

## UMA PLANTA É UM GÊNERO? CONHECIMENTOS E PROJETOS DE LEITURA ENVOLVENDO GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Roziane Marinho RIBEIRO  
Maria de Fátima Alves da COSTA  
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG  
rozianem@hotmail.com  
[mfatimaalves@uol.com.br](mailto:mfatimaalves@uol.com.br)

**RESUMO:** Este trabalho objetiva discutir uma experiência de Formação Continuada vivenciada na Universidade Federal de Campina Grande, cuja meta era subsidiar as práticas de ensino de professores da rede pública da cidade de Campina Grande – PB, no que se refere ao ensino da leitura a partir dos gêneros textuais. Constatamos, a partir da convivência com professores, que os conhecimentos acerca da leitura e do ensino dos gêneros textuais ainda são muitos limitados. Em geral, estes professores, continuam trabalhando a leitura de forma fragmentada, priorizando os aspectos formais do texto, em detrimento dos aspectos discursivos e pragmáticos. O corpus constitui-se de projetos de leitura elaborados pelos professores em formação. Para analisá-lo, tomamos como fundamentos teóricos os estudos de Marcuschi (2002), Schnewly, Dolz e Noverraz (2004), Brakling (2006), Nascimento (2009), Rojo (2004), Kleiman (2007), Hila (2009), entre outros. Os resultados são indicativos de que os professores, com os quais trabalhamos, conseguiram ressignificar o planejamento e o desenvolvimento de suas práticas de ensino de leitura, contemplando os gêneros textuais, embora este cenário de resultados ainda precise de ajustes, nos levando a inferir que há urgência na criação de políticas de formação continuada que consigam melhorar a qualidade da leitura em nosso país.

Palavras-chave: gêneros textuais; leitura; formação continuada; ensino.

**ABSTRACT:** This work aims at discussing an experience related to Continuing Education which occurred at the Federal University of Campina Grande, whose objective was to subsidise the teaching practice of public school teachers in the city of Campina Grande, in the State of Paraíba, regarding the teaching of reading with the use of text genres. The experience with the teachers showed that the knowledge about reading skills and the teaching of text genre is very limited. In general, they still continue to deal with reading in a fragmented manner, highlighting the formal aspects of the text, instead of the discursive and pragmatic ones. The corpus is composed of reading projects prepared by the teachers. In order to analyse them, we based our assumptions on the studies by Marcuschi (2002), Schnewly, Dolz and Noverraz (2004), Brakling (2006), Nascimento (2009), Rojo (2004), Kleiman

(2007), Hila (2009), among others. The results indicate that the teachers we worked with were able to re-think the planning and development in their practice in the teaching of reading, by having in mind text genres, although these results still need some adjustment. Thus, it is possible to infer that there is urgency in adopting policies on continuing education which could enhance the reading quality in our country.

Key-words: text genres; reading; continuing education; teaching.

## Introdução

Os projetos didáticos vêm sendo indicados, desde a década de 90 (séc. XX), por várias abordagens educacionais e pela área de metodologia de ensino de línguas como um importante recurso metodológico na superação das formas obsoletas de ensino, centradas na transmissão de informações. A ideia é ensinar num contexto mais investigativo, pautado nos usos sociais dos conhecimentos escolares e em práticas reflexivas/interativas de aprendizagem mediadas pelo professor. Autores como Jolibert (1994); Kaufman e Rodríguez (1995); Hernández e Ventura (1998); Kleiman e Moraes (1998) e muitos outros contribuíram de forma significativa na difusão dessa proposta metodológica, acreditando numa mudança nas práticas escolares em oposição à fragmentação e alienação curricular.

Focalizando mais no âmbito da Linguística Aplicada, podemos dizer que o trabalho de Kleiman e Moraes (1998) representa uma discussão importante, em nível nacional, no que se refere a pensar nos projetos didáticos na sua relação com as práticas sociais de leitura. Para estas autoras,

é função da escola formar sujeitos letrados (no sentido pleno da palavra), não apenas sujeitos alfabetizados [...]. A leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para diminuição da injustiça social desde que ela forneça a todos as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade (KLEIMAN; MORAES, 1998, p. 91).

Nesse sentido, a pedagogia de projetos se mostra como uma alternativa possível na elaboração de propostas temáticas interdisciplinares que contribuem para a formação dos sujeitos letrados. Os projetos são excelentes oportunidades para que os alunos leiam e produzam textos de forma situada. No caso de língua portuguesa, trata-se de uma prática pedagógica que favorece a compreensão do uso efetivo da língua, bem como o compromisso do aluno com a própria aprendizagem, isto porque possibilitam a leitura crítica e analítica de uma diversidade de gêneros textuais em situações de demanda social.

Assumindo uma perspectiva sociointeracionista de linguagem, os trabalhos de Suassuna, Melo e Coelho (2006) e Hila (2009) também são referências importantes na reconfiguração do ensino da leitura a partir de propostas integradoras, contemplando sequências didáticas e projetos didáticos. Para Suassuna, Melo e Coelho (2006), um projeto justifica-se por motivar a reflexão sobre a língua, na medida em que considera os aspectos pragmáticos e ideológicos da linguagem, possibilitando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da competência leitora e da competência em produção textual e análise linguística em diversos contextos de usos sociais da língua.

Lamentavelmente, esses saberes disciplinares<sup>1</sup> ainda não atingiram a escola, em sua totalidade, e o que predomina, mesmo que de forma mascarada, são as concepções de língua/linguagem como código e como representação mental, silenciando o papel interativo da língua/linguagem e sua importância na formação de leitores críticos que saibam ler nas entrelinhas, se posicionar e agir no mundo em que vive.

Não podemos negar que os livros didáticos e os documentos oficiais tenham caminhado nessa direção, como resultado evolutivo desses saberes disciplinares, mas as práticas docentes na escola ainda sofrem de uma “cegueira conceitual”, por razões que envolvem a formação do professor, questões éticas/políticas e outros saberes envolvidos no processo de ensino – saberes curriculares, saberes experienciais, saberes da ação pedagógica entre outros (Cf. GAUTHIER, 2006). Uma das implicações dessa “cegueira conceitual” é o que todos nós já sabemos: propostas de aulas e atividades de ensino que, em muito pouco contribuem, para o letramento situado.

Nessa perspectiva, trazemos para discussão, neste artigo, questões teórico-metodológicas referentes aos projetos didáticos como instrumentos de ação docente para o ensino-aprendizagem da leitura e inserção no letramento. Nosso objetivo é ampliar a discussão sobre como professores do Ensino Fundamental tem se utilizado dessa ferramenta pedagógica, que vem se institucionalizando como modelo de ensino, para as práticas de linguagem na escola.

## 1. Formação continuada e implicações na ação pedagógica docente

A realidade de formação continuada dos docentes em nosso país, já tão conhecida e debatida no meio acadêmico não será alvo das nossas discussões, sob pena de sermos repetitivas. Nos deteremos aqui em fazer uma breve descrição desta Formação Continuada, da qual fizemos parte como coordenadoras e formadoras, compartilhando esta experiência e analisando alguns dados que consideramos relevantes apresentar como resultado.

Retomando a pergunta inscrita no título deste trabalho “*Uma planta é um gênero*” nos traz à tona o primeiro encontro com os professores participantes do Curso de Formação Continuada: Mediadores de Leitura<sup>2</sup>. Logo de início, quando falávamos sobre a importância da relação práticas de leitura/gêneros textuais, uma das professoras fez esta indagação, gerando em nós a certeza de um *desafio à vista* e o desejo de ampliar o repertório de saberes desta professora e de outros que se mostraram também muito aquém daquilo que esperávamos de um grupo que já tinha participado de outras formações como o GESTAR, por exemplo.

Tentando vencer este desafio, organizamos o curso em três módulos presenciais, distribuídos da seguinte forma: Módulo 1 – Concepções, estratégias e implicações no ensino de leitura. Módulo 2 – Leitura a partir dos gêneros textuais. Módulo 3 – Práticas mediadoras de leitura.

Esta proposta de curso, ao tempo em que se alinha com as várias ações do MEC em torno da formação docente no Brasil, objetiva subsidiar, teórica e metodologicamente, os professores do Ensino Fundamental de Escolas Públicas a utilizarem em suas aulas estratégias produtoras de leitura de textos, focalizando o trabalho com a literatura e os diversos gêneros textuais que circulam socialmente.

A preocupação com a formação docente para o ensino de leitura se origina da constatação de vários estudos, de que a abordagem escolar da leitura tem, por vezes, enfatizado meramente as habilidades de decodificação da escrita. Assim, longe de ser uma

---

<sup>1</sup> Saberes produzidos por pesquisadores e cientistas nas diversas áreas do conhecimento (GAUTHIER, 2006).

<sup>2</sup> Curso de Formação Continuada “*Mediadores de Leitura*”, inserido no *Programa Mais Leitura*, parceria entre MEC/UFMG, contemplando 50 professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil, que lecionam na rede pública estadual e municipal da cidade de Campina Grande e em municípios circunvizinhos.

atividade prazerosa e de construção de sentidos, a leitura no ambiente escolar tem se limitado à recuperação de elementos explícitos na superfície textual, prestando-se à avaliação escolar pura e simples.

Como consequência, a escola com suas práticas desmotivadoras e pouco significativas de leitura, ao invés de se constituir como *locus* do desenvolvimento de leitores com atitudes crítico-reflexivas perante um texto, tem apenas contribuído para o afastamento do aluno da atividade de ler, dentro e fora da sala de aula. Agravando esse estado de coisas, tem-se o fato de que cada vez mais torna-se raro o acesso ao texto nas famílias brasileiras, seja pelas condições financeiras precárias, seja pela influência de padrões culturais de comportamento distante de ações de letramento.

A falta de inserção dos alunos em uma cultura letrada, sem dúvida, traz implicações para a leitura e a escrita destes, em qualquer grau de escolaridade, e a prova disso é que os alunos chegam à universidade sem a competência necessária para ler um texto de forma crítica ou para produzir um gênero, a exemplo do resumo, com suas devidas propriedades composicionais e discursivas.

Assim, resta ao professor encontrar alternativas que possam tornar o aluno leitor e uma dessas alternativas, a nosso ver, consiste em trabalhar a leitura como processo de construção de sentido ancorada nos gêneros textuais, sendo estes entendidos como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

O trabalho com a leitura a partir dos gêneros, sem dúvida, é importante por diversas razões, conforme explicita Barbosa (2000, apud Hila, 2009, p. 161):

- a. abrem possibilidade de se integrar a prática de leitura, da escrita e da análise linguística, comumente estanques nos currículos da escola básica;
- b. permite a concretização de um ideal de formação com vistas ao exercício pleno da cidadania (já que se utilizam de textos de efetiva circulação social e de diferentes esferas e práticas sociais);
- c. possibilitam a concretização de uma perspectiva enunciativa para as aulas de língua portuguesa, o que quer dizer, uma perspectiva que leve em conta o conhecimento situado, a linguagem efetivamente em uso, o trabalho com textos e práticas didáticas plurais e multimodais;
- d. conseguem dar conta de noções discursivas como também mantém noções eminentemente estruturais ou linguísticas/enunciativas, todas elas necessárias para o letramento do sujeito e para a correta compreensão do próprio gênero;
- e. fornecer subsídios para repensarmos novas formas de organização curricular.

Assim, por acreditarmos que o trabalho com projetos oferece a construção coletiva do saber e a expansão da competência leitora do aluno, após todo o trabalho de discussão teórica em torno da leitura e dos gêneros textuais, orientamos os professores participantes deste Curso de Formação a elaborarem projetos de leitura/letramento, focalizando os gêneros textuais e procedimentos estratégicos de leitura. A nosso ver, este tipo de proposta seria uma forma de ressignificar as aulas de leitura, sem se limitar aos modelos ascendente e descendente, predominantes no contexto escolar, onde os alunos se reportam ao texto apenas para extrair significados presentes na superfície deste.

Os projetos, que significavam uma resposta a um dos objetivos de aprendizagem do Módulo 3 – Práticas mediadoras de leitura, foram elaborados por pequenos grupos constituídos por dois ou três cursistas, resultando em 16 propostas. Além do embasamento teórico sobre as teorias da leitura e dos gêneros textuais, conforme já foi mencionado neste artigo, os professores em formação tiveram a chance de refletir sobre os elementos constitutivos de um projeto didático tais como: justificativa, objetivos, metodologia etc. Na

verdade, havia um duplo desafio para os formadores que era desenvolver um trabalho sistemático em torno da metodologia de ensino de projetos e, ao mesmo tempo, focalizar ações mediadoras de leitura.

Embora estes professores já demonstrassem ter conhecimentos sobre a metodologia de projetos, havia uma dificuldade em elaborar sequências didáticas que contemplassem uma seleção adequada significativa de aspectos envolvendo a leitura de gêneros textuais, seguindo um movimento progressivo cíclico. Além disso, a tentativa dos professores de correlacionar os conteúdos de várias áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, História etc) como indicador de uma ação interdisciplinar, gerava dificuldades em definir os eixos centrais do projeto, resultando, algumas vezes, em propostas forçosamente articuladas e isentas de sentido lógico.

Contextualizado o trabalho de elaboração destes projetos e, considerando o que os dados nos apontaram, buscamos agora apresentar as categorias que elegemos como parâmetro de análise, discutindo os resultados desse trabalho de formação continuada.

- Atividades propostas pelos docentes que contribuem para a formação do leitor crítico.
- Tipos de estratégias/capacidade leitora exploradas pelos docentes nos projetos.
- Exploração dos gêneros textuais como meio determinante para expandir a competência leitora dos alunos.

### **1.1 Atividades propostas pelos docentes que contribuem para a formação do leitor crítico**

Como sabemos, embora um texto carregue um sentido pretendido pelo autor, ele é polissêmico ou preche de interpretações e, assim, oferece possibilidades de ser reconstruído a partir da experiência e conhecimento prévio do leitor, que lhe atribui sentido mediante um espaço propício de interação e diálogo. Por isso, é importante que os professores discutam os textos com os alunos e não apenas peçam para eles respondam atividades objetivas ou do tipo cópia/extração de conteúdos.

O exemplo 1, a nosso ver, favorece uma discussão, com vista à compreensão geral do livro de Ana Maria Machado, possibilitando um trabalho com a leitura que extrapola os limites de uma mera decodificação de palavras.

#### **Exemplo 1**

Este projeto tem como objeto o gênero carta e iniciará com a leitura do professor, do livro “De carta em carta”, de Ana Maria Machado, com o objetivo de iniciar a leitura individual do livro pelos alunos. Depois haverá uma discussão em grupo, com perguntas para uma compreensão geral da história.

(Extraído do Projeto – 6º ano “A mediação da leitura com o gênero carta”)

É através dessa leitura compartilhada, na qual os alunos têm oportunidade de lerem e comentarem sobre o que leram, que eles vão se formando leitores críticos, capazes de apreciar e se posicionarem, de assumirem uma atitude de réplica diante do texto, como defende Rojo (2004). Para isso, é fundamental que o processo de formulação de perguntas sobre o texto ou a obra lida não seja utilizado apenas para regular/avaliar a atividade de leitura pelo aluno, mas como estratégia importante na construção de significação para o que foi lido, além de favorecer processos de compreensão.

O exemplo 2, a seguir, é outro indicador de que boa parte dos professores do Curso Mediadores de Leitura se apropriaram dos conteúdos voltados para uma perspectiva

predominantemente sociointeracionista de leitura. Ao proporem espaços para discussão como a roda de conversa, os docentes possibilitam que os alunos exponham pontos de vistas e reflitam sobre aspectos estruturais, linguísticos e discursivos dos textos, extrapolando, assim, uma perspectiva tradicional de ensino de leitura que prioriza a captação, por parte do leitor, dos conteúdos objetivamente inscritos no texto.

### **Exemplo 2**

Roda de conversa para análise e comparação dos dois contos lidos, chapeuzinho amarelo e chapeuzinho vermelho, com o objetivo de conduzir os alunos a refletirem quanto às semelhanças e/ou diferenças dos personagens, final da história, cenário etc, bem como das questões que envolvem a estrutura de produção do gênero conto.

(Extraído do Projeto - 5º ano “Conto e reconto”)

O objetivo da proposta acima apresentada entra em consonância com a perspectiva de leitor apresentada por Rojo (2004), em que tal leitor está constantemente comparando informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir o sentido do texto de que está lendo. No exemplo, em análise, a professora favorece um espaço propício, de modo que os alunos tenham chance de interagir com o texto, de concordar, discordar, pois ao sugerir que reflitam sobre as características dos personagens, estes têm a oportunidade de se posicionarem de forma crítica e ativa.

O exemplo 3, extraído de um dos projetos elaborados pelos participantes do Curso também ilustra, a nosso ver, que os professores não se limitam a atividades de mera decodificação, ou de extração de conteúdos presentes na superfície dos textos, como ocorre frequentemente nos livros didáticos de língua portuguesa e nas atividades de leitura no Ensino Fundamental, mas propiciam aos alunos a chance de ler, compreender, comparar e assim, expandir a sua competência leitora.

### **Exemplo 3**

[...] Após a discussão sobre o livros de carta em carta de Ana Maria Machado, os alunos assistirão ao filme “ Querido Frankie”, que apresenta em seu enredo o gênero carta, o apreciarão e farão uma comparação oral e escrita entre o filme e o livro, para mostrar a função social do gênero.

(Extraído do Projeto – 6º ano “A mediação da leitura com o gênero carta”)

Entendemos que ler, na perspectiva adotada pelos autores do projeto, significa um processo interativo de construção de sentido, uma vez que implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor. “O leitor como sujeito da interação busca interpretar e compreender os conteúdos do texto. O que está no texto e o que constitui o saber do leitor se completam no jogo de reconstrução de sentido e das intenções pretendidas pelo texto” (Cf. ANTUNES, 2003, p. 69).

## **1.2 As estratégias e capacidades de leitura consideradas pelos professores**

Nesse subtópico, analisaremos exemplos de utilização de estratégias que foram mais exploradas, pelos professores, na elaboração dos projetos de leitura. As mais utilizadas foram

as que acionam o conhecimento prévio dos alunos, ativam o levantamento de hipóteses, bem como as que possibilitam a produção de inferências.

#### **Exemplo 4**

Apresentação (sem fazer a leitura do mesmo) do convite para a realização do conhecimento prévio dos alunos, questionando-os:

- Para que serve um convite?
- Em que situações enviamos convite?
- Quais as informações encontradas num convite?
- Você já recebeu ou enviou um convite? Para quê?
- Como o convite chega ao destinatário?
- Onde podemos encontrar um convite?

(Extraído do Projeto – 5º ano “Mergulhe no mundo dos convites”)

O exemplo 4, acima apresentado, aponta para o fato de que a compreensão de um dado gênero textual exige procedimentos que explorem o conhecimento prévio do aluno, entendido como o conjunto de conhecimentos e experiências do leitor acumulados ao longo de sua vida, e a capacidade inferencial. O processo de inferência permite e garante a organização do sentido do texto. Através das relações entre as partes do texto e o contexto, bem como de outros fatores relevantes para a compreensão textual é que a coerência é estabelecida. “O processo inferencial permite destacar a malha ou teia de significado que o leitor é capaz de estabelecer dentro do horizonte de possibilidades que é o texto” (FERREIRA; DIAS, 2004).

Assim, explorar a capacidade inferencial do aluno e levá-lo a fazer uso de hipótese sobre o texto, como ilustra o exemplo em análise, no qual são feitas perguntas do tipo “Para que serve um convite? Em que situações enviamos convite? Quais as informações encontradas num convite? Você já recebeu ou enviou um convite?”, constitui, a nosso ver, uma forma produtiva de despertar no aluno o gosto pela leitura e também de ajudá-lo a ser um leitor crítico.

O exemplo 5 a seguir é mais um exemplo de atividade de leitura que ressalta a importância do conhecimento prévio do leitor envolvido no processo de compreensão textual.

#### **Exemplo 5**

Atividade 1: Ativar os conhecimentos prévios dos alunos através de um debate sobre os conhecimentos que eles têm sobre o gênero lenda.

(Extraído do Projeto – 6º ano “A lenda na sala de aula”).

O exemplo 5 ilustra a percepção dos docentes em relação à importância dos conhecimentos prévios no processo de compreensão de um dado texto, mas não apresenta atividades específicas e ou detalhadas em relação à forma de explorar esse tipo de conhecimento. Esse problema foi visto por nós em parte dos projetos propostos. Esse detalhamento, sem dúvida, daria uma maior consistência ao projeto de leitura, uma vez que o nível de compreensão depende do grau de aproximação entre o que o aluno sabe, os conhecimentos armazenados em sua memória, e os conhecimentos veiculados pelo texto, quanto maior for essa interação, maior a chance de haver compreensão. Compreender, como bem destaca Hila (2009, p. 183) “significa ter a capacidade de confrontar e entender as informações do texto somadas às informações trazidas pelo autor para a produção de uma nova informação”.

O exemplo 6, a seguir, ilustra de forma clara o uso de estratégias que exploram o processo inferencial de leitura.

### Exemplo 6

Uso de questionamentos que motivem os alunos a lerem o livro “O que tem na panela, janela?”?

- Alguém já conhece este livro?
- Observando a capa, qual é a relação com o título?
- Considerando o título do livro, que ideias você imagina que serão apresentadas no mesmo?

(Extraído do Projeto - 2º ano “Conto com herói negro” )

As perguntas elaboradas para trabalhar o livro “O que tem na panela, janela?”, no exemplo 6, constituem uma excelente alternativa para trabalhar a compreensão textual. Trata-se de um conjunto de questionamentos que se baseia no conhecimento prévio dos alunos, possibilitando-lhe fazer inferências e levantar hipóteses.

Afinal, o leitor não aborda o texto como uma folha de papel em branco, mas é a partir de uma série de fatores de natureza interacional (finalidade do texto, esfera de comunicação, título, intenções do autor etc) que ele faz inferências, levanta hipóteses, compreende e interpreta o que é lido. Na atividade inferencial, como bem observa Marcuschi (2001), costumamos acrescentar ou eliminar, generalizar ou reordenar, substituir ou extrapolar informações. Inferir é produzir informações a partir de informações existentes, sejam elas textuais ou não.

As estratégias de antecipação usadas no exemplo 6 pelas docentes são, na verdade, extremamente importantes para a compreensão leitora, porque possibilita ao aluno fazer predição de conteúdos. Afinal, o leitor não aborda o texto como uma folha de papel em branco, mas é a partir de uma série de fatores de natureza interacional (finalidade do texto, esfera de comunicação, título, intenções do autor etc) é que ele faz inferências, levanta hipóteses, compreende e interpreta o que é lido. O processo de leitura, conforme defendem os PCN (1998),

trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (Cf. PCNs 1998, p. 69-70).

Outro exemplo de exploração de inferências nos projetos elaborados pelos docentes é o exemplo 7. Nesta proposta o propósito é explorar o título do texto que, na visão de Marcuschi (2001), pode ser entendido como uma entrada cognitiva.

### Exemplo 7

Apresentar o conto chapeuzinho amarelo de Chico Buarque e pedir aos alunos que construam inferências a partir do título do conto.

(Texto extraído do Projeto – 5º ano “Conto e Reconto”)

O exemplo acima, apesar de não explicitar como o professor deve explorar a capacidade inferencial dos alunos-leitores, destaca a inferência como um fator importante nas aulas de leitura, e, especialmente, nas perguntas de pré-leitura, uma vez que incentivem a criança a acionar os conhecimentos mentais sobre o que ela está lendo, a fazer previsões e a lançar hipóteses. Nos reportamos aqui a Marcuschi (2008) quando diz que a contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto dando-lhe coerência. Em outras palavras, o autor ressalta que as inferências na compreensão de textos são processos cognitivos, nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica.

Os exemplos apresentados de (1) a (7) passam a ideia de que os professores, através de uma mediação formativa, que lhes possibilitou o contato com conteúdos científicos acerca das teorias sobre leitura e gêneros textuais/discursivos, conseguem trabalhar a leitura em uma perspectiva interacionista de linguagem, explorando aspectos de natureza inferencial, que tomam o trabalho de compreensão textual como construtivo, criativo e sociointerativo. Razão pela qual, utilizam estratégias de leitura, tais como: roda de conversa, visando ativação de conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero trabalhado; discussão e estudos comparativos sobre características composicionais e discursivas de determinados gêneros, apreciação de filmes assistidos, exploração de capas de livros de literatura infanto-juvenil, e de títulos das obras que integram os projetos de leitura etc. Realização de práticas dessa natureza, a nosso ver, são indícios de mudanças no âmbito do ensino de leitura na formação básica, com vista à formação do leitor crítico.

### **1.3 A exploração das dimensões discursivas e linguísticas dos gêneros como condição para o letramento**

Promover uma ruptura do modelo de leitura fragmentada que ainda predomina na escola não tem sido uma tarefa fácil. Fundamentados em seus saberes experienciais, aliando à baixa qualidade da formação profissional e dos livros didáticos em nosso país, os professores ainda se mostram com muitas dificuldades em trabalhar a leitura, associando às diferentes esferas e práticas sociais da comunicação humana. Embora nos pareça óbvio que agimos no mundo através da leitura, na escola as funções sociais da leitura nem sempre são consideradas ou compreendidas. Saber ler um mapa, cujo objetivo é obter uma informação de caráter preciso é uma atividade importantíssima na sociedade do conhecimento, mas negligenciada pela maioria das nossas escolas brasileiras. Há também o caso da leitura de poemas, que muitas vezes é lido com o objetivo de aprender conteúdos gramaticais através da exploração de suas palavras, fugindo totalmente da sua verdadeira função que é despertar a fruição poética, explorar os valores estéticos e literários.

Mas, tal como Hila (2009), o nosso objetivo neste trabalho não é investir uma análise nas dificuldades dos professores, mas naquilo que eles conseguiram realizar em termos de ações significativas de propostas de leitura. Todos os projetos elaborados pelos professores partiram da exploração de um gênero, o que para nós já pode ser considerado um avanço. Tivemos, então, projetos que contemplaram: HQ, crônica, poema, conto de fadas, convite, lenda, carta entre outros gêneros, se distanciando das leituras tradicionais pautadas nos textos literários, sobretudo nas narrativas de ficção.

A leitura associada aos gêneros é uma forma de entender a sociedade em funcionamento. Imaginemos a seguinte situação: um grupo A de alunos só tem acesso na escola à leitura de narrativas literárias e um grupo B tem acesso à leitura de narrativas literárias, jornais, revistas, enciclopédias, impressos publicitários entre outros. Qual dos dois grupos terá mais condições para a construção de novos conhecimentos e de desenvolvimento

das habilidades de leitura? Ao trabalharmos a leitura a partir dos diversos gêneros textuais, necessariamente, levamos em conta seus usos e funções sociais numa determinada situação comunicativa, ampliando cada vez mais o processo de letramento. Sendo assim, é através do acesso a essa diversidade de gêneros textuais que as habilidades de leitura são aprimoradas. As razões para isso é que não lemos uma fábula da mesma forma como lemos uma reportagem ou uma bula de remédio, cada um desses textos vão suscitar em nós leitores um comportamento diferente, em função dos objetivos de leitura, das características dos textos lidos e da situação comunicativa.

Isto significa dizer que a escola tem um papel muito importante na inserção destes gêneros no espaço de leitura na sala de aula, priorizando atividades que possam, efetivamente, contribuir para a formação cidadãos leitores, capazes não somente de decodificar palavras, mas de ler o mundo e de construir significados a partir do que lê. E nesta missão, o professor tem uma função importantíssima como mediador de leitura que é favorecer aos alunos o acesso às múltiplas leituras e, ao mesmo tempo, propiciar atividades significativas de exploração dos gêneros textuais lidos.

Em nosso Curso de Formação Continuada, percebemos que os professores ainda mostram pouco esclarecidos em relação ao trabalho com os gêneros, são capazes de reconhecer os gêneros e até defini-los, mas as ações de exploração das suas dimensões ainda se restringem ao conteúdo temático e aos aspectos linguístico/composicionais. As dimensões discursivas dos gêneros, estas ainda se mostram bem pouco exploradas no processo de leitura.

Mas o fato é que há evidências quanto à tentativa dos professores em mudar suas práticas de ensino da leitura, o exemplo 8 é fato comprobatório dessa nossa afirmativa.

#### Exemplo 8

Oficina 3: Ler e explorar oralmente as **marcas linguísticas** da narrativa de ficção, fazendo um levantamento das **características** desse gênero textual.

(Extraído do Projeto – 5º ano “Lendo, formando leitores e multiplicando saberes”)

Nesta proposta de oficina, é visível o propósito de explorar as marcas linguísticas do gênero, que fazem parte da sua estrutura composicional. Ao propor isso, o professor contribui para que os alunos tenham domínio sobre a situação comunicativa, aprendendo a lidar tanto com a estabilidade quanto com a instabilidade que caracterizam alguns gêneros.

Identificar as marcas linguísticas de um gênero demanda uma interação com o texto e estratégias de mobilização de conhecimentos linguísticos-discursivos que possibilitarão ao aluno desenvolver sua competência como leitor, o que implica no reconhecimento dos gêneros que circulam socialmente.

Analisando o exemplo 9, a seguir, é possível constatarmos que também há avanços na forma de abordagem do gênero convite, explorando aspectos que vão além do tema e da estrutura composicional.

#### Exemplo 9

Trabalho em grupo: Leitura e análise de diversos tipos de convites

- a. Quais os **tipos de convites** que o grupo tem?
- b. Quais as **funções comunicativas** desse gênero?
- c. Quais as **semelhanças e diferenças** encontradas nos convites?
- d. Qual a **relação entre as imagens e o conteúdo** dos convites analisados?
- e. Analise cada um dos convites e responda: **Por que os convites foram feitos? Em sua opinião os convites foram direcionados para crianças ou adultos? Por quê? Quem convida? Quando o evento irá acontecer? Onde o evento irá acontecer? O convite fala se tem algum traje específico para usar? É preciso confirmar presença?**

(Extraído do Projeto – 5º ano “Mergulhe no mundo dos convites”)

Nesta abordagem, um elemento que podemos destacar como interessante e que traz a noção de *estilo* como pano de fundo é a proposta de análise de diversos convites. Numa atividade como esta, os alunos poderão perceber que, embora o convite se caracterize por um estilo próprio, um convite de formatura se diferencia de um convite de aniversário no uso da linguagem e em outros aspectos linguístico-discursivos e estruturais.

Observamos também que houve uma preocupação por parte desse grupo de professores com a função social do gênero, sua esfera de comunicação e com os agentes sociais envolvidos com sua produção e recepção. O *bloco e*, deste exemplo, é representativo da tentativa de contemplar as condições de produção e as características discursivas do gênero convite.

Lopes-Rossi (2006) endossa esse tipo de proposta, para esta autora, entre outros aspectos, as atividades de leitura e discussões em torno de um gênero devem ser planejadas visando o conhecimento das suas características discursivas, temáticas e composicionais, além do conhecimento das condições de produção e circulação, com ênfase na função comunicativa.

O exemplo 10 ilustra também a intenção de outro grupo em explorar as várias dimensões da crônica.

#### Exemplo 10

Etapa 05: Exploração mediada pelo professor referente às crônicas lidas sobre **quem escreve** a crônica, a **finalidade**, o **tema da crônica**, **identificação do tom humorístico, irônico ou reflexivo**, os **suportes** onde são encontrados.

(Extraído do Projeto – 9º ano “Crônicas: narrativas do cotidiano”)

Esta situação de atividade, além do tema, do propósito comunicacional e de outros aspectos relativos à composição, busca explorar as condições de circulação, o suporte textual no qual o gênero crônica circula. Sob a nossa ótica, um aspecto importante de ser contemplado, tendo em vista que a ele se associa finalidades e comportamentos de leitura. “Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto”. (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Com isso, estamos dizendo que os textos/gêneros têm lugares específicos onde são fixados e veiculados nas sociedades letradas, são os suportes convencionais. Como exemplos desses suportes podemos citar: livro, jornal, revista, revista científica, folder, embalagem, outdoor, televisão, rádio, quadro de aviso etc. São através desses suportes e de outros denominados de incidentais (muros, portas, paredes...) que inúmeros textos chegam até o leitor/interlocutor, definindo como já falamos modos de comportamentos e valores culturais públicos e pessoais.

Nossa reflexão final parte da convicção de que os gêneros textuais representam ações de linguagem sobre o mundo. Tomando isso como parâmetro fundamental dessa discussão, podemos dizer que quanto mais gêneros os alunos dominarem, em termos de leitura e produção, maior será a competência comunicativa desses sujeitos e, conseqüentemente, eles saberão agir com maestria em muitas situações sociais. E esse processo só será possível a partir de um trabalho de leitura crítica e dinâmica, que explore em cada gênero textual o seu lugar social (características do lugar onde circula na sociedade); o seu objetivo comunicativo, o seu enunciador e o destinatário, sua organização textual e outros elementos de natureza discursiva.

#### Considerações finais

A análise dos projetos de leitura, elaborados pelos docentes do Curso Mediadores de Leitura (UFCG), revela que os cursistas, após discussões sobre concepções de leitura em uma nova perspectiva de linguagem, estratégias de leitura e o trabalho com a leitura a partir dos gêneros, conseguem ressignificar, de alguma forma, suas práticas de ensino, com vistas à formação do aluno leitor. As dificuldades no que concerne ao uso de estratégias produtoras de leitura são evidentes, mas o interesse dos docentes e a mediação dos coordenadores do referido curso favoreceu um resultado positivo demonstrando que, quando mediados, os professores da educação conseguem trabalhar a leitura não mais como processo de mera decodificação, e sim como um processo interativo sociocognitivo e discursivo que leva o leitor a mobilizar, simultaneamente, esquemas cognitivos, conhecimentos partilhados, intenções produzidas e outros aspectos relevantes para a compreensão e interpretação de um texto.

Assim, concluímos que, apesar das falhas e limitações presentes nos projetos, mesmo depois de reescritos, o Curso Mediadores de Leitura favoreceu oportunidades aos 50 professores envolvidos de refletirem não só sobre o problema do ensino de leitura na escola, mas de repensarem suas práticas de ensino, buscando novas alternativas que possam melhorar a qualidade da leitura dos alunos, de forma que eles se envolvam prazerosamente com a leitura e saibam se posicionarem criticamente diante de um texto/obra.

### Referências

ANTUNES, Irandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: \_\_\_\_\_ **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo:Parábola, 2003.

FERREIRA, Sandra Patrícia; DIAS, Bompastor Borges. **A leitura, a produção de sentido e o processo inferencial**. In: [www.scielo.br/pdf/pe/v9.n3a11/pdf](http://www.scielo.br/pdf/pe/v9.n3a11/pdf). Acesso em 12 de maio de 2012.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Editora Inijuí, 2006.

JOLIBERT, JOSETTE. **Formando crianças produtoras de textos**. Trad. Walkiria M. F. Settineri e Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

HERNANDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Trad. Jussara H. Rodrigues. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HILA, Claudia Valéria. Ressignificando as aulas de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.) **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Clara Luz, 2009.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Trad. Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, Angela; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade na escola: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

LOPES-ROSSI, M. Aparecida G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**, vol. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais, definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela P.; MACHADO, Ana Raquel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. Texto de divulgação científica elaborado para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/SEE-SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos, CENPEC/SMESP. SP, 2004.

SUASSUNA, Livia; MELO, Iran F.; COELHO, Wanderley Elias. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.