

# REFLETINDO SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS E AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA UTILIZADAS POR PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO PARA UMA DISCUSSÃO POSSÍVEL<sup>1</sup>

Aline Oliveira Moura<sup>2</sup>

A preocupação com o estudo do texto surgiu com a Lingüística Textual, haja vista as divergências suscitadas por diversas correntes desta linha no que diz respeito ao conceito do mesmo. A Lingüística Textual começou a se desenvolver na Europa e, em especial, na Alemanha, na década de 60, constituindo-se como um novo ramo da Lingüística, mas tomando como unidade de análise o texto. Segundo Fávero e Koch (2000), o termo Lingüística Textual, no sentido que atualmente lhe é atribuído, foi empregado pela primeira vez por Weinrich (1966; 1967); no entanto, é válido ressaltar que, devido às divergências quanto à concepção de texto pelas variadas correntes da Lingüística Textual, esta recebeu denominações diversas, tais como: **análise transfrástica e gramática de texto**, **Textologia** (HARWEG), **Teoria de Texto** (SCHMIDT), **Translingüística** (BARTHES), **Hipersintaxe** (PALEK), **Teoria da estrutura do Texto** (PETŐFI), entre outras (FÁVERO; KOCH, 2000).

Desse modo, considerando a diversidade de conceitos sobre texto e a diferenciação que alguns autores estabelecem entre texto e discurso, preferimos caminhar ao lado da definição dada por Fávero e Koch (2000, p. 25) quanto a esses dois termos:

[...] texto, em sentido lato, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. Em se tratando da linguagem verbal, temos o *discurso*, atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por este e seu interlocutor, no caso do diálogo) e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, lingüisticamente, por meio de textos (em sentido *estrito*). Nesse sentido, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela *tessitura* do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e a coerência.

Nessa perspectiva, entendemos que a evolução da humanidade pode também ser sinônimo de evolução comunicativa, tanto no campo da oralidade quanto no campo da escrita. Hoje, a diversidade de suportes e gêneros textuais é imensa, sendo muito difícil e divergente a classificação de textos. No livro de Kaufman e Rodriguez (1995) intitulado *Escola, leitura e produção de textos*, procura-se uma tipologização dos gêneros, embora assumam a não existência de uma tipologia única. O objetivo das autoras é o de facilitar a produção e interpretação de textos que são freqüentemente utilizados. Para tanto, basearam-se na Lingüística Textual, em especial nos trabalhos de Bernardez (1987) e Van Dijk (1983), destacando como critérios de classificação de textos as **funções da linguagem** (informativa, expressiva, literária e apelativa) e as **tramas** (descritivo, argumentativa, narrativa e conversacional) que mais caracterizam as construções dos textos.

---

<sup>1</sup> Resumo do projeto de dissertação desenvolvido sob a orientação do Professor Dr. Miguel Angel García Bordas, com o apoio da CAPES.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA.

Consideramos o trabalho dessas autoras muito relevante, principalmente no que concerne aos traços distintivos entre os textos. Não obstante, e de acordo com a linha sócio-interacionista, preferimos conceituar os ditos “tipos de textos” por gêneros textuais<sup>3</sup> e as tramas textuais por tipos de textos. Isto porque entendemos o texto como construção social, histórica e cognitiva, que é definido prioritariamente por seus propósitos (funções, intenções, interesses), e não apenas por suas formas.(DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2002, p. 32). Assim:

[...] para a noção de *tipo textual* predominam a identificação de *seqüências lingüísticas típicas* como norteadoras; já para a noção de *gênero textual*, predominam os critérios de *ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo, e composicionalidade*, sendo que os *domínios discursivos* são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam. Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos. (DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2002, p. 24-25).

Além disso, um gênero textual comporta uma variedade de tipos textuais, os quais são definidos por seus traços lingüísticos predominantes. Por exemplo, o gênero História em Quadrinhos pode ter duas ou mais seqüências tipológicas, quais sejam a narrativa e a conversacional.

Com o aparato tecnológico atual é possível verificar uma gama de gêneros textuais, embora sejam construídos tendo por base textos já existentes e consagrados socialmente, a exemplo do telefonema que, segundo Marcuschi (*apud* DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2002, p. 20-21) está relacionado à conversação, mas mantém entre ambos suas características e estratégias peculiares. O mesmo autor ainda nos dá uma lista de aspectos relevantes para a produção de determinado gênero textual, reforçando, dessa maneira, a sua função comunicativa e a idéia de que a linguagem só é efetivamente realizável a partir dos gêneros. Dentre os aspectos mais significativos destacam-se o tipo de conteúdo que o produtor quer apresentar, o tipo de linguagem e de posição que o gênero ocupa socialmente, a relação entre os participantes, e o objetivo das atividades a serem desenvolvidas. Em suma, a escolha de um gênero já implica em uma estratégia pelo leitor / produtor com vistas a atingir os objetivos desejados. Por isso, entendemos o trabalho com diversificados gêneros textuais, no contexto escolar, como essencial para a formação de sujeitos atuantes e mais independentes no exercício da ação comunicativa, afirmativa essa já sinalizada por Koch (2002) em seu livro *Desvendando os segredos do texto*.

É importante assinalar, ainda, que os gêneros textuais são suscetíveis a modificações se houver transformações sociais comunicativas profundas. Mas, apesar dessa possível flutuação, muitos gêneros são socialmente “solidificados” tendo em vista as competências que trazem no que concerne a expressividade do real, do pensar, enfim, das facilidades de compreensão comunicativa em situações específicas; daí decorre a relação, muitas vezes estabelecida, entre gênero textual e capacidade comunicativa.

A nossa proposta de conhecer os gêneros textuais escritos<sup>4</sup> mais utilizados em sala de aula decorre da importância que os diversificados textos assumem na instância social, ou melhor, são os precursores de uma comunicação mais efetiva e uma forma de possibilitar ao sujeito leitura<sup>5</sup> e

---

<sup>3</sup> Entre os autores que defendem a terminologia e a definição “gêneros textuais” está Bronckart (1999).

<sup>4</sup> De início, pretendemos considerar como foco da pesquisa apenas os gêneros textuais escritos, devido à complexidade de apreender os gêneros orais, até mesmo por considerarmos, em princípio, o ambiente da sala de aula como dinâmico e possuidor de um alto nível de interação entre seus integrantes sendo, dessa maneira, insuficiente a presença de apenas um pesquisador para dar conta de ambos os gêneros.

<sup>5</sup> Apresentamos uma preocupação com o ato de ler numa perspectiva crítica e interativa, pois entendemos que a leitura é um processo dialógico, uma dinâmica geradora de sentidos que permite ao leitor percepções mais abrangentes acerca do mundo que o rodeia.

produção textual mais criativas, heterogêneas, interativas e autônomas. O conhecimento dos gêneros textuais socialmente mais utilizados pode vir a facilitar a comunicação entre os sujeitos, assim como levar o leitor a conhecer e identificar outras esferas da linguagem que se inter cruzam no corpo textual, formando o que se denomina de intertextualidade<sup>6</sup>.

Partindo agora para a importância das estratégias de leitura, entendemos aqui que a elaboração destas se refere, de acordo com Kleiman (1993), as **operações regulares para abordar o texto** sendo, a nosso ver, construídas do ponto de vista de um leitor ativo, autônomo e criativo.

Assim, as estratégias de leitura são aqui tomadas não como modelos prontos para compreensão de textos, já que o entendimento destes depende, em grande medida, dos objetivos do leitor<sup>7</sup>. No entanto, é importante destacar que ao se falar de estratégias de leitura estamos falando da nossa própria capacidade de reflexão sobre o que é conhecer, interpretar, compreender... Ou seja, toda essa discussão já se constitui em uma “estratégia-metacognitiva” (KLEIMAN, 1992), que visa a controlar e regular o nosso próprio conhecimento; é uma avaliação do(s) caminho(s) que tomamos para alcançar os objetivos pretendidos durante a leitura.

Para tanto, destacamos a necessidade da escola trabalhar com gêneros textuais variados, não se detendo apenas a uma modalidade – a exemplo da leitura literária que, segundo Lajolo (2002, p. 105) tornou-se comum e privilegiada no âmbito escolar. Assim, ressalta essa mesma autora que:

[...] se a leitura literária é uma modalidade de leitura, cumpre não esquecer que há outras, e que essas outras desfrutam inclusive de maior trânsito social. Cumpre lembrar também que a competência nessas outras modalidades de leitura é anterior e condicionante da participação no que se poderia chamar de capital cultural de uma sociedade e, conseqüentemente, responsável pelo grau de cidadania de que desfruta o cidadão.

Dessa maneira, é focalizando o trabalho com textos no espaço escolar que nos perguntamos: como se dá o processo de seleção de gêneros textuais pelos professores? Como eles se posicionam, enquanto leitores, diante dos textos que selecionam para seus educandos, bem como da diversidade textual existente? Com base em quais pressupostos teóricos e práticos elaboram as atividades/estratégias de leituras desenvolvidas em sala de aula? O que os gêneros textuais selecionados por esses professores podem revelar de sua atuação pedagógica e formação ideológica? Quais aspectos são considerados por esses professores pertinentes à leitura de determinados gêneros textuais? Que tipos de questão são postas pelos professores como forma de facilitar a recepção do texto pelos educandos? De que maneira os educandos recebem tais questões, e que solicitações fazem ao professor durante o trabalho com textos? De que maneira se dá a intervenção do professor durante as atividades com textos em sala de aula? Até que ponto a intervenção do professor pode enriquecer o trabalho com textos em sala de aula?

Para tanto, enfatizamos a importância do uso de diversificados textos escritos no âmbito escolar, tendo como justificativa o fato de que eles ocupam grande espaço em nossa vida diária e são frutos de necessidades e atividades sócio-culturais.

Assim, nesta pesquisa, buscaremos refletir sobre *o porquê* e *o como* determinados gêneros textuais são utilizados em sala de aula, bem como as estratégias de leitura acionadas e/ou criadas pelos professores para a compreensão dos mesmos pelos educandos. Nessa perspectiva, a pesquisa pretendida está baseada no estudo do tipo etnográfico, embora tenhamos convicção de que o método só será melhor delineado durante o caminhar da pesquisa. A escolha inicial pelo estudo etnográfico pode ser aqui descrita a partir da seguinte colocação de André (1995, p.20): “[...] A

---

<sup>6</sup> A intertextualidade, assim como texto e discurso, têm definições e sentidos diferenciados na lingüística. Nessa perspectiva, a intertextualidade, de modo geral, pode ser associada a termos como dialogismo e polifonia. Uma das autoras que mais detalhadamente expõe o que é intertextualidade é Ingedore Villaça Koch (2001). Ela faz uma distinção, ainda que tênue, entre intertextualidade e polifonia, considerando que todo caso de intertextualidade se constitui num caso de polifonia, não sendo, porém, o inverso verdadeiro.

<sup>7</sup> Este objetivo de leitor também já pode ser considerado como uma estratégia de leitura.

tarefa do etnógrafo consiste na aproximação gradativa ao significado ou à compreensão dos participantes, isto é, de uma posição de estranho o etnógrafo vai chegando cada vez mais perto das formas de compreensão da realidade do grupo estudado, vai partilhando com eles os significados”.

Ou melhor, o estudo do tipo etnográfico é caracterizado pelo contato direto do pesquisador com a situação a ser estudada, permitindo conhecer suas redes de relações e interações. Além disso, é válido ressaltar que buscar conhecer a “realidade” estudada exige do etnógrafo a compreensão de “[...] que para suspender preconceitos é necessário explicitá-los”. (MACEDO, 2000, p.145).

Para tanto faz uso de técnicas que nos dão a possibilidade de considerar o contexto da pesquisa a partir de uma descrição densa sobre o campo, as pessoas, os locais, as situações etc., contribuindo para a apreensão da dinâmica da prática escolar, espaço esse de nosso estudo. Essa dinâmica pode ser estudada com base em três dimensões: **institucional** ou **organizacional**, **instrucional** ou **pedagógica** e a **sociopolítica/cultural** (ANDRÉ, 1995, p. 42). Sabemos, no entanto, que uma pesquisa tão concisa no que diz respeito ao tempo de realização não poderá abarcar estas três dimensões de forma minuciosa; mas durante toda a descrição analítica do nosso objeto de estudo tomaremos, muitas vezes paralelamente, esta tríade, já que não podemos detalhar o impacto de certos acontecimentos ocorridos em campo sem recorrer às mesmas.

Dentre as técnicas mais comuns e, a nosso ver, mais pertinentes para a realização dessa pesquisa, destacamos:

a) **observação participante**, na qual o observador está integrado com a situação estudada. No entanto, é sabido que o pesquisador só poderá considerar sua observação como participante à medida que for aceito pelas pessoas implicadas na pesquisa. A pretensão de utilizá-la surge, especialmente, devido ao fato dessa técnica possibilitar ao pesquisador “[...] captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”. (MINAYO, 1999, 59-60).

b) **A entrevista semi-estruturada**, sendo utilizada para esclarecer e aprofundar questões observadas e relevantes para a pesquisa. Vale ressaltar que na pesquisa semi-estruturada “[...] o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos”.(ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1998, p.168). Em princípio, a entrevista semi-estruturada de inspiração etnográfica, de acordo com Macedo (2000), pode abranger três tipos: **narrativa da vida** (uma autobiografia), a segunda entrevista semi-estruturada “[...] é destinada ao conhecimento de acontecimentos e de atividades que não são diretamente observáveis”. (p. 166) e a última pode ser denominada **grupo nominal** ou **focal**. Este último tipo é “[...] organizado a partir de uma discussão coletiva, realizada sobre um tema preciso e mediado por um animador-entrevistador ou mesmo mais de um. Em realidade, configura-se numa entrevista coletiva aberta e centrada”.(MACEDO, 2000, p. 178). Em princípio, consideramos os dois últimos tipos como sendo os mais pertinentes e adequados aos objetivos da pesquisa.

c) **Análise de materiais de apoio pedagógico** surge devido à necessidade do pesquisador em complementar suas informações e/ou contextualizar melhor o fenômeno estudado. Por conseguinte, optamos, neste momento, pelo estudo de caso, pois este método busca “[...] a *pertinência do detalhe* que o edifica e da singularidade que o marca, identifica-o e referencializa-o, sem cair nos regularismos e formismos das perspectivas tecno-funcionalistas.” (MACEDO, 2000, p. 150).

Assim, o universo empírico da pesquisa será uma escola municipal da cidade de Salvador/BA, a qual contempla Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. A mesma foi escolhida por ser uma das instituições mais requisitadas pela CR (Coordenação Regional) do bairro de São Caetano para eventos educativos, tanto por sua favorável estrutura física, quanto pela sua significativa atuação pedagógica frente à CR do referido bairro.

Para tanto, pensamos assumir uma postura de etnógrafo por compreendermos que o pesquisador que deseja estudar e apresentar uma pesquisa de campo deve explicitar, a todo o momento dissertativo-reflexivo, a sua posição frente aos atores da pesquisa, ou seja, os julgamentos e níveis de aceitação do pesquisador na realidade estudada. Além disso, Macedo (2000, p. 143), inspirado nos trabalhos de Cicourel, ressalta que: “[...] uma das primeiras tarefas do cientista social é clarificar o conteúdo de sua linguagem dissertativa e explicar a teoria que dá feição e dinamiza seus instrumentos e os chamados dados da sua pesquisa, fazendo uma espécie de desnudamento das inspirações que orienta suas ações de pesquisador”.

Toda esta postura do pesquisador, acima descrita, a nosso ver, pode ser considerada como o sinalizador, mais coerente e plausível, da fidedignidade e ética do mesmo. Quanto à questão da validade do estudo de caso, entendemos, de acordo com André (1995, p. 56), que não devemos partir do pressuposto “[...] de que a construção do real feita pelo pesquisador seja a única ou a correta; aceita-se que os leitores possam desenvolver as suas representações do real e que essas possam ser tão significativas quanto à do pesquisador”.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Maria Eliza D. A de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995 (Prática Pedagógica).

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith e GEWANDSZNADJER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais** - pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997 (original russo: 1929).

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos** – por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. 2. Ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 32.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística Textual**: introdução. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 11.

KAUFMAN, Ana M<sup>a</sup> ; RODRIGUEZ, M<sup>a</sup> Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. São Paulo: Artes Médicas, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor – aspectos cognitivos da leitura**. 2. Ed., Campinas-SP: Pontes, 1992 (Linguagem-ensino).

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 1993.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. Ed., São Paulo: Ática, 2002. P. 105.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.