

O LUGAR DOS GÊNEROS TEXTUAIS NAS PRÁTICAS DE LEITURA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: ORIENTAÇÕES EM DOCUMENTOS CURRICULARES

José Carlos de França Filho

Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: francajc@hotmail.com

Resumo

Neste texto, são apresentadas as análises de 26 documentos curriculares de capitais e estados brasileiros, elaborados no período de 2000 a 2011, em que se observaram as orientações referentes ao ensino da leitura no que concerne ao trabalho com os gêneros textuais. A fundamentação teórica que embasou este estudo considera a leitura como prática social (ANTUNES, 2009; KLEIMAN, 1996; 2004), a língua como interação (BAKHTIN, 2000; GERALDI, 1997) e os gêneros textuais como instrumentos mediadores das ações da atividade humana (BAKHTIN, 2000; SCHNEUWLY, 2004). Foi adotada a abordagem da análise de conteúdo de Bardin (2011), para possibilitar a elaboração de categorias de análise, registro de sua frequência e interpretação do conjunto dos dados obtidos. Foram criadas 02 categorias: 1) material de leitura, objetivando observar a ênfase dada na diversidade de gêneros e seus suportes; e 2) contexto de produção do texto lido, visando a observar os aspectos sociodiscursivos dos textos lidos. Buscou-se, então, identificá-las e analisá-las nos diversos contextos em que apareciam nos documentos. Os resultados demonstraram que essas categorias estão presentes na maioria das propostas curriculares (ambas em 84,61% dos documentos), evidenciando, assim, a orientação para um trabalho de leitura na perspectiva dos gêneros textuais. Com relação à primeira categoria, a ênfase maior foi na diversificação dos gêneros textuais. Quanto à segunda, foi mais enfatizada a reflexão sobre os autores dos textos lidos. Os documentos estão, portanto, em sintonia com o que se tem defendido nos estudos mais recentes na área de leitura, uma vez que se assume a leitura como uma prática social.

Palavras-chave: leitura, gêneros textuais, documentos curriculares, ensino fundamental.

1 Introdução

Uma concepção mais atual de leitura, entendida como prática social, remete-nos à necessidade de um ensino da compreensão leitora na perspectiva dos gêneros textuais. Isso porque a leitura é uma atividade complexa e, portanto, mais do que decodificar, é preciso operar sobre o texto. Para tanto, tal ensino deve ser considerado numa abordagem sociointerativa, passando a

englobar aspectos contextuais antes desconsiderados, tais como: o autor, o leitor e a finalidade da leitura. O texto é visto, então, como um instrumento que possibilita atuação social e interação dialógica (ANTUNES, 2009).

Para Bakhtin (2000) e Schneuwly (2004), os gêneros textuais são instrumentos mediadores das ações da atividade humana. Nesse sentido, o leitor é um sujeito ativo que traz para a leitura suas expectativas e conhecimentos prévios. Schneuwly (2004) reconhece essa posição do leitor ao postular que

há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos. (SCHNEUWLY, 2004, p. 24)

Neste artigo, foram analisadas propostas curriculares de capitais e estados brasileiros, observando-se as orientações referentes ao ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no que concerne ao trabalho com os gêneros textuais.

2 Metodologia

Com base na análise de conteúdo de Bardin (2011), foram examinadas 26 propostas curriculares para o Ensino Fundamental: 12 documentos de capitais (Belo Horizonte; Campo Grande; Cuiabá; Curitiba; Florianópolis; Natal; Recife; Rio Branco; Rio de Janeiro; São Paulo; Teresina; Vitória) e 14 documentos de secretarias estaduais (Alagoas; Amazonas; Espírito Santo; Goiás; Maranhão; Mato Grosso; Minas Gerais; Paraná; Pernambuco; Rio de Janeiro; Rondônia; Santa Catarina; São Paulo e Sergipe).

Inicialmente, foi feita a leitura da seção de introdução das propostas curriculares e do trecho referente à área de ensino de língua portuguesa, para identificar as orientações relacionadas aos gêneros textuais. Em seguida, foram formuladas/reformuladas categorias de análise, tendo sido definidas duas: 1) material de leitura, objetivando observar a ênfase dada na diversidade de gêneros e seus suportes; e 2) contexto de produção do texto lido, visando a observar os aspectos sociodiscursivos dos textos lidos. Numa etapa seguinte, buscou-se identificá-las e analisá-las nos diversos contextos em que apareciam nos documentos. Foram, então, elaborados quadros com a frequência das categorias elencadas por documento. Por fim, foi feita a interpretação dos dados construídos.

3 Apresentação e discussão dos dados e resultados

3.1 Categoria 1: Material de leitura

Com relação ao material de leitura, observou-se que, nos documentos curriculares analisados, havia orientações para que fossem diversificados os gêneros textuais e seus suportes.

Vejamos no quadro 01, a seguir, como essas orientações apareceram nos documentos.

Quadro 1: Orientações sobre a diversificação dos materiais de leitura

Orientações	Secretarias Municipais	Secretarias Estaduais	Frequência Total	%
É preciso diversificar os suportes textuais	05	08	13	50
É preciso diversificar os gêneros discursivos	10	12	22	84,61

Os dados mostram que a orientação da maioria dos documentos (84,61%) é de que é preciso diversificar os materiais de leitura, o que demonstra uma preocupação em inserir o indivíduo em diferentes situações comunicativas/práticas discursivas. Isso ocorre porque, de acordo com Marcuschi (2008, p. 154), “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. Trechos dos documentos, como os que seguem, comprovam essa ideia.

As crianças devem: aprender a ler e a escrever diferentes gêneros textuais, selecionando os gêneros adequados a diferentes práticas sociais das atividades humanas de situações comunicativas, considerando o contexto, as intenções e interlocutores nas diferentes áreas do conhecimento. (FLORIANÓPOLIS, 2008, p.37)

Em sala de aula deve ser oportunizado o contato com a maior diversidade de textos possível (tanto no âmbito da leitura, como tratado anteriormente, como no da produção de texto) em situações concretas e reais de comunicação. (RONDÔNIA, 2010, p. 17)

Vale salientar que, ao explicitar tais orientações para os professores, os documentos mostram uma consonância com o que diz Bakhtin (2000, p. 279):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só

por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

Na perspectiva de Bakhtin, o trabalho com os diferentes gêneros textuais se justifica, pois coloca o indivíduo em contato com as variadas formas de enunciados utilizados nas situações comunicativas cotidianas. A esse respeito, Dolz e Schneuwly (1999) salientam que a abordagem de diferentes gêneros textuais na escola, faz com que estes deixem de ser apenas instrumentos de comunicação, e passem a ser, também, objeto de ensino e de aprendizagem. Assim, ratifica-se a importância de os documentos curriculares explicitarem o trabalho pedagógico com os gêneros textuais, contribuindo, dessa forma, para que os professores pautem seu trabalho com a linguagem nessa direção.

Entre algumas implicações pedagógicas do uso dos gêneros textuais como referência do trabalho em sala de aula, Antunes (2009, p. 54) destaca:

- as atividades de compreensão superariam o simples cuidado de entender o texto, ou a semântica de seu conteúdo, para atenderem os propósitos comunicativos com que foi posto em circulação;
- permitiria ao aluno perceber como a elaboração e a compreensão de um texto resultam da conjunção de fatores internos e externos à língua.

Diversificar, portanto, os gêneros textuais se faz necessário, uma vez que “conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte de nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural” (ANTUNES, 2009, p. 54).

É preciso destacar, no entanto, que os suportes em que os textos circulam também devem ser considerados como constituintes dos materiais de leitura a serem diversificados. Observa-se isso quando se verifica que a metade dos documentos curriculares analisados reconhece a necessidade de diversificar os suportes textuais, como pode se constatar nos exemplos que seguem:

Relacionar diferentes registros lingüísticos aos suportes correspondentes: jornal, livro, cartaz, convite, revista, panfleto etc. (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2010, p. 61)

Compreender a escrita no contexto escolar (em suportes como quadro de giz, cartaz, aviso, livro, revista, gibi) e saber usar instrumentos como caderno, folha de papel, lápis, borracha etc.). (BELO HORIZONTE, 2010, p. 44)

Maingueneau (2002, p. 71) reconhece a importância dos suportes textuais ao dizer que “é necessário reservar um lugar importante ao modo de manifestação material dos discursos, ao seu suporte, bem como ao seu modo de difusão: enunciados orais, no papel, radiofônicos, na tela do computador etc.”.

Para Marcuschi (2008, p.174) o suporte “é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado”. Conclui-se com isso que, estabelecer uma relação entre gênero e suporte, poderá trazer contribuições ao trabalho pedagógico com os gêneros.

Trabalhar a leitura a partir da diversidade de materiais, gêneros e suportes textuais, justifica-se, portanto, uma vez que o indivíduo é conduzido a reconhecer e explicitar os modelos através dos quais realizam seus fins comunicativos (Antunes, 2009).

3.2 Categoria 2: Contexto de produção do texto lido

Num efetivo trabalho de leitura na perspectiva dos gêneros textuais, a reflexão sobre o contexto em que o texto foi produzido é de grande relevância, pois, além de elementos linguísticos, o conceito de gênero textual abrange elementos determinados pelas práticas sociais (ANTUNES, 2009; BAKHTIN, 2000; MARCUSCHI, 2002; 2008). Assim, aspectos como o suporte onde o texto foi escrito, os destinatários pretendidos e a intencionalidade do autor assumem importância na atividade de leitura do texto.

Ao observar o quadro 02, que segue, vemos que boa parte dos documentos incorpora essa ideia.

Quadro 02: Orientações sobre o contexto de produção do texto lido

Orientações	Secretarias Municipais	Secretarias Estaduais	Frequência Total	%
É preciso promover reflexões sobre o contexto de produção do texto lido	12	10	22	84,61
É preciso promover reflexões sobre os autores dos textos	11	08	19	73,07
É preciso promover reflexões sobre os destinatários prováveis dos textos	06	06	12	46,15
É preciso promover reflexões sobre o suporte textual do texto	09	06	15	57,69

Como é possível notar no quadro 02, percebe-se que, dentre as categorias que compõem esta dimensão, há uma mais global: *é preciso promover reflexões sobre o contexto de produção do texto lido* e outras mais específicas em que se dá destaque ao autor do texto, ao destinatário e ao suporte. Isso ocorreu porque identificamos documentos que orientavam de forma genérica para a análise do

contexto do texto lido e outros que o faziam especificando determinados elementos contextuais a serem considerados durante a atividade de leitura.

Observando o quadro, vemos que a grande maioria dos documentos (84,61%) destaca (de modo geral) a necessidade de promover-se reflexão sobre o contexto de produção do texto lido demonstrando preocupação em orientar o trabalho numa perspectiva interacionista. Veja-se o exemplo que segue, retirado da Proposta Curricular da Cidade de São Paulo:

É preciso considerar de que instâncias sociais emergem tais textos, reconhecer quais práticas discursivas os colocam em funcionamento, assim como identificar quais são os parâmetros que determinam o contexto particular daquele evento de interação e de sua materialidade lingüístico-textual. (CIDADE DE SÃO PAULO, 2007, p.26)

Ainda observando o quadro acima, vê-se que um menor número de documentos dá orientações mais específicas. Assim, 73,07% dos documentos curriculares analisados orientam que *é necessário refletir sobre os autores do texto* e 46,15%, *sobre os destinatários prováveis*, como pode observar-se no exemplo a seguir:

Identificar elementos indicadores das condições do locutor e do interlocutor do texto – Os textos oferecem pistas a partir das quais é possível identificar características próprias do locutor, inclusive traços de seu grupo dialetal. Também é possível identificar o interlocutor de um texto ou, pelo menos, presumi-lo, a partir de determinadas marcas textuais ou outras pressupostas no contexto (PERNAMBUCO, 2009, p. 73).

A reflexão sobre o suporte do texto é outro elemento a ser considerado, entre aqueles extratextuais. Marcuschi (2008, p. 174) diz que “o suporte não é neutro e o gênero não fica indiferente a ele”. Em outras palavras, dependendo do suporte onde o texto circula, uma mesma sequência linguística poder ser de um gênero ou de outro, configurando, assim, práticas discursivas distintas, o que interfere na apreensão dos significados do texto.

Boa parte dos documentos reconhece a relevância dos suportes, uma vez que 57,69% orientam que é preciso promover reflexões sobre o suporte textual. Veja-se o trecho:

Ler com compreensão diferentes gêneros textuais (ver quadro de sugestões), considerando sua função social, seu suporte, seu contexto de circulação (imprensa, Internet, ciência, religião, literatura), sua estrutura (as partes que o compõem e como elas se organizam), suas características lingüístico discursivas (“era uma vez”, nos contos de fada; “mistura-se tudo e leva-se ao forno”, nas receitas culinárias; “senhores pais ou responsáveis” nos avisos da escola para a família; “pague um e leve dois”, nos anúncios comerciais) (BELO HORIZONTE, 2010, p. 46).

Os documentos curriculares analisados, portanto, em geral, concebem a leitura como prática social.

4 Algumas considerações finais

A partir da análise das 26 propostas curriculares, observou-se que tais documentos enfatizam a diversificação dos materiais de leitura (gêneros e suportes textuais), o que aponta para a inserção do indivíduo em diferentes situações comunicativas; e a necessidade de refletir-se sobre o contexto de produção dos textos lidos, isto é, sobre os elementos sociodiscursivos (autor, destinatário, finalidades, suportes etc.), para que se desenvolva um trabalho adequado de compreensão dos textos lidos.

Observou-se ainda que essas duas categorias estão presentes na maioria das propostas curriculares (ambas em 84,61% dos documentos), evidenciando, assim, a orientação para um trabalho de leitura na perspectiva dos gêneros textuais. Com relação à primeira categoria, a ênfase maior foi na diversificação dos gêneros. Quanto à segunda, foi mais enfatizada a reflexão sobre os autores dos textos lidos.

Pode concluir-se, portanto, que os documentos estão em sintonia com o que se tem defendido nos estudos mais recentes na área de leitura, uma vez que esta é assumida como uma prática social.

Referências

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BELO HORIZONTE. **Proposições Curriculares - Ensino Fundamental - Língua Portuguesa**. Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2010.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Trad. Glais Sales Cordeiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: maio a agosto, nº 11, 1999, p. 5-16.
- FLORIANÓPOLIS. **Proposta Curricular**. Rede Municipal de Ensino, 2008.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 4ª ed. Campinas: Pontes Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

KLEIMAN, A. Abordagem da leitura. **Scripta**. Belo Horizonte, vol. 7, nº 14, 2004, p. 13-22.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza e Décio Rocha. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.) **Gêneros textuais & ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

PERNAMBUCO. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: Língua Portuguesa**, 2009.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental: Anos Iniciais**, 2010.

RONDÔNIA. **Referencial Curricular do Estado de Rondônia**, 2000.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – ciclo I**, 2007.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.