pedro seja extremamente parco de palavras, e, a bem dizer, não se digne de pronunciar nenhuma. Quando muito, emite sílabas; o mais é conversa de gestos e expressões pelos quais se faz entender admiravelmente. É o seu sistema.

Duas das nossas hipóteses são confirmadas: temos um texto em prosa e parece tratar de um evento de despedida em um aeroporto. Ao mesmo tempo, ficamos sabendo de várias outras coisas: há um narrador em primeira pessoa que vai deixar no aeroporto um amigo que se chama Pedro. Novamente somos convocados a levantar outras hipóteses: o narrador sugere que ele e o amigo falaram muito, mas, contraditoriamente, afirma que seu amigo não pronuncia nenhuma palavra. Então, o amigo não é humano? E agora? Quem é esse amigo que se entretém com tantos assuntos, *explora-os a fundo* e, ao mesmo tempo, “Quando muito, emite sílabas; o mais é conversa de gestos e expressões pelos quais se faz entender admiravelmente”? Se o amigo se faz *entender admiravelmente* por gestos e expressões, então, devemos supor que ele é humano? Se humano, é surdo-mudo, esse amigo? Vamos ao segundo parágrafo do texto:



³ Para saber mais sobre “estratégias de leitura”, leia o capítulo 4 do Livro Oficina de leitura de Ângela Kleiman.

⁴ Certamente surgirão muitas idéias as quais o professor poderá listar no quadro-negro para que posteriormente possa ir checando.

Passou dois meses e meio em nossa casa, e foi hóspede ameno. Sorria para os moradores, com ou sem motivo plausível. Era a sua arma, não direi secreta, porque ostensiva. A vista da pessoa humana lhe dá prazer. Seu sorriso foi logo considerado sorriso especial, revelador de suas boas intenções para com o mundo ocidental e oriental, e em particular o nosso trecho de rua. Fornecedores, vizinhos e desconhecidos, gratificados com esse sorriso (encantador, apesar da falta de dentes), abonam a classificação.

O que sabemos agora? O amigo é simpático, carismático (conquista a todos) e não tem dentes. Será isso suficiente para descartar as nossas hipóteses anteriores ou deveríamos mantê-las e acrescentar outras? Decida você, leitor, o que fazer. E, para ajudá-lo, vamos ao terceiro parágrafo:

Devo dizer que Pedro, como visitante, nos deu trabalho; tinha horários especiais, comidas especiais, roupas especiais, sabonetes especiais, criados especiais. Mas sua simples presença e seu sorriso compensariam providências e privilégios maiores. Recebia tudo com naturalidade, sabendo-se merecedor das distinções, e ninguém se lembraria de achá-lo egoísta ou importuno. Suas horas de sono - e lhe apraz dormir não só à noite como principalmente de dia - eram respeitadas como ritos sagrados, a ponto de não ousarmos erguer a voz para não acordá-lo. Acordaria sorrindo, como de costume, e não se zangaria com a gente, porém nós mesmos é que não nos perdoaríamos o corte de seus sonhos. Assim, por conta de Pedro, deixamos de ouvir muito concerto para violino e orquestra, de Bach, mas também nossos olhos e ouvidos se forraram à tortura da te tê. Andando na ponta dos pés, ou descalços, levamos tropeções no escuro, mas sendo por amor de Pedro não tinha importância.

Observemos que no parágrafo anterior o narrador afirmou que o nosso amigo fora um hóspede ameno. Agora, ele nos diz que esse hóspede ameno foi um visitante que deu trabalho: “*tinha horários especiais, comidas especiais, roupas especiais, sabonetes especiais, criados especiais.*” Um visitante, cheio de melindres, que impôs tantas restrições aos seus anfitriões e, ainda assim, é considerado merecedor de tantos mimos. Quem é esse visitante? Deixemos o narrador falar e agora vamos apresentar um trecho maior:

Objetos que visse em nossa mão, requisitava-os. Gosta de óculos alheio (e não os usa), relógios de pulso, copos, xícaras e vidros em geral, artigos de escritório, botões simples ou de punho. Não é colecionador; gosta das coisas para pegá-las, mirá-las e (é seu costume ou sua mania, que se há de fazer) pô-las na boca. Quem não o conhecer dirá que é péssimo costume, porém duvido que mantenha este juízo diante de Pedro, de seu sorriso sem malícia e de suas pupilas azuis - porque me esquecia de dizer que tem olhos azuis, cor que afasta qualquer suspeita ou acusação apressada, sobre a razão íntima de seus atos. Poderia acusá-lo de incontinência, porque não sabia distinguir entre os cômodos, e o que lhe ocorria fazer, fazia em qualquer parte? Zangar-me com ele porque destruiu a lâmpada do escritório? Não. Jamais me voltei para Pedro que ele não me sorrisse; tivesse eu um impulso de irritação, e me sentiria desarmado com a sua azul maneira de olhar-me. Eu sabia que essas coisas eram indiferentes à nossa amizade - e, até, que a nossa amizade lhe conferia caráter necessário de prova; ou gratuito, de poesia e jogo.

Já é possível dizer quem é esse hospede merecedor de tanta distinção? Não pronuncia palavras, não tem dentes, não usa óculos, gosta de pegar tudo que está ao seu alcance, leva tudo à boca, faz suas necessidades fisiológicas em qualquer lugar ([...] “o que lhe ocorria fazer, fazia em qualquer parte”) e continua digno de amor, de atenção e a quem tudo se desculpa. Esses indícios ajudam a desvendar o mistério? Vamos ao final do texto:

Viajou meu amigo Pedro. Fico refletindo na falta que faz um amigo de um ano de idade a seu companheiro já vivido e puído. De repente o aeroporto ficou vazio.

Para que você, leitor, possa fazer a sua leitura, construir os seus sentidos e apreciar a escrita de Drummond, apresentamos o texto sem cortes:

O aeroporto

Carlos Drummond de Andrade

Viajou meu amigo Pedro. Fui levá-lo ao Galeão, onde esperamos três horas o seu quadrimotor. Durante esse tempo, não faltou assunto para nos entretermos, embora não falássemos da vã e numerosa matéria atual. Sempre tivemos muito assunto, e não deixamos de explorá-lo a fundo. Embora Pedro seja extremamente parco de palavras, e, a bem dizer, não se digne de pronunciar nenhuma. Quando muito, emite sílabas; o mais é conversa de gestos e expressões pelos quais se faz entender admiravelmente. É o seu sistema.

Passou dois meses e meio em nossa casa, e foi hóspede ameno. Sorria para os moradores, com ou sem motivo plausível. Era a sua arma, não direi secreta, porque ostensiva. A vista da pessoa humana lhe dá prazer. Seu sorriso foi logo considerado sorriso especial, revelador de suas boas intenções para com o mundo ocidental e oriental, e em particular o nosso trecho de rua. Fornecedores, vizinhos e desconhecidos, gratificados com esse sorriso (encantador, apesar da falta de dentes), abonam a classificação.

Devo dizer que Pedro, como visitante, nos deu trabalho; tinha horários especiais, comidas especiais, roupas especiais, sabonetes especiais, criados especiais. Mas sua simples presença e seu sorriso compensariam providências e privilégios maiores. Recebia tudo com naturalidade, sabendo-se merecedor das distinções, e ninguém se lembraria de achá-lo egoísta ou importuno. Suas horas de sono - e lhe apraz dormir não só à noite como principalmente de dia - eram respeitadas como ritos sagrados, a ponto de não ousarmos erguer a voz para não acordá-lo. Acordaria sorrindo, como de costume, e não se zangaria com a gente, porém nós mesmos é que não nos perdoaríamos o corte de seus sonhos. Assim, por conta de Pedro, deixamos de ouvir muito concerto para violino e orquestra, de Bach, mas também nossos olhos e ouvidos se forraram à tortura da tevê. Andando na ponta dos pés, ou descalços, levamos tropeções no escuro, mas sendo por amor de Pedro não tinha importância.

Objetos que visse em nossa mão, requisitava-os. Gosta de óculos alheio (e não os usa), relógios de pulso, copos, xícaras e vidros em geral, artigos de escritório, botões simples ou de punho. Não é colecionador; gosta das coisas para pegá-las, mirá-las e (é seu costume ou sua mania, que se há de fazer) pô-las

na boca. Quem não o conhecer dirá que é péssimo costume, porém duvido que mantenha este juízo diante de Pedro, de seu sorriso sem malícia e de suas pupilas azuis - porque me esquecia de dizer que tem olhos azuis, cor que afasta qualquer suspeita ou acusação apressada, sobre a razão íntima de seus atos.

Poderia acusá-lo de incontinência, porque não sabia distinguir entre os cômodos, e o que lhe ocorria fazer, fazia em qualquer parte? Zangar-me com ele porque destruiu a lâmpada do escritório? Não. Jamais me voltei para Pedro que ele não me sorrisse; tivesse eu um impulso de irritação, e me sentiria desarmado com a sua azul maneira de olhar-me. Eu sabia que essas coisas eram indiferentes à nossa amizade - e, até, que a nossa amizade lhe conferia caráter necessário de prova; ou gratuito, de poesia e jogo.

Viajou meu amigo Pedro. Fico refletindo na falta que faz um amigo de um ano de idade a seu companheiro já vivido e puído. De repente o aeroporto ficou vazio.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Cadeira de balanço. Reprod. Em: Poesia completa e prosa. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1973, p.1107-1108

Não fecharemos a leitura, ao contrário, convocamos cada um a produzir sentidos para esse texto. Esperamos que essa simulação tenha demonstrado que, do ponto de vista do ensino, esse conhecimento permite ao professor elaborar atividades de abordagem do texto que levem o aluno a lidar com as estratégias cognitivas de leitura de uma forma mais consciente. Inclusive, esperamos que a atividade tenha demonstrado que nem toda leitura é autorizada pelo texto.

Evidentemente não podemos negar que pode haver a suposição de que essa estratégia de abordagem do texto leve o aluno a um controle total do seu processo de leitura e a um conseqüente acesso ao sentido do texto, como se esse tivesse apenas um sentido, objetivamente controlável. Essa é uma ilusão com a qual não compartilhamos. Além disso, é preciso acrescentar que nem todo texto se presta a esse *método* de abordagem.

A crítica que se faz à perspectiva cognitivista consiste no fato de limitar a leitura aos seus aspectos mais técnicos, focados principalmente nas pistas do texto, sem considerar o caráter sócio-histórico da leitura enquanto prática que coloca em jogo uma relação entre sujeitos - o autor e o leitor - mediada pelo texto. Nesse sentido, essa concepção nem sempre dá conta do imprevisível, da novidade que se constrói nessa relação, inclusive, jogando com a quebra de expectativas do leitor.

Contudo, é preciso reconhecer a contribuição que ela traz para o ensino da leitura, na medida em que oferece ao professor um conhecimento que permite a formulação de metodologias que respeitem o modo como, do ponto de vista cognitivo, o sujeito se apropria do conhecimento.



PESQUISA: Procure ler mais sobre a leitura do ponto de vista da relação cognitiva do leitor com o texto. Leia mais sobre os processamentos ascendente e descendente de leitura. Sugerimos como leitura complementar os livros de Mary Kato (1985 e 1987) e Ângela Kleiman (1993). Use a ferramenta Fórum e participe do debate que lá propomos.

1.3.3 A leitura numa perspectiva sociointeracionista

Numa perspectiva sociointeracionista, a leitura tem sido considerada a partir da concepção de linguagem como interação, oriunda, principalmente, dos estudos de Bakhtin, para quem a palavra “é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém.” (BAKHTIN, 1986 [1929], p. 113). A concepção de linguagem que embasa essa perspectiva é, portanto, a de linguagem como interação entre sujeitos determinados sócio e historicamente. Isso significa dizer que o sentido das palavras é determinado por seu contexto, em sentido amplo, pela *situação social mais imediata* e pelo *meio social mais amplo*. Dessa forma, a leitura passa a ser concebida a partir da relação entre os sujeitos leitor e autor, mediada pelo texto. Falando de forma bem sempre, podemos dizer que – semelhante ao que ocorre com um diálogo que supõe a presença de um locutor e de um ouvinte – a escrita supõe, sempre e ao mesmo tempo, alguém que escreve e alguém que lê.

Evidentemente, do ponto de vista da aprendizagem, não se desconsideram os processos mentais que o leitor desenvolve no seu encontro com o texto. Mas defende-se que é preciso ir mais além. Em conseqüência, acredita-se que não há lugar para a separação entre leitor e texto e entre leitor e autor. O processo interativo supõe a relação entre interlocutores construída, mediada pelo texto, que também impõe limites.

Voltemos ao texto “A água”, citado no início dessa unidade. Se o leitor não souber que o autor daquele texto é Millor Fernandes ou se ele não souber nada sobre esse autor, certamente fará a leitura daquele texto tão-somente a partir dos elementos lingüísticos que o constituem e fatalmente chegará à conclusão de que se trata de um texto mal escrito e cheio de bobagens. Se, por outro lado, ele conhecer Millor, estiver familiarizado com a sua escrita e se souber que esse texto faz parte de um livro cujo título é “Conpozissõis imfatis”, ele deverá considerar esses aspectos para a construção de outras leituras. Verifiquemos que o texto não se modificou enquanto mera materialidade, mas essa materialidade foi alterada (afetada) pelo reconhecimento de um outro elemento da relação interlocutiva: o autor, aqui considerado como alguém responsável pelo dizer, pela coerência interna e externa do texto. Como o sujeito-autor desse texto é reconhecido como alguém que sabe escrever (tem vários livros publicados, tem uma legião de leitores que o admiram, é considerado como um autor que usa o humor e a ironia como ingredientes para a crítica social), os problemas do texto não podem ser atribuídos à incompetência do autor.

Observe que novamente entra em cena o leitor: seu conhecimento de mundo, suas leituras de outros textos. Dentre as possíveis leituras, haverá a possibilidade de que, por um lado, esse texto possa ser lido como uma crítica às composições infantis – cheias de erros ortográficos (tal como se revela no título do livro), plenas de construções absurdas – e, por outro, como uma crítica à escola, que leva os alunos a produzirem textos daquela natureza. Mas há ainda a possibilidade de que o texto seja um reconhecimento de que essas composições não são tão absurdas quanto se imagina. Afinal, não podemos nos esquecer de que elas lembram o humor e *non-sense* que também está presente na pena de escritores, tidos como bons, competentes, inspirados, criativos e tantos outros adjetivos que usamos para qualificar o bom escritor.

Dessa forma, o nosso exemplo demonstra que o texto – apesar de não impor uma única leitura – na sua relação com o autor, impõe um modo de recepção que limita a leitura, ou seja, a leitura não pode ser qualquer uma: não podemos, por exemplo, dizer que o texto demonstra que Millor Fernandes não sabe escrever. E o que nos permite afirmar isso é o conhecimento que nós leitores temos sobre esse autor. Ou seja, o mesmo exemplo ainda nos ensina que as possíveis leituras do texto dependerão do leitor. Sendo assim, torna-se necessário considerar no ato de ler a tríade: leitor, texto, autor.

1.3.4 A leitura numa perspectiva discursiva: o confronto entre sujeitos

Numa perspectiva discursiva, a leitura é considerada como produção de sentidos. Semelhante à perspectiva anterior, também se ressalta a leitura como um processo dinâmico que envolve sujeitos (leitor e autor) mediados pelo texto, mas enfatiza-se principalmente a leitura como práticas históricas, sociais e culturais. Nessa perspectiva, interessa-nos pensar que existem diferentes modos de leitura, decorrentes de vários fatores, dentre os quais destacamos:

- a) **O leitor**, seus objetivos de leitura (ler para quê: para cumprir uma tarefa escolar, para se informar, para se distrair, para interagir com outros leitores, para fugir do mundo?), suas histórias de leitura, suas experiências com o texto escrito (como ele lê, o que lê, onde, quando, com que frequência lê?);
- b) **O texto**, sua historicidade (quando foi escrito, como foi lido antes (se foi lido), a sua relação com o conteúdo do dizer, com outros textos que tratam do mesmo assunto);
- c) **O autor**, suas histórias de leitura, suas histórias de escritor que validam as possíveis leituras (escritor de vários textos, de vários leitores, escritores anônimos, “mercadores de coisas nenhuma”);
- d) **As instituições** (dentre as quais a Escola, a Igreja, a Família) que impõem leituras, obrigam o leitor a ler de tal maneira e proíbem ou limitam outras leituras;
- e) **Os gêneros textuais/discursivos** que já impõem uma maneira de ler o texto. Sabemos, por exemplo, que uma piada não pretende, em princípio, provar o choro em ninguém; que uma lista telefônica possui um objetivo bem específico; que uma carta já possui objetivos os mais diversos (fazer rir, fazer chorar, solicitar algo, informar algo) etc⁵.
- f) **Os suportes** (o livro, a revista, o jornal, o outdoor, o e-mail etc.) que também determinam diferenças maneiras de circulação e modos de recepção do texto.

Todos esses fatores demonstram que o leitor não é totalmente livre para ler o que quiser ou como quiser ou, até mesmo, onde quiser. Lembremos, para efeito de ilustração, que, durante uma aula, a leitura permitida é aquela determinada pelo professor; durante uma missa ou um culto, dificilmente será permitido que alguém leia um romance, um livro de piada, ou mesmo uma receita de bolo. Evidentemente, esses exemplos também demonstram que o leitor procura brechas para burlar as imposições das instituições.

Esperamos ter deixado claro que compreender a leitura como prática significa conceber a articulação entre a leitura e a escrita. Quem escreve produz sentidos e quem lê produz sentidos. Quem escreve constrói do seu lugar de escritor um leitor (ou a imagem de um leitor) que pode corresponder ou não

⁵ Na segunda e terceira unidades, você irá encontrar uma discussão mais aprofundada sobre a descrição e o funcionamento dos gêneros textuais

ao leitor real. O leitor real, por sua vez, depara-se com um objeto de leitura (o texto) com o qual estabelece uma relação complexa, quer seja de identificação, de estranhamento, de indiferença, de alheamento. O confronto entre esses sujeitos – aquele que escreve e aquele que lê – constrói possibilidades de sentidos. É por isso que vários autores, dentre os quais Orlandi (1986), afirmam que a leitura não é uma questão de tudo ou nada, ou seja, não existe um grau zero de leitura, assim como não existe um grau dez. Trata-se de níveis de leitura.

Essas considerações nos levam a destacar que o texto tem sido pensado cada vez mais em relação às suas condições de produção de escrita e de leitura. Do ponto de vista do ensino da leitura, essa perspectiva nos permite reconhecer algumas questões básicas. Quanto à perspectiva do autor, temos que considerar: quem (o autor) escreve o que (o texto) sobre o que (o conteúdo do dizer) para quem (o leitor virtual) como (o modo de dizer) onde (o suporte do texto). Quanto à perspectiva do leitor, torna-se imprescindível considerar: quem (quem é esse leitor) ler o que (o texto), sobre o que (o conteúdo do dizer) para que (os objetivos de leitura), como (os modos de ler) etc.

Notemos que, nessa perspectiva, do ponto de vista do ensino da leitura, é preciso considerar a história de leitura do leitor (leitor de primeira viagem, leitor de um texto só, de vários textos de um só gênero, de vários textos de diferentes gêneros?). Dito em outras palavras, as possibilidades de leitura do texto dependem não apenas do conhecimento lingüístico do leitor, mas também de suas experiências de leitura, de suas histórias de leitor. Nesse sentido, o papel do professor ganha uma outra dimensão. Como afirma Geraldi (1993), cabe ao professor entender a “caminhada interpretativa” do aluno-leitor e contribuir para ampliar essas possibilidades de leitura. Quando esse professor coteja leituras diferentes de um mesmo texto, quando trabalha com diferentes textos, diferentes gêneros, explora diferentes suportes, certamente estará contribuindo para ampliar a história de leitura de seus alunos.

Passaremos à leitura de um texto para que possamos observar vários dos aspectos até aqui discutidos. Partiremos de um texto apresentado em um livro didático (LD) do Ensino Médio. A opção por recorrer ao LD deve-se, em primeiro lugar, ao fato de esse ser um instrumento de ensino a que o professor, direta ou indiretamente, sempre recorre; segundo, gostaríamos de observar como o professor poderá ir além do que propõe o LD. Passemos, então, ao texto apresentado no LD e às atividades propostas pelos autores do manual:

(Folha de S. Paulo, 7-4-2000.)

1. Na parte superior da tira, lê-se a frase “Yes, nós temos...”, que figura como uma espécie de título. Essa frase faz parte de uma antiga e conhecida marchinha de carnaval (veja o boxe ao lado).
Observe o último quadrinho da tira. A palavra *bananas*, no 1º balão, foi empregada, no contexto, no sentido denotativo ou conotativo?

2. O homem magro e sem boné do último quadrinho da tira é a caricatura do próprio cartunista Angel. Ao dizer “Ora, tá falando com um”, ele quer dizer “falando com um banana”.
a) Considerando a tira como um todo, que sentido tem a palavra *banana* nesse contexto?
b) Nesse caso, ela foi empregada denotativa ou conotativamente?

Yes! Nós temos banana
A canção com o título acima foi criada em 1938 por Braguinha — também conhecido como João de Barro — e Alberto Ribeiro. Tornou-se sucesso internacional na voz de Carmen Miranda e foi gravada também por Caetano Veloso na década de 1960. Eis o refrão da música:
Yes! Nós temos banana
Banana pra dar e vender
Banana, menina, tem vitamina
Banana engorda e faz crescer

Inicialmente chamamos a sua atenção para as questões 1 e 2 formuladas pelos autores do LD acerca da tira de Angeli. Consideramos não ser exagero afirmar que essas questões têm como objetivo simplesmente verificar se o aluno domina os conceitos de conotação e denotação. Esse nos parece um objetivo extremamente limitador, à medida que restringe a leitura do texto à identificação da dicotomia: sentido denotativo/sentido conotativo e isso é muito pouco para a leitura de um texto. Na verdade, não se pode sequer dizer que os autores do LD propõem uma leitura do texto. Além disso, o texto que aparece ao lado das perguntas passa a não ter nenhuma função, a menos que o professor amplie a leitura proposta pelos autores do LD. Vejamos, então, que, caso o professor não perceba essa limitação, perderá uma ótima oportunidade de realizar com os alunos vários modos de ler esse texto.

Façamos um *exercício* de leitura. Primeiro iniciemos observando os aspectos lingüísticos do texto. A expressão “Yes, nós temos...” se completa lingüisticamente a cada quadrinho apresentado, e cada vez traz novos elementos ao texto e constrói a possibilidade de novas leituras. Vejamos esquematicamente como se apresentam os complementos do verbo **ter**:

“Yes, nós temos ... um corrupto a cada esquina.”

“Yes, nós temos...um assalto a cada segundo.”

“Yes, nós temos...um analfabeto a cada metro quadrado.”

“Yes, nós temos...um desempregado em cada família”

“Yes, nós temos...bilhões de eleitores e contribuintes.”

Não podemos nos esquecer de que a cada ocorrência a linguagem não-verbal reforça a significação da linguagem verbal. Ademais, precisamos também registrar a importância da reticência para o encadeamento sintático que se dá sempre diferente a cada retomada da expressão “Yes, nós temos...”. O leitor vê passar diante de si um filme sobre as mazelas do Brasil. Do Brasil, como assim se esses são problemas comuns a vários outros países? E como sabemos se em lugar nenhum do texto aparece a palavra Brasil? Vamos ao último quadrinho ou à última cena para ver se encontramos alguma resposta. Há alguma palavra que nos ajude? O leitor apressado dirá: Não, lá aparecem três personagens: dois – que, pela caricatura das roupas, das máquinas fotográficas, pode-se inferir tratar-se de turistas – e um outro – que, caso se aceite a inferência sobre os turistas, poderá ser considerado como um guia turístico. O leitor atento verá que, no canto direito do último quadro, aparece o nome do autor: Angeli⁶. E fora do quadro, aparece o nome do jornal (o suporte) do qual foi retirado o texto de Angeli e a data de sua publicação. Esses dados – o autor, o suporte do texto, a data de publicação – nos informam que o texto trata dos problemas do Brasil, retratados em 2000. O leitor, que lê em 2007, atento à realidade política, econômica, cultural e social do país, reconhece as mazelas enumeradas e é capaz de recuperar a ironia presente no último quadrinho. Mas não só isso.

O autor do texto – quando usa a expressão *Yes, nós temos...* – cria uma relação intertextual explícita, remetendo diretamente para um outro texto: “*Yes, Nós temos banana*”, canção de Braguinha e Alberto Ribeiro, criado no final da década de 30 e bastante conhecida até hoje, visto que atualizada a cada carnaval.

⁶ Essa seria uma oportunidade para desenvolvermos outras atividades, por exemplo, nos informar mais acerca desse autor, caso já não saibamos, e para ler outros textos seus.

Observemos que os autores do LD, embora não explorem essa relação entre os dois textos, reconhecem essa intertextualidade, visto que colocam informações sobre esse outro texto em um quadro ao lado das perguntas elaboradas. Nesse caso, o que significa ler esse texto de Angeli – recheado de ironia e humor – confrontando-o com o texto de Braguinha – que, na voz de Carmem Miranda, foi cantado e decantado como uma “ingênua” marchinha de carnaval? Significa, dentre outras possibilidades, confrontar maneiras diferentes de ler o Brasil, o seu povo e seus problemas. Esse confronto, necessário para a compreensão do texto de Angeli – nos levaria a perceber que são vários os sentidos que poderíamos atribuir às bananas e aos bananas em diferentes épocas e lugares.

Esse exemplo nos mostra, por um lado, que a construção de sentidos para o texto depende da capacidade do leitor de estabelecer relações de sentido entre o que é dito em um texto e o que é dito em outros textos. Por outro lado, nos ensina que existem sentidos, mas esses não podem ser qualquer um, já que existem determinações (lingüísticas, sociais, culturais e históricas), relacionadas aos textos, aos leitores e aos autores, que limitam os sentidos.

Na escola, muitas vezes, o aluno lê apenas para dizer que sabe ler (que sabe decodificar ou vocalizar o escrito). As perspectivas aqui apresentadas demonstram que é possível ensinar a ler e que esse ensino não se encerra no mero reconhecimento do código lingüístico. Os objetivos de leitura, ainda que na escola, podem e devem ser ampliados; as estratégias de leitura podem ser múltiplas. Enfim, as possibilidades de leitura se ampliam quando reconhecemos que os textos não possuem um sentido, mas sentidos; quando confrontamos leituras, textos; quando sabemos que não se lê o mesmo texto da mesma maneira, ainda que o leitor seja o mesmo; quando reconhecemos que, a cada vez que voltamos a um texto, o lemos de modo diferente, exatamente porque já não somos os mesmos: mudou nosso conhecimento lingüístico, nosso conhecimento de mundo, nossos objetivos já não são os mesmos, até nosso humor alterou-se.

AGORA É SUA VEZ: Escolha um livro didático de Língua Portuguesa (de preferência um que seja adotado em escolas do seu município, quer seja do Ensino Fundamental ou Médio) e analise uma seção dedicada à leitura. Comente a natureza das perguntas formuladas. Você considera que elas exigem do aluno uma compreensão efetiva do texto? São questões que priorizam a reflexão do aluno ou simplesmente uma colagem do texto dado para leitura? Para aprofundar a sua análise, leia o texto **Política de leitura para o ensino médio: o PNLEM e o LD**, de autoria de Maria Ester Vieira de Sousa, que se encontra disponível na plataforma moodle, os textos sobre leitura, disponíveis no site www.cchla.ufpb.br/leituranapb, e os três primeiros capítulos do livro **Do mundo da leitura para a leitura do mundo** de Marisa Lajolo.



UNIDADE II

CONCEITO DE GÊNERO: DESCRIÇÃO E FUNCIONALIDADE

Conforme esclarecemos no início deste capítulo, a II unidade tem como objetivo apresentar uma visão geral do conceito de gênero – partindo da tradição literária até os dias atuais –, bem como sua descrição e funcionalidade. Começamos então, por uma revisão da literatura sobre a noção de gênero.

2.1 Uma breve retrospectiva

No campo dos estudos da linguagem, os gêneros textuais talvez sejam um dos objetos de estudo que melhor representem a interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento envolvidas com fenômenos sócio-culturais, cognitivos e lingüísticos.

O sentido do termo gênero na acepção utilizada na lingüística esteve originalmente ligado à tradição da Antigüidade greco-latina e vinculado aos gêneros literários. Iniciou-se com Platão com o estabelecimento das três modalidades de *mimésis*: a tragédia, a épica e a lírica. Firmou-se com Aristóteles, quando sistematizou uma teoria de gêneros e da natureza do discurso, na qual há uma estreita relação entre autor, ouvinte e gênero, dando origem às três modalidades de discurso retórico: o deliberativo, o judiciário e o epidítico. Passa pela Idade Média, Renascimento, Modernidade até chegar aos dias atuais. Nesse percurso, a sua área de abrangência, antes restrita aos textos literários, ampliou-se bastante passando a incorporar todas as esferas de uso da língua.

Nas duas últimas décadas do século passado, era freqüente a utilização do termo gênero para se referir ao que hoje convencionamos identificar como tipos textuais: narração, descrição, argumentação, exposição e injunção. Essa imprecisão terminológica tem persistido nos dias atuais, pois ainda é possível encontrar livros didáticos tanto na área de literatura, como nas coleções de língua portuguesa adotadas para a 2ª fase do ensino fundamental que apresentam contradições no emprego do termo: ora utilizado em referência a um exemplar prototípico de texto como carta, resumo ou entrevista, ora em referência às seqüências ou modalidades discursivas que se revelam nas estruturas do texto – descritiva, narrativa e argumentativa, representantes da tipologia triádica tradicional (cf. BIASI-RODRIGUES, 2002, p.50).

Até mesmo entre os especialistas da área existem problemas de caráter terminológico. A diversidade no emprego dos termos está condicionada à orientação teórica seguida pelos grupos de estudo. Assim, gêneros do discurso – para alguns teóricos (BAKHTIN, 1992 [1979]) - correspondem aos gêneros textuais (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY, 1994,1996; DOLZ,1996; MARCUSCHI, 2002) para outros. Os tipos textuais também são reconhecidos como **seqüências textuais ou modalidades retóricas**. O que parece ter-se tornado consensual é a utilização da expressão tipo ou modalidade retórica para se referir às estruturas mínimas responsáveis pela composição textual, cabendo portanto ao gênero a designação do exemplar concreto de texto.

Depois da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) entre os professores do ensino público e privado, os gêneros textuais, em sua nova acepção, tornaram-se mais populares e surgiu a necessidade de conhecê-los melhor. Existe uma forte orientação contida nos PCN (1997) na direção de trabalhar a produção e interpretação de textos usando os gêneros como ferramenta metodológica. Para que essa orientação seja de fato adotada, e implementada com êxito, faz-se necessário um conhecimento maior sobre os gêneros para entender melhor sua natureza social e sua constituição.

2.2 Afinal, o que vem a ser gênero?

2.2.1 O conceito de gênero e tipo

Schneuwly (2004) avalia que a moda das tipologias cedeu lugar à dos gêneros. Contudo, acrescenta que, apesar de não dispensar uma grande atenção à classificação de tipologias, admite a necessidade e a utilidade do conceito de tipo de texto para uma teoria do desenvolvimento da linguagem. A respeito da distinção entre tipo e gênero textual, Marcuschi (2002, p.22-23) esclarece:

- (a) Usamos a expressão **tipo textual** para designar uma espécie de construção teórica definida pela **natureza lingüística** de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os **tipos textuais** abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: **narração, argumentação, exposição, descrição, injunção**.
- (b) Usamos a expressão **gênero textual** como uma noção propositalmente vaga para referir os **textos materializados** que encontramos em nossa vida diária e que apresentam **características sócio-comunicativas** definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia [...] carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.



PESQUISAR: Para você saber mais, consulte Marcuschi (2002) e Schneuwly & Dolz, 2004, p. 37-38).

2.2.1 A noção de suporte

Além da distinção entre gênero e tipo, também é importante destacar a noção de suporte. Um mesmo gênero pode circular em diferentes suportes. Uma notícia pode circular em jornais ou na *internet*, uma crônica pode ser publicada em um livro ou revista literária. Temos como exemplos de suporte: livro, jornal, revista, dicionário, televisão, *outdoor*, cd-rom etc.



Vejam se você entendeu. Um e-mail se apresenta como um gênero específico, apresenta características particulares? Ou funciona como um suporte, por meio do qual podem circular diferentes gêneros?

2.3 As bases de uma teoria

Um dos primeiros estudiosos a sistematizar uma teoria sobre os gêneros foi Bakhtin (1992 [1979]), que continua sendo uma referência para este tema. A sua idéia dos “tipos relativamente estáveis de enunciados”, certamente, inspirou muitos outros teóricos que a ele sucederam. Ele defendeu esta idéia, argumentando que se toda vez em que fôssemos nos comunicar, tivéssemos de criar ou inventar meios para agir lingüisticamente, a comunicação não seria possível. Caberia, então, à sociedade criar essas formas relativamente estáveis de textos – que se apresentam sob a forma de gêneros do discurso – para que servissem como elemento mediador nas interações lingüísticas. Para o autor, as pessoas se comunicam usando gêneros:

Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...]. Os gêneros do discurso organizam a nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nossa fala às formas de gênero, e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeira palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão) aproximada do todo discursivo, a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações (BAKHTIN, 1992 [1979], p. 302).

Bakhtin reconhece a grande diversidade dos gêneros (orais e escritos), mas não apresenta uma tipologia propriamente dita. Para o autor, os gêneros discursivos dividem-se em primários (simples) – a conversação oral cotidiana e a carta pessoal – “que são constituídos em circunstâncias de comunicação verbal espontânea” – e os gêneros secundários (complexos) – o romance, o teatro, o discurso científico e o ideológico, e outros mais – que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sócio-política” (BAKHTIN, 1992 [1979], p. 82).

Mesmo admitindo essa grande diversidade que reveste os gêneros (já que os gêneros estão relacionados às diferentes atividades humanas e ao conseqüente uso da língua que é feito nessas diferentes esferas de atividade), Bakhtin defende que essas atividades – que se efetivam através de enunciados (orais e escritos) – não são aleatórias, dadas as condições de constituição dos enunciados.

Os gêneros não definem as situações de comunicação, são as práticas de linguagem que determinam a utilização de um determinado gênero. Estão envolvidos nesta situação de comunicação todos os elementos constitutivos de uma atividade de produção discursiva (lugar e papel social dos interlocutores, evento comunicativo e o objetivo da interação) que vão definir a natureza e constituição do gênero.

Talvez seja essa uma das contribuições bakhtinianas à teoria gêneros mais consensualmente aceita entre os teóricos que a ele sucederam: a dimensão constitutiva dos gêneros composta de três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional). Estes três elementos referem-se, respectivamente, ao tema abordado em um determinado texto; à seleção feita pelo autor sobre os recursos lingüísticos disponíveis nas línguas em geral: lexicais, gramaticais, expressivos etc e, finalmente, à estrutura típica de cada gênero específico. Ou seja, um convite apresenta uma construção composicional diferente de uma carta de apresentação, por exemplo.

Como uma decorrência da evolução dos estudos sobre o tema, nada mais natural, então, que o estudo dos gêneros extrapolasse a esfera dos textos literários – tradicionalmente predominante até bem pouco tempo atrás. De acordo com Freedman & Medway (1994, p.1), as análises recentes enfocam a vinculação dessas regularidades lingüísticas e substantivas às regularidades nas esferas de atividades humanas.

Portanto, essa nova maneira de focar o estudo sobre gênero busca uma vinculação entre a identificação de traços de regularidade nos tipos de discurso com uma compreensão social e cultural mais ampla da língua em uso. Diante da multiplicidade de gêneros disponíveis na sociedade, justificam-se também as várias tendências encontradas entre os grupos de estudo que se ocupam desses legítimos representantes da ação social.



AGORA É SUA VEZ: Leia os exemplares de gênero abaixo e reflita sobre seus elementos constitutivos (conteúdo temático, estilo, construção composicional) e função sócio-comunicativa. Iremos debater sobre estes questionamentos no chat.

Texto 1

CRÍTICA

“Seja feliz! Isto é uma ordem!”

EUGÊNIO BUCCI

[...] Será possível que alguém seja feliz por obediência? A felicidade pode ser produzida por um comando, por uma ordem?

Claro, qualquer um responderá que não. A idéia de felicidade, por mais precária que seja entre nós, supõe um grau mínimo de liberdade. A gente é feliz quando faz o que quer, mesmo quando ninguém consiga saber direito o que quer e o que deseja. Felia é quem sabe o que quer e o que deseja (querer e desejar são níveis diferentes do ser e se concilia com isso.

[...] Pode até haver algum tipo de prazer em deixar-se dominar, mas não há felicidade nisso. A felicidade, pensamos e pensamos com razão, não se impõe.

Não obstante, a felicidade nos é imposta como obrigação. Digo isso a propósito da massa cada vez mais avassaladora da publicidade natalina e da programação “felicidificante” que toma conta da TV quando chegam as festas de fim de ano. As criancinhas produzidinhas multiculturaizinhas e devidamente multiétnicas entoam em torno da árvore de Natal a velhíssima canção “hoje é um novo dia de um novo tempo” etc. A moça linda chora porque ganhou um anel. Roberto Carlos geme num acorde perfeito maior. Os astros têm dentes alvos modelados na ortodôntica indústria de entretenimento e sorriem seus sorrisos pré-fabricados. Os embrulhos de Natal e os votos de feliz Ano Novo se confundem num único e ininterrupto imperativo: “Seja feliz! Isso é uma ordem!”.

É incrível como o discurso que reprime se esconde por trás do discurso que vende a felicidade como a mais preciosa das mercadorias. O discurso da TV, que é o discurso do comércio disfarçado de informação e diversão, que procura estabelecer os padrões de comportamento, obriga o telespectador a ser feliz. Como se fosse um general ou um feitor de escravos, de chicote na mão. Um comandante que ordena: “Goze, seja feliz seu verme inútil e tristonho!” O inferno quem diria?, é feito de votos de felicidade comercial. Que não são votos, mas ordens: “Compre, embriague-se de mercadorias. E depois ache tudo ótimo, inenarrável.”[...]

Folha de S. Paulo, São Paulo, 29 dez. 2002. (Fragmento)

Ao shopping center

Pelos teus círculos
Vagamos sem rumo
Nós almas penadas
Do mundo do consumo

De elevador ao céu
Pela escada ao inferno:
Os extremos se tocam
No castigo eterno.

Cada loja é um novo
Prego em nossa cruz.
Por mais que compremos
Estamos sempre nus

Nós que por teus círculos
Vagamos sem perdão
À espera (até quando?)
Da grande liquidação

José Paulo Paes

Prosas seguidas de odes mínimas.

São Paulo: Cia. Das Letras, 2001.

UNIDADE III

OS GÊNEROS TEXTUAIS E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Finalmente, nesta terceira unidade trataremos da importância da utilização dos gêneros textuais para o ensino da leitura e da escrita e de suas implicações, enquanto procedimento metodológico, para o desenvolvimento dessas competências.

3.1. O gênero na sala de aula

Conforme já mencionamos anteriormente, a publicação dos PCN (1997) representou um significativo avanço no direcionamento dado aos estudos de língua portuguesa nas escolas brasileiras.

Esse documento foi elaborado dentro de uma orientação enunciativa – discursiva, respaldada nas concepções teóricas bakhtinianas de língua e gênero, e alicerçada nas propostas metodológicas do grupo de Genebra, notadamente nos trabalhos de Bronckart, Schneuwly e Dolz, já mencionados aqui e que serão melhor aprofundados ao longo de nossa exposição.

Os PCN receberam críticas, vindas de alguns setores da comunidade acadêmica e escolar, em relação ao nível de aprofundamento teórico nele presente. O seu conteúdo foi considerado insuficiente para dar conta de toda a complexidade contida no conceito de gênero e na concepção de linguagem – enquanto atividade discursiva concebida nas relações interpessoais – mas, ainda assim, sua repercussão foi notável. Pois foi deflagrada, a partir desse momento, uma maior motivação para buscar meios eficientes que pudessem promover uma transposição didática entre as propostas teórico-metodológicas e as atividades de ensino desenvolvidas em sala de aula.

Segundo Rojo (2000), um dos aspectos positivos nesse documento é que eles não foram concebidos como grades de objetivos e conteúdos pré-fixados, mas como diretrizes que devem nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, adequados às necessidades e características culturais e políticas regionais, procurando fomentar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais.

A proposta presente nos PCN opõe-se ao ensino tradicional de língua, de caráter mais normativo, sugerindo práticas alternativas de trabalho e reflexão lingüística que se apóiam, substancialmente, na interpretação e produção de textos diversos.

Pode-se depreender desses princípios norteadores que os gêneros textuais são eleitos como legítimos objetos de ensino escolar, intensificando, portanto, os debates sobre o tema. O interessante nesses debates é que eles trazem à tona uma reflexão sobre uma prática que nunca esteve ausente da escola, nem de qualquer outra instância de vida social. Os gêneros estão tão incorporados à nossa vida na sociedade que muitas vezes não nos damos conta de sua existência materializada.

Os gêneros sempre estiveram presentes na sala de aula, mas em número reduzido e não diversificado, e sempre revestidos de caráter institucionalmente escolar. Se, por um lado os alunos têm tido acesso – do ponto de vista da leitura – a uma maior diversidade de gêneros, por outro lado, no que se refere à produção escrita, essa diversidade praticamente não existe.

Não obstante as orientações divulgadas nos PCN há quase dez anos, na nossa realidade educacional, os alunos ainda têm pouca oportunidade de produzir textos concretos, reais e verdadeiramente significativos. De maneira geral, não se exercita a linguagem escrita (do ponto de vista discursivo) em sala de aula, o que se exercita predominantemente é a língua em seus domínios sintático, morfológico, lexical e fonológico. Em relação aos gêneros orais, a situação não é muito diferente, poucos livros didáticos exploram o trabalho com os gêneros nessa modalidade.

Reside, aí, um dos grandes desafios a ser vencido por aqueles gestores em educação envolvidos com a formação de professores. É necessário que os professores tenham acesso a outros textos que sirvam para aprofundar as concepções teóricas subjacentes nas propostas dos PCN, de modo que estas possam ser implementadas em sala de aula, levando-se em conta as complexidades e especificidades de cada contexto educacional.

Se os gêneros são formas de agir em sociedade, certamente não podemos atuar com todos os gêneros em todas as instâncias da vida sócio-comunicativa. Operamos com gêneros particulares em situações particulares, e na escola não poderia ser diferente.

Na visão de Cope e Kalantzis (1993, p.8), inspirados em Cazden (1988), a escola é um lugar um tanto peculiar. Sua missão é peculiar assim como as formas discursivas que melhor desempenham essa missão. É, ao mesmo tempo, reflexo do mundo exterior, mas discursivamente muito diferente dele. Por precisar concentrar o mundo exterior nas generalizações que constituem o conhecimento escolar, a escola torna-se epistemológica e discursivamente diferente da maior parte das ações cotidianas desse mundo exterior¹.

Schneuwly e Dolz (2004, p.76) compartilham a mesma opinião:

*A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um **desdobramento** que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem (grifo do autor).*

Essa situação desdobra-se em três diferentes contextos para se entender o lugar da comunicação em sala de aula.

1. Primeira perspectiva → Há o **desaparecimento da comunicação em favor da objetivação**. Segundo os autores, o gênero transforma-se em uma forma lingüística pura. O gênero passa de instrumento de comunicação a uma forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção, perdendo, então, sua relação com uma situação de comunicação autêntica.

¹ No original: “School is a rather peculiar place. Its mission is peculiar and so are the discursive forms which optimally carry that mission. It is at once a reflector of the outside world and discursively very different from the outside world. Because school needs to concentrate the outside world into the generalizations that constitute school knowledge, it is epistemologically and discursively very different from most of everyday life in the outside world” (CAZDEN, 1988, p.37).

Para Schneuwly e Dolz (op. cit.), os gêneros escolares são utilizados como referência para a construção de textos no âmbito da redação/composição. Nesse contexto de produção destaca-se a seqüência tripartite estereotípica – que marca o avanço através das séries escolares – mais conhecida e canônica: narração, descrição e dissertação (cuja origem remete à tradição literária e retórica).

Os autores resumem dizendo que esses gêneros escolares-guia são produtos culturais da escola, usados como instrumento para desenvolver e avaliar a capacidade de escrita dos alunos.

Os gêneros, nessa situação específica, passam a parametrizar as formas de concepção do desenvolvimento da escrita. Nesse percurso tornam-se **independentes das práticas sociais historicamente situadas e se vinculam às necessidades dos próprios objetos descritos, de uma realidade própria**. Segundo Schneuwly e Dolz (2004) os gêneros naturalizam-se.

2. A segunda perspectiva toma a escola como **autêntico lugar de comunicação**, com as situações escolares produzindo suas próprias condições de produção e recepção de textos: na classe, entre alunos; entre classes de uma mesma escola; entre escolas. Esses contextos interacionais gerariam os textos livres, seminários, correspondência escolar, jornal da classe, avisos, comunicados à direção da escola, resumos, resenhas, romances coletivos, poemas individuais. Nessa situação também temos “gêneros escolares”, só que nesse caso eles são resultado do funcionamento escolar.
3. A terceira perspectiva representa **a negação da escola como lugar de comunicação**. Os gêneros externos à escola entram no espaço escolar como se houvesse continuidade entre o que é externo e interno à escola. O trabalho com os gêneros, então, teria como objetivo levar o aluno a dominar vários gêneros, seguindo os modelos de referência exteriores à escola, e que atendessem às exigências de diversificar a escrita e de criar situações autênticas de comunicação.

Baseando-se nesse mesmo trabalho de Schneuwly e Dolz, Rojo (s/d:9) apresenta uma distinção entre *gêneros escolares*, que representariam a segunda situação de comunicação, portanto, autênticos produtos da escola; e *gêneros escolarizados*, utilizados pela escola como objeto de ensino, especificamente, da escrita. Os gêneros ditos *escolarizados* referem-se tanto à primeira situação de comunicação, quanto à terceira, porque em ambas os gêneros não reproduzem as práticas sociais que a escola produz.

No entanto, os próprios autores identificam aspectos positivos e negativos nas três perspectivas e defendem uma reavaliação das diferentes abordagens. Segundo eles, é importante tomar consciência sobre o papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem. Para isso, devemos levar em conta dois aspectos:

- a) a escolha de um gênero na escola é didaticamente direcionada, visando a objetivos de aprendizagem precisos: primeiramente aprender, dominar o gênero para depois conhecê-lo, apreciá-lo, e compreendê-lo; em segundo lugar, desenvolver capacidades que ultrapassam e que são transferíveis para gêneros próximos ou distantes.

- b) o gênero sofre uma transformação ao ser transportado para um outro lugar social diferente de onde foi criado. Essa transformação faz com que perca seu sentido original, e passe a ser “gênero a aprender, embora permaneça gênero a comunicar”(SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 81). Os alunos precisam ser expostos a situações de comunicação que se aproximem das genuínas situações de referência, que lhes sejam significativas, para que eles possam dominá-las, mesmo sabendo que os objetos são outros.



Aprofunde esses conhecimentos em Schneuwly e Dolz (2004, p. 71-90). Depois, redija um pequeno texto mostrando de que maneira esses aspectos destacados acima podem se relacionar com uma situação de produção textual.

Certamente é impossível criar um simulacro das várias esferas de ação social em um espaço tão reduzido e limitado como a sala de aula e a própria escola, mas é possível refletir sobre essas esferas de ação social e suas formas de linguagem, fazendo um trabalho comparativo, analítico e interpretativo. É importante que, desde cedo, os alunos se dêem conta de todas as particularidades que o trabalho com os gêneros encerra. Convém que a reflexão ocorra tanto no nível funcional como no formal, levando-lhes a indagações do tipo:

- Por que é a situação comunicativa que determina a escolha do gênero?
- Quais fatores interferem na escolha dos gêneros?
- Quais as formas possíveis em que um dado gênero pode se apresentar sem comprometer sua natureza?
- O que determina as dificuldades na produção e compreensão de alguns gêneros por certos grupos sociais?



AGORA É SUA VEZ: Caso você já tenha tido alguma experiência em sala de aula, desenvolvendo atividades de produção textual, ou mesmo que não tenha qualquer experiência nessa área, reflita sobre esses questionamentos e outros relacionados ao tema. O **fórum** é um bom espaço para trocar idéias com outros colegas a respeito desse tema.

Recapitulando

Agora é sua vez, vejamos se você entendeu:



- Quando o professor desenvolve em sala de aula o trabalho de elaboração de um jornal, em que contexto de comunicação se insere essa atividade?
- E, quando solicitarmos a você, caro aluno, a elaboração de um gênero mais acadêmico, como uma resenha, um ensaio, ou até mesmo um resumo? Qual seria o contexto dessa prática?
- Em sua opinião, é mais funcional trabalhar apenas com os gêneros autenticamente escolares?
- O que significa a naturalização dos gêneros?

3.2 Os gêneros e o aprendizado da escrita

O fato de trabalharmos com uma perspectiva de práticas lingüísticas significativas e funcionais leva-nos a procurar investigar quais os contextos em que a escrita assume esse papel na vida dos educandos.

Como falantes competentes de sua língua materna, as crianças já desde cedo utilizam exemplarmente os gêneros orais que lhes são específicos em sua rotina diária: isso ocorre quando narram acontecimentos (atendendo a objetivos os mais variados possíveis), quando ensinam a algum colega um tipo de jogo ou brincadeira, quando orientam um colega em uma atividade na escola, quando telefonam para alguém, etc. Elas sabem também que uma solicitação / mensagem qualquer, a depender do destinatário envolvido na situação discursiva (professor ou pais), tende a mudar consideravelmente. Enfim, existem muitos outros exemplos que poderiam ser apresentados. No entanto, esses são suficientes para demonstrar como ontogeneticamente os gêneros orais se fazem presentes em suas vidas.

A apropriação pelas crianças desses gêneros orais ocorre naturalmente, devido às interações lingüísticas entre familiares, amigos e demais membros da comunidade onde elas estão inseridas e em função de suas necessidades comunicativas básicas. Essas demandas são necessárias para que possamos interagir com os outros membros de um grupo social, ou dizendo de outra forma, para que possamos efetivamente viver em sociedade. Nesse processo de apropriação, a cultura é a grande responsável pela transmissão dos modelos de gêneros.

Em relação aos gêneros escritos, a situação é um pouco diferente porque as demandas vão surgindo mais lentamente. É só em uma segunda etapa do desenvolvimento cognitivo da criança que a escrita começa a se fazer necessária para ela. Inicialmente surge como uma necessidade de se identificar nos objetos, demarcar sua propriedade; simultaneamente apresentam-se as exigências institucionais formais (as tarefas escolares); depois vêm os recadinhos para os pais (atividades essas que vão depender do contexto cultural familiar), os bilhetinhos carinhosos para os professores, as declarações de amor para os colegas, um pouco mais tarde vêm as revistas de passatempos, os jogos escritos (ededonha)² e mais raramente os diários, especialmente para as meninas e em determinados contextos sócio-culturais. Ainda que elas tenham contato com um bom número de gêneros escritos (propagandas, rótulos de embalagens, convites, anúncios etc.), a necessidade de interagir com os outros, a partir do posicionamento da criança como produtora de gêneros escritos, surgirá mais tardiamente.

Com base no que foi sumariamente exposto, podemos constatar que os gêneros orais se fazem mais presentes na fase inicial de desenvolvimento da modalidade escrita, mas essa predominância da oralidade não se restringe a essa fase: ela nos acompanha por toda a vida. Essa constatação não podia ser mais óbvia, uma vez que, no nosso cotidiano, geralmente interagimos de modo mais imediato com os outros através da linguagem oral. Até mesmo o adulto com um bom domínio da modalidade escrita, dependendo de suas atividades profissionais, pode ter pouco acesso ao manuseio e à produção de certos

² Trata-se de uma brincadeira muito popular entre as crianças: sorteiam uma letra e vão escrevendo nomes de objetos variados, frutas, animais, cidades, apenas iniciados com a letra escolhida. Ganham aqueles que mais conseguem preencher as lacunas com os nomes.

gêneros escritos. Não podemos nos esquecer de que a escrita é uma atividade **funcionalmente orientada**.

Assim, para que o ensino da escrita seja realmente produtivo, devemos tentar fazer com que a escrita se torne necessária para os aprendizes, e que por meio dela, possam ampliar sua área de atuação lingüística em seu meio social. No entanto, os professores devem estar conscientes da impossibilidade de atingir níveis uniformes de significação e funcionalidade escrita para todos os alunos, dadas as diferenças individuais.

Os alunos devem ser expostos a uma série de atividades de leitura e de escrita que, conjuntamente, consigam fazê-los atuar sócio-cognitivamente no mundo que os cerca, assim como ocorre com a modalidade oral. E nessa trajetória, o trabalho com os gêneros se faz necessário na medida em que traz (ou pelo menos tenta trazer) as práticas sociais para dentro da sala de aula.

Os gêneros textuais se apresentam, então, como instrumentos eficazes de mediação no processo de apropriação e uso da modalidade escrita, mas sua eficiência depende de um planejamento didático criterioso e comprometido com a aprendizagem dos alunos.

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que ainda não existe – para a expressão oral e escrita – um currículo que apresente uma divisão dos conteúdos de ensino e uma previsão das principais aprendizagens. Esse currículo deveria conter em sua formação, a preocupação com a “progressão” que se apresenta como uma organização temporal para se alcançar uma boa aprendizagem. Este argumento, associado à grande diversidade dos gêneros (visto aqui como fator impeditivo para uma sistematização), o impediu de tomá-los como base de uma progressão. Por outro lado, o objeto das tipologias não é o texto, nem tampouco o gênero, e sim as operações de linguagem constitutivas do texto. Por essa razão, Schneuwly e Dolz (op.cit, p. 60-61) organizaram um agrupamento de gêneros em torno de seus tipos textuais predominantes por se prestarem a uma melhor classificação didática.



Consulte, nas páginas citadas no parágrafo acima, a proposta dos agrupamentos de gêneros.

3.3 Os gêneros e a construção da textualidade

Com base nas definições de texto, discurso e gênero, apresentadas neste módulo, podemos entender que os textos se materializam em gêneros específicos. Sendo assim, os parâmetros de textualização vão variar de um gênero para outro, não podendo ser definidos antecipadamente para todos os textos. As condições de produção que envolvem contexto, interlocutores, tema, fatores pragmáticos vão definir a linguagem e a estrutura organizacional do texto. Noções como coesão, coerência, informatividade, intertextualidade, situacionalidade etc., estarão diretamente relacionadas a aspectos funcionais dos gêneros, já que eles se caracterizam mais por suas funções sócio-comunicativas e menos por suas regularidades formais.

Saiba mais: A lingüística textual surgiu na década de 1960, em um contexto em que se destacavam as disciplinas que tomam o texto como objeto de estudo, representativas de um novo enfoque de investigação da linguagem. Segundo Marcuschi (1983, p. 12-13), o tema da lingüística textual

“[...] abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes lingüísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações no nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a LT (Lingüística Textual) trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear, portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.”

Consulte Koch & Travaglia (1989) para um maior aprofundamento sobre essas noções.



Isso equivale a dizer que não podemos entender noções como coesão, coerência e informatividade, por exemplo, dissociadas do gênero e das condições de produção que condicionam o seu uso e circulação. Tais noções se justificam no texto e nos efeitos de sentidos pretendidos pelo autor, tendo em vista seus possíveis leitores. Não se lê, nem se escreve um poema da mesma forma que se lê e se escreve um artigo de opinião, um artigo científico, um anúncio publicitário ou tantos outros gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. Na verdade, os elementos de natureza extra-lingüística passam a ser responsáveis pelo processo de textualização.

Tome-se como exemplo o caso de um anúncio de uma campanha publicitária para o dia dos pais, exposto em um *outdoor*, na cidade de Recife, em 2002, e um poema de autoria desconhecida.

Tem pai que é mãe

Subi a porta e fechei a escada.
Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.
Desliguei a cama e deitei-me na luz
Tudo porque
Ele me deu um beijo de boa noite.
(Autor anônimo)

Observe que um leitor pouco atento pode considerar os dois textos incoerentes, visto que lidam com situações aparentemente opostas. No primeiro caso, tal leitor alegaria que um pai não pode ser mãe, no sentido estrito do termo, já que, rigorosamente, o homem não gera, nem possui as características biológicas da mulher. Além disso, poderia lançar outra crítica referente ao baixo teor de informação veiculado pelo enunciado, gerando questionamentos como: Que pai é esse? Em que situação ocorre a possibilidade de *o pai ser mãe*? No entanto, quando relacionamos o enunciado com o atual contexto histórico e com o momento social de circulação desse enunciado (comemoração do dia dos pais), ele se torna coerente. Verifiquemos, primeiramente, que ele lança mão de valores construídos socialmente, ratificados pelo senso comum, – o que não significa dizer que sejam unanimidade – que atribuem à mulher um maior envolvimento na vida familiar e educacional dos filhos; segundo, que esse enunciado nos leva a associar (ou comparar) às ações ou atitudes de alguns pais a dessa mãe responsável pelo cuidado dos filhos. Da mesma forma, o momento e o lugar social de circulação desse enunciado conseguem fornecer ao leitor as pistas necessárias para o leitor recuperar o sentido sugerido pela mensagem.

No caso do poema, a ocorrência de alguns verbos, acompanhados por nomes que normalmente não preenchem o seu valor predicativo – visto que deitamos na cama, mas não desligamos uma cama, a menos que essa funcione eletricamente –, representaria algo inaceitável em outros textos, mas que se torna perfeitamente autorizado no poema. A aparente incoerência justifica-se no último verso quando se evidencia a condição de um eu lírico apaixonado, justamente para enfatizar a *perturbação* que invade os que se encontram neste estado.

Em relação aos elementos de coesão presentes no poema, verifica-se que, embora o seu uso atenda às normas da tradição coesiva, também ilustra um caso de ruptura com essa mesma tradição. Segundo Koch (1989, p. 19), a coesão diz respeito aos processos de seqüencialização que asseguram ou tornam recuperável uma ligação entre os elementos que ocorrem na superfície textual. É o que justifica o uso das conjunções aditivas **e**, do pronome indefinido **tudo** – já que ele consegue recuperar os termos mencionados antes –, e da conjunção causal **porque**. No entanto, essa tradição coesiva é quebrada pela utilização do pronome **ele** que não retoma um referente já mencionado. Essa quebra, no entanto, não compromete a compreensão do texto, não o torna incoerente, uma vez que é capaz de estabelecer uma relação exofórica, com um “ente” amado que não foi mencionado no texto.

Isso nos remete ao fato de que a coerência, como a autora ressalta, pode ser vista como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor do texto (que o interpreta para compreendê-lo) tem para calcular o seu sentido (KOCH & TRAVAGLIA, 1989, p. 11). Identificamos esse princípio de interpretabilidade no caso exposto acima, já que, mesmo sem um antecedente explícito e lexicalizado, o gênero poema e o domínio discursivo (literário) permitem que o leitor consiga atribuir sentido ao texto.

Portanto, conforme mencionamos acima, em textos acadêmicos e instrucionais, por exemplo, os parâmetros de textualização são outros, porque são outros os objetivos de produção e de leitura. Nesse sentido, podemos dizer que o autor do texto, diante das condições de produção, gerencia os critérios de textualização de modo a assegurar ou possibilitar ao leitor as condições de

interpretabilidade que são dependentes, dentre outros fatores, da materialidade textual.

Esses dois exemplos ilustram que as condições de textualização não são imanentes ao texto e nem podem ser definidas antecipadamente, elas são requeridas e se justificam no complexo processo de leitura e de produção que envolve a situação de comunicação, os gêneros, os objetivos pretendidos e os interlocutores previstos.

Ainda levando em conta a complexidade da leitura e da escrita em sua estreita relação com os movimentos dinâmicos de criação e de circulação dos gêneros, destacamos flexibilidade e plasticidade dos gêneros em relação à forma que eles podem assumir. Assim como os textos estabelecem relações intertextuais – nas quais diferentes textos dialogam entre si –, os gêneros também podem manter relações inter-gêneros ou, segundo Marcuschi (2002), apresentam-se de forma híbrida. Isso significa dizer que um gênero pode assumir a forma de outro gênero, embora preserve suas funções sócio-comunicativas. Esse fenômeno é mais comum na literatura e na linguagem publicitária.

Observem o exemplo abaixo que ilustra ambos os casos: relações de intertextualidade e de inter-gênero.

**Anda devagar,
Chapeuzinho,
para o lobo poder
te pegar**

*Era uma vez uma mocinha
que calçou um sapato Claudina
e foi visitar a vovozinha.
Muitos lobos-maus apareceram
pelo caminho. Mas apareceu
também um lobo bonzinho.
Eles se viram, se gostaram e
se casaram. E foram felizes
para sempre ..."*

*Era uma vez uma mocinha
que calçou um sapato Claudina
e foi visitar a vovozinha.
Muitos lobos-maus apareceram
pelo caminho. Mas apareceu
também um lobo bonzinho.
Eles se viram, se gostaram e
se casaram. E foram felizes
para sempre ..."*

Claudina

Acreditamos que o leitor não tenha dúvida de que esse texto se enquadra no gênero publicitário (ou da propaganda). Se não há dúvidas, propomos agora que releia o texto e responda:

- A que outro gênero o anúncio publicitário faz referência?
- Quais as características gerais de cada um dos gêneros utilizados pelo autor?
- Que aspectos constitutivos remetem às marcas de intertextualidade e às relações inter-gêneros.

Gostaríamos de finalizar nossas reflexões chamando a atenção para o fato de que as práticas de leitura e de escrita devem ser pensadas tendo em vista a dimensão sócio-histórico-cultural em que elas se inserem. A despeito das especificidades de cada processo, são fenômenos em interface que representam práticas sociais mais abrangentes nas quais os gêneros textuais desempenham um papel constitutivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAHKTIN, M. [1979]. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ROJO, R. H. (org.) **A Prática de Linguagem em Sala de Aula – Praticando os PCN**. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo ? In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.01, 2002, p.49-73
- BRASIL. SEF. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: Educ, 1999.
- CAZDEN, Courtney B. **Classroom discourse: the language of teaching and learning**. Portsmouth: Heinemann, N.H, 1988.
- COPE, Bill & KALANTZIS, Mary. Introduction: How a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. In: **The powers of literacy – a genre approach to teaching writing**. University of Pittsburgh Press: Pittsburgh, 1993.
- DOLZ, Joaquim e Shneuwly, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- KOCH, I. G. V. & TRAVAGLIA, L.C. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo, autores associados: Cortez, 1982.
- FREEDMAN, Aviva & MEDWAY, Peter. Locating Genre Studies: Antecedents and Prospects. In: **Genre and the New Rethoric**. London: Taylor & Francis, 1994, p.1-20.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- KATO, Mary. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins fontes, 1985.
- _____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1987.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: pontes, 1989
- _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 1993.
- KOCH, Ingedore Villaça. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.
- LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

- MANGUEL, A. **Uma história e leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A. P. Dionísio et al. (orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates 1, 1983.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.
- VOLOCHINOV, V. N.[1929]. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- ZILBERMAN, R. e SILVA. E.T. (org.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

