

PANORAMA DAS ATIVIDADES PROPOSTAS PARA AS PRÁTICAS DE LEITURA NOS LIVROS DIDÁTICOS, SEGUNDO A CONCEPÇÃO DE BAKHTIN

AN OVERVIEW OF READING ACTIVITIES IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOK'S ACCORDING TO BAKHTIN'S PERSPECTIVE

Juliana Cemin*

RESUMO: Considerando os direcionamentos teórico-metodológicos propostos pelos PCNs, este trabalho tem como objetivo, à luz da teoria bakhtiniana, analisar como a noção de gênero do discurso vem se configurando nas práticas de leitura nos livros didáticos de língua portuguesa. As atividades de práticas de leitura servem de amostra do universo que representam, e permitem, ainda que sumariamente, algumas conclusões. Assim, analisando as coleções selecionadas para esta pesquisa, observam-se problemas nas questões propostas para a compreensão e interpretação dos textos, pois são ainda superficiais, trata-se de uma leitura de reconhecimento, que fica na “superfície” do texto/enunciado e do gênero do discurso.

PALAVRAS-CHAVE: Livro didático. Gênero do discurso. Bakhtin.

ABSTRACT: In light of Bakhtin's theory and considering the theoretical and methodological directions proposed by the PCNs (Portuguese acronym for National Curricular Guidelines), this study aims to analyze how the notion of discourse genre has been explored in the reading activities of Portuguese language textbooks. The reading activities are a sample of the universe they represent and provide some conclusions. For example, in the analysis of the collections selected for this research, it was observed problems concerning comprehension and interpretation activities; these activities are still superficial and involve recognition reading activities, that is, the activities are still at the “surface” level of the text/enunciation and of discourse genre.

KEYWORDS: Coursebook. Discourse genre. Bakhtin.

* Aluna de Pós-Graduação em Linguística - UFSC. E-mail: jcemin@gmail.com

PRIMEIRAS PALAVRAS

Nestas últimas décadas, com a necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país, surgem diversos documentos oficiais de ensino, que propõem uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem da língua materna. Por outro lado, os livros didáticos constituem, em muitos ambientes escolares, segundo Bagno (2010), a principal (quando não a única) ferramenta para o processo de letramento não só dos alunos (e, muitas vezes, de sua família), como também dos próprios docentes. A partir dos direcionamentos teóricos e metodológicos propostos pelos documentos oficiais, mais especificamente, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Língua Portuguesa, que consideram o texto a unidade de ensino e os gêneros do discurso como objeto de ensino, este artigo tem o objetivo de analisar como a noção de gênero do discurso vem se configurando nas atividades propostas para as práticas de leitura no livro didático de língua portuguesa.

Para a pesquisa, optou-se pelas coleções do 3º. e 4º. Ciclo do Ensino Fundamental escolhidas em maior número pelas escolas municipais da cidade de Joinville que foram: *Encontro e reencontro em língua portuguesa* (PRATES, 1998) e *Tecendo textos: ensino de língua portuguesa através de projetos* (SILVA; BERTOLINI; OLIVEIRA, 1999), doravante denominadas *Coleção A* e *Coleção B*, respectivamente.

Justifica-se este estudo sobre as práticas de leitura, pois ela direciona as práticas de produção textual, sendo “inter-relacionadas”. Por outro lado, Bagno (2010) desta-

ca que a tarefa primordial é *letrar* os alunos e, segundo o mesmo autor, é na leitura e na produção de textos dos mais diferentes gêneros discursivos que os alunos entrarão em contato com as diversas modalidades de uso da língua, inclusive a norma-padrão e a norma culta.

O presente artigo tem como referencial teórico-metodológico a teoria bakhtiniana, sendo que o texto, visto como enunciado, como a unidade, o dado temático, o ponto de partida para todas as disciplinas do campo das ciências humanas, pois ele é a realidade imediata para o estudo da constituição do homem social e da sua linguagem.

Para Bakhtin (2000) os gêneros do discurso são tipos de enunciados relativamente estáveis e normativos que se constituem historicamente e, dessa forma, compartilham as características dos enunciados e mantêm com eles uma relação direta com a dimensão social. Assim, considerando o direcionamento teórico-metodológico adotado, analisaremos as propostas de atividade de práticas de leitura nos livros didáticos (LDs) analisados.

OS GÊNEROS DO DISCURSO NAS ATIVIDADES DE PRÁTICAS DE LEITURA

As práticas de leitura da *Coleção A*, na maioria das vezes teve os títulos: “A força da palavra”, “Vamos discutir o texto”, “A sua interpretação crítica do texto”, “Registrando”, “Hora da leitura”, “Visão crítica: fala, leitura, escrita”, “Interpretação”, “Para sua informação”. Essa coleção divide os textos a serem trabalhados em “básicos” e de “apoio”, sendo que esses iniciam

as unidades. Entretanto, também são encontrados “textos complementares” na seção “Ampliando Horizontes”, na qual a maioria deles pertence a algum jornal. Na *Coleção B*, por sua vez, as práticas de leitura são nomeadas, na maioria das vezes, pelo mesmo nome, “Prática de leitura”.

Analisando os textos apresentados para as atividades de práticas de leitura, em ambas as coleções, de uma forma geral, percebe-se que não são apresentados somente textos da esfera literária, mas também de várias outras esferas sociais. São textos predominantemente autênticos, não fabricados, ou seja, não escritos somente para ensino-aprendizagem de certos aspectos gramaticais.

De acordo com Bakhtin (2000), conforme já destacamos, os gêneros do discurso são formas *típicas* relativamente estáveis de enunciados falados ou escritos que se realizam em determinada esfera social, com finalidades específicas nas diferentes situações de interação social. A partir disso, comparando as duas coleções selecionadas, com relação aos gêneros do discurso apresentados para as práticas de leitura e/ou produção textual escrita, o que se pode apontar, a partir da referência bibliográfica apresentada após o texto, é que a *Coleção B* apresenta uma maior variedade de gêneros do discurso propostos para estas práticas, como, por exemplo: carteira de identidade, “redação” de aluno, Estatuto da criança e do adolescente, receita de culinária, bula de remédio, artigo, cheque, conta de água, curriculum vitae, cordel. De uma forma geral, fazem parte das duas coleções os gêneros

do discurso: carta, bilhete, história em quadrinhos, lenda, fábula, conto, crônica, peça de teatro, propaganda, piada, anúncio, entrevista, notícia, reportagem, classificado, biografia, convite, resenha de livros.

Com relação a essa significativa variedade de gêneros do discurso encontrada, acredita-se que exista uma influência, direta ou indiretamente, dos novos direcionamentos propostos para o ensino-aprendizagem da língua materna, pois, como foi visto, uma das metas declaradas pelos PCNs é garantir o acesso aos saberes linguístico-discursivos necessários para o exercício da cidadania, que se consolida a partir da compreensão crítica e do domínio dos vários gêneros do discurso com que os cidadãos lidam nas suas relações sociais. As coleções analisadas fazem questão de destacar a sua adequação às novas orientações teórico-metodológicas oficiais, como se pode observar na menção encontrada na capa de ambas as coleções de LDs: “PNLD-2002”

Mesmo constatando esse aspecto positivo, a saber, o de apresentar um número variado de gêneros que circulam na sociedade, percebe-se, pela análise das atividades de leitura e de produção textual escrita, que nem todas as atividades propostas giram em torno dos gêneros do discurso, bem como nem todos os gêneros apresentados para as atividades de leitura são objetos de ensino-aprendizagem para as atividades de produção textual.

Analisando as atividades propostas para a leitura e a produção textual escrita pode-se identificar, de uma forma geral, duas outras formas de direcionamento

teórico-metodológico, uma vez que nem todas as atividades propostas se guiam pelos gêneros do discurso. Um deles centra-se em “denominações” gerais, que não remetem a um determinado gênero do discurso. O outro tipo, também muito frequente, é a proposta de atividades centradas nos tipos (sequências) textuais já consagrados na escola, que são: narração, descrição e dissertação.

Embora exista uma seleção variada de gêneros para as práticas de leitura nos LDs, observa-se que o estudo a que eles se propõem para esses gêneros se volta basicamente para o assunto abordado, com questões objetivas, de cópia e de opinião, sem muita preocupação com os aspectos sócio-discursivos. Em poucos casos encontra-se uma “análise” do gênero em questão (uma “leitura” do gênero), como veremos nos exemplos que serão apresentados.

Percebe-se também que o conjunto das questões que são propostas pelos LDs, para as atividades de práticas de leitura, não levam o aluno-leitor a estabelecer e reconstruir as situações sócio-discursivas de cada gênero; não o auxiliam a uma melhor compreensão do gênero e de sua realidade, e acredita-se que levam pouco ao desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos gêneros. As práticas de leitura, como já foi mencionado, não se direcionam especificamente para os gêneros do discurso. Em resumo, pode-se dizer que nem todas as atividades de práticas de leitura ainda garantem o gênero como objeto de ensino-aprendizagem da leitura, pois elas não conseguem articular propostas que saiam efe-

tivamente da perspectiva de decodificação do texto e dos tipos textuais, para abordar o gênero como “horizonte de expectativas” para o interlocutor e o texto (enunciado) como interação verbal. A seguir, traça-se o panorama das atividades de leitura e de produção textual escrita.

ATIVIDADES CENTRADAS EM
DENOMINAÇÕES GERAIS

A orientação voltada para o uso de denominações gerais é encontrada nas atividades propostas para as práticas de leitura em ambas as coleções analisadas. Por “denominações gerais” entende-se o uso de “generalizações”, como, por exemplo, “texto” e “história”. Acredita-se que esse direcionamento metodológico “apaga” o gênero do discurso a que correspondem os textos expostos, tornando-os vagos, uma vez que não se nomeiam os gêneros a que pertencem esses textos, nem se apresentam atividades para a “leitura” do gênero do discurso a que eles pertencem.

Na *Coleção A*, o texto “O balé aéreo das andorinhas” (vol. III, p. 165) e o da página 59, do quarto volume (que não tem título), são “destacados” (nomeados) pelo uso de generalizações, como se pode observar nas citações a seguir:

- (1) 1.Leia o texto jornalístico. (PRATES, 1998, vol. III, p. 165, grifo nosso).
- (2) Texto jornalístico de Célia Almudena. (PRATES, 1998, vol. IV, p. 59, grifo nosso).

Vale ressaltar que nesses dois exemplos não é feita menção alguma ao gênero do discurso em questão, como em outros exemplos dessa coleção.

Na *Coleção B* também se constata o uso de “generalizações”:

- (3) Agora leia silenciosamente todo o texto e faça novas e curiosas descobertas. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. I, p. 55, grifo nosso).
- (4) Prática de leitura
Releia o texto e anote no caderno uma palavra-chave de cada uma das sequências de ideias a seguir. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. IV, p. 90, grifo nosso).

O exemplo (03) refere-se ao texto “Já não se fazem pais como antigamente”, de Lourenço Diaféria (vol. I, p. 55-56), e o segundo exemplo refere-se a “Os filhos que eu nunca tive”, de Raquel de Queiroz (vol. IV, p. 87-89). Esse último, de Queiroz, é um exemplo do gênero crônica, no entanto, em nenhum momento, nas atividades de prática de leitura, foi feita a menção ao gênero em questão.

ATIVIDADES CENTRADAS NOS TIPOS (SEQUÊNCIAS) TEXTUAIS

Outro direcionamento encontrado nas atividades de práticas de leitura é aquele baseado nos tipos (sequência) textuais. Essas atividades caracterizam-se por nomear e analisar os textos a partir dos tipos (sequências) textuais, mais especificamente, narração, descrição e dissertação. Os gêneros do discurso e tipos (sequências) textuais não

podem ser considerados conceitos sinônimos, devido à diversidade teórica a que remetem e aos caminhos possíveis para as práticas escolares e a sua relação efetiva diversa com as práticas de linguagem. Ainda é preciso lembrar que essa classificação dos textos pelos tipos (sequências) textuais (descrição, narração e dissertação) não atende à variedade concreta dos textos, pois esses são construídos sócio-historicamente variando, portanto, de acordo com as necessidades comunicativas dos grupos e suas culturas ao longo de sua história.

Observa-se também que as concepções de “gênero do discurso” e “tipo” encontram-se “misturadas” nas práticas de leitura e de produção textual nos LDs de língua portuguesa selecionados, pois muitos gêneros foram classificados ou nomeados “simplesmente” pelos tipos (sequências) textuais.

Na *Coleção A*, os textos “Chico”, de Salete Brentan (vol. I, p. 29), “Papai nunca mais voltará para casa?“, de Fernanda Lopes de Almeida (vol. I, p. 51), “Ritinha dos sonhos dos outros”, de Hardy Guedes (vol. I, p. 109), “O amarelinho”, de Ganymédes José (vol. I, p. 132), “Pelos outros, pela gente”, de João Dohna (vol. II, p. 155), “Uma história diferente”, de Beatriz Cotrim (vol. IV, p. 35) e “O indivíduo e a história”, de Euclides da Cunha (vol. IV, p. 122), são nomeados e caracterizados a partir dos tipos (sequências) textuais, como vemos nos exemplos a seguir.

- (5) Chico apresenta uma narração em 3ª pessoa porque o narrador não participa da história. Ele não é personagem.

O texto também apresenta trechos com diálogo, porque as personagens

conversam entre si. (PRATES, 1998, vol. I, p. 32, grifo nosso).

- (6) É hora da leitura. Uma narração em 3ª. pessoa que aborda a profissão. (PRATES, 1998, vol. I, p. 109, grifo nosso).
- (7) Uma narração em 3ª. pessoa, com diálogo, na qual se questiona [...] (PRATES, 1998, vol. I, p. 133, grifo nosso).
- (8) Discutindo o começo da narração descritiva [...] meio [...] final. (PRATES, 1998, vol. II, p. 156-157, grifo nosso).
- (9) Nos textos que você acabou de ler, uma narrativa em 3ª. pessoa [...] (PRATES, 1998, vol. IV, p. 38, grifo nosso).

Basicamente, os exemplos acima foram retirados da seção “Estrutura dos textos: conhecer e usar” e são atividades que demonstram importância “somente” aos tipos (sequências) textuais.

Na *coleção B* também se observa direcionamento das atividades de práticas de leitura pelos tipos (sequências) textuais. Todos os exemplos elencados nessa seção de análise da *Coleção B* foram destacados a partir da orientação da referência bibliográfica do final do texto. Como veremos, todos os textos citados nessa seção são exemplos de gêneros do discurso. Entretanto, pode-se perceber, já a partir das primeiras seções de prática de leitura, a focalização dos tipos (sequências) textuais na nomeação dos textos e das atividades propostas:

- (10) Prática de leitura
[...] 4. O texto que você acabou de ler é uma narrativa? Por quê?

(SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, vol. I, p. 31, grifo nosso).

Percebe-se com essa questão e sua resposta que o texto “Na escola” (vol. I, p. 29) é “classificado” simplesmente pelo tipo textual “narração”, sem se fazer qualquer referência ao seu gênero. Entretanto, com o resgate da fonte original, constatou-se que se trata do gênero do discurso crônica, de Carlos Drummond de Andrade.

Desta maneira, pode-se perceber que o gênero crônica não foi explorado, pois o texto não foi “caracterizado” como crônica, somente o aspecto textual foi levado em conta. Os aspectos sócio-discursivos são descartados, pois a crônica em questão é caracterizada “simplesmente” pelo tipo textual abstrato narração. Após a pergunta descrita anteriormente, tem-se, na sequência, a seção “Você sabia?”, na qual os autores discorrem sobre o tipo textual narração.

- (11) Todo texto narrativo apresenta um narrador que conta uma história [...] Esses são os elementos principais de uma narração. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. I, p. 31, grifo nosso).

No mesmo volume, na página 79, temos o texto “A incapacidade de ser verdadeiro”. Os autores propõem algumas perguntas aos alunos antes do direcionamento da leitura do texto. Novamente, percebe-se que o texto não foi caracterizado a partir do gênero, mas pelo tipo (sequências) textual:

- (12) 4. Leia as cinco primeiras palavras de cada parágrafo. Pense e responda: Você diria que se trata de um texto narrativo? Por quê?

(SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999 Vol. I, p. 79, grifo nosso).

Analisando a referência apresentada, observa-se que se trata do gênero conto, da obra “Contos plausíveis”, de Carlos Drummond de Andrade. Também nas questões da seção de “Prática de Leitura” não foi encontrada nenhuma menção ao gênero em questão.

O próximo exemplo, que os autores apresentam na seção “Prática de leitura”,

também é “classificado” como pertencente ao gênero do discurso carta, como se percebe nas questões a seguir:

- (13) 1.O que você achou dessa carta? [...] 3.A carta possui várias interpretações a respeito do conteúdo. Você acha que, normalmente, as cartas apaixonadas são cheias de segundas intenções? (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. IV, p. 26, grifo nosso).

Figura 1 - Texto seção “De olho em outros textos”

SÃO TODAS RIDÍCULAS?

Para o poeta Fernando Pessoa, sim: todas as cartas de amor são ridículas. Mas, sabe como é... Quem nunca cometeu uma, não sabe o que está perdendo.

Qualquer pessoa “de fora” que escute um papo de namorados, daqueles que a gente fala todas as gracinhas e apelidos que tem direito, deve achar que a gente pirou. É “Xú” pra lá, “Pitú” pra cá, hummm... A gente sabe do que é capaz em matéria de cretinice quando está apaixonado.

Quer saber? É aí que está a graça. Tem mais é que ser muito ridículo e não ter o menor pudor. Está com vontade de escancarar? Vai fundo. Enquanto isso, que tal dar uma analisada na última carta de amor que você recebeu? Ela pode revelar muito mais sobre um menino do que imagina a sua (dele!) vã filosofia.

Revista *Querida*, n.191, jun./99

Fonte: *Tecendo textos: ensino de textos através de projetos*. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. IV, p. 25).

Analisando o texto destacado do LD na figura acima, observa-se que o texto apresentado não pertence ao gênero carta, tal como sugerido pelas questões. Percebe-se que não se trata de uma carta; somente o assunto do texto foi sobre cartas de amor, mas não se observa nenhum aspecto que

confirme os traços sócio-discursivos e linguístico-textuais característicos da carta. Para finalizar, observa-se que, na sequência, os autores propõem uma atividade de produção textual escrita na seção “Projeto em ação”: eles solicitam um “recital de cartas de amor”.

Resgatando à fonte do texto “Trágico acidente de leitura” (vol. III, p. 10), de Mario Quintana, publicado no livro “Nova Antologia Poética”, observa-se que é um poema, mas, como se confirma na citação a seguir, esse também foi “classificado” pelo tipo (sequência) textual “narração” na seção de “Prática de leitura”.

- (14) 5. Podemos afirmar que esse texto tem uma estrutura narrativa? Por quê? (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. III, p. 10, grifo nosso).

Observa-se que tanto na *Coleção A* quanto na *Coleção B*, de uma forma geral, nos exemplos que foram destacados nesta seção, o tratamento dos gêneros foi inadequado, pois estes sequer foram indicados (nomeados), e todos os textos apresentados foram subordinados aos tipos (sequências) textuais. Os gêneros, que deveriam ter sido considerados como “o horizonte de expectativa” para a leitura dos textos, ficaram na “sombra”, em favor da análise dos aspectos tipológicos formais (sequências) dos textos. Observou-se que os gêneros do discurso foram mesclados indiscriminadamente com as tipologias textuais. A partir dessa classificação e nomeação dos textos pela estrutura textual, constata-se a dificuldade dos autores em apreender o conceito de gênero do discurso e de lidar com ele nas atividades propostas. Com isso, conclui-se que vários problemas podem ser encontrados quando se implementa a proposta dos PCNs, pois enquanto esses priorizaram os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem para as atividades de leitura, os LDs

orientam-se para as questões tipológico-formais (sequências) dos textos. __

Em resumo, nas atividades apresentadas, a noção de gênero do discurso, bem como eles próprios, não foram explicitados claramente, nem dada a real importância que mereceriam dentro de uma prática orientada a partir de gêneros do discurso, pois, em vários textos, os autores não declararam sequer o gênero em questão, de modo que os professores e alunos ficam impossibilitados de identificá-lo e, dessa maneira, mesmo que intuitivamente, não percebem as características a serem trabalhadas.

Assim, percebe-se uma grande preocupação quanto à classificação e nomeação dos textos somente a partir da estrutura textual, ou melhor, pelas tipologias textuais. No entanto, com essa abordagem, são descartados os aspectos sociais dos gêneros, bem como seu uso efetivo. As metodologias de ensino organizadas com base numa tipologia que classifica os textos em narração, descrição e dissertação, para Almeida (2000), são invariavelmente adeptas da utilização de textos “petrificados” e escolarizados, bem como fora do fluxo vital da organização da vida social.

ATIVIDADES CENTRADAS NOS GÊNEROS DO DISCURSO

Existem atividades de leitura que são centradas também nos gêneros do discurso e encontram-se em ambas as coleções, mas constata-se que na maior parte das vezes em que o gênero foi priorizado, houve apenas nomeação dele, e, em alguns casos, isso

não foi feito claramente, o que gerou grande confusão, como veremos a seguir.

Na *Coleção A* percebe-se, a partir dos exemplos mostrados a seguir, que são apresentados vários gêneros para as atividades de leitura. Os exemplos foram destacados da seção “Ampliando Horizontes”, com exceção dos últimos cinco, que foram retirados da seção de “Prática de leitura”.

- (15) Isto é uma notícia. Saiu na Folha de S. Paulo, no dia 7 de março de 1997. (PRATES, 1998, vol. I, p. 64, grifo nosso).
- (16) Leia o comentário da bióloga Mônica Meyer (mestre em Educação) sobre a educação ambiental. (PRATES, 1998, vol.III, p. 167, grifo nosso).
- (17) “Língua enrolada”. Entrevista: Pasquale Cipro Neto (PRATES, 1998 vol. IV, p. 25, grifo nosso).
- (18) Apresentamos a vocês uma reportagem da Revista Veja. (PRATES, 1998, vol. IV, p. 141, grifo nosso).
- (19) 1. Leia parte da crônica escrita por Moacyr Scliar. (PRATES, 1998, vol. III, p. 51, grifo nosso).

Constata-se, com os exemplos apresentados, que essas atividades de “Prática de leitura” são centradas, pelo menos, na nomeação dos gêneros do discurso. Entretanto, a inconsistência quanto ao trabalho com os gêneros do discurso continua, pois esses não têm influência na proposição das atividades de leitura, ou melhor, não entram no âmbito das questões sobre os textos apresentados. Em síntese, a *Coleção A* não

prioriza os gêneros do discurso em questão, apenas cita os nomes, e não vai além disso.

Nas práticas de leitura da *Coleção B* também constata-se direcionamentos pedagógicos baseados na nomeação dos gêneros do discurso e alguns textos foram nomeados pelo gênero a que pertencem, mas, em certos casos, com algumas “confusões”, como veremos nos próximos exemplos. No texto “O carteiro e o poeta” (vol. IV, p. 13), foi feita a referência ao gênero do discurso em questão, biografia romanceada, mas na prática de leitura nada foi mencionado ou explorado, somente antes do texto encontra-se a menção ao gênero correspondente.

- (20) Prepare-se para se emocionar com a leitura de um trecho da biografia romanceada do poeta chileno Pablo Neruda. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. IV, p.13, grifo nosso).

Para a análise do próximo exemplo foi necessário resgatar também as orientações existentes no Manual do Professor (MP), mas percebem-se equívocos em torno dele na apresentação da tabela de “conteúdos e objetivos” do MP, pois os textos foram assim nomeados:

- (21) Crônica: “Tolerância zero”.
Artigo de Jornal: “Caldeirão urbano” (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, MP, vol. IV, p. 30).

Analisando comparativamente a nomeação do gênero dos textos apresentados no MP com as atividades do LD do aluno, percebem-se “confusões” com relação aos gêneros destacados. No caso do primeiro gênero, a crônica, não é estabelecida nenhuma relação com o

gênero exposto na prática de leitura do LD, nem com relação à nomeação do gênero crônica e, muito menos, com uma tentativa de estudo do gênero nas atividades de produção textual escrita. Com relação ao segundo gênero, o artigo, no LD do aluno, os autores subordinam esse gênero ao tipo (sequência) textual dissertação, sendo que a exposição teórica do tipo (sequência) textual a que pertenceria o texto é realizada antes da apresentação do artigo para a leitura.

- (22) Um texto que defende ideias por meio de argumentos é denominado **dissertação**. Nele são feitas avaliações e julgamentos a respeito de determinado assunto. Leia o texto seguinte e perceba como o autor nos chama a atenção para outros tipos de violência, que não estamos acostumados a quantificar ou qualificar. Perceba como esse autor lançou “outra luz” sobre o assunto de que estamos tratando. (SILVA; BERTOLIN; OLIVEIRA, 1999, Vol. IV, p. 43, grifo do autor).

Na “página exclusiva do professor” recomenda-se que os professores conversem com seus alunos sobre os tipos de texto, que podem ser narrativos, descritivos ou dissertativos/argumentativos; seguem mais orientações sobre o tipo dissertação. Outro destaque é que o gênero do discurso artigo, do exemplo anterior, é enfatizado somente pela estrutura (esquema) textual, parecendo que o mais importante é considerar a estrutura textual para caracterizar os textos.

Nos exemplos anteriores, tanto da *Coleção A* quanto da *Coleção B*, existe pouco destaque para os gêneros em questão nas propostas que compõem as atividades de

leitura, pois observa-se que os gêneros entram somente para a “nomeação” dos textos. Pode-se perceber que, de uma forma geral, nas atividades de práticas de leitura a noção de gênero não tem influência nas proposições de exercícios formulados pelos autores. Assim, pode-se concluir que o gênero não é considerado um elemento importante para a compreensão dos enunciados (texto) e, com essa constatação, observa-se que as de práticas de leitura dos LDs selecionados vão de encontro à perspectiva de Bakhtin, que considera o gênero como um “horizonte de expectativa”, um elemento indispensável para a compreensão e articulação do sentido dos enunciados (textos). Uma última observação a ser feita é a de que há uma grande dificuldade em se perceberem os gêneros do discurso trabalhados nessas seções, pois as propostas são bastante limitadas e têm um caráter superficial. Com isso, vários problemas são encontrados para a implementação da proposta dos PCNs, como a de tomar os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando as coleções abordadas, observa-se a ausência e/ou confusão de nomeações dos gêneros do discurso a que pertenciam os textos apresentados para as atividades de práticas de leitura, pois muitos foram “nomeados” pelo uso de generalizações (como: “texto e/ou “história”) ou pelo nome dos “tipos” textuais (narração, descrição e dissertação). Quando não houve a ausência, confusão ou equívocos terminológicos a respeito dos gêneros do discurso,

percebeu-se que as questões relativas a eles, como a sua dimensão social, não foram exploradas nas atividades propostas para as práticas de leitura dos textos.

Assim, estudando as coleções pesquisadas observam-se problemas nas questões propostas para a compreensão e interpretação dos textos, pois são ainda superficiais, trata-se de uma leitura de reconhecimento, que fica na “superfície” do texto/enunciado e do gênero do discurso. Além do mais, parece que o que mais importa são os elementos da comunicação e menos o conhecimento do gênero do discurso.

Percebe-se também que o conjunto das questões que são propostas pelo LD, para as atividades de prática de leitura, não levam o aluno-leitor a estabelecer e reconstruir as situações sócio-discursivas de cada gênero; não o auxiliam a uma melhor compreensão do gênero e de sua realidade; e acredita-se que levam pouco ao desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva dos gêneros. As práticas de leitura, como já foi mencionado, não se direcionam especificamente para os gêneros do discurso. Em resumo, pode-se dizer que as atividades de práticas de leitura ainda não garantem o gênero como objeto de ensino-aprendizagem da leitura, pois elas não conseguem articular propostas que saiam efetivamente da perspectiva de decodificação do texto e dos tipos textuais, para abordar o gênero como “horizonte de expectativas” para o interlocutor e o texto (enunciado) como interação verbal.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. M. Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática do ensino superior. In: ROJO, R. (Org). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.
- BAGNO, M. **Gramática, pra que te quero? Os conhecimentos linguísticos nos livros didáticos de português**. Curitiba: Aymar, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRASIL. MEC-SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclo do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.
- PRATES, M. **Encontro e Reencontro em língua portuguesa: reflexões e ação**. São Paulo: Moderna, 1998.
- SILVA, A. S.; BERTOLIN, B. E OLIVEIRA, T. A. **Tecendo textos: ensino de língua portuguesa através de projetos**. São Paulo: IBEP, 1999.

Recebido para publicação em 15 jun. 2012.

Aceito para publicação em 28 dez. 2012.