



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

**MARIA LOURDES ANDRADE DA SILVA**

**LEITURA E ESCRITA E O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA**

**SOUSA – PB**

**2014**

**MARIA LOURDES ANDRADE DA SILVA**

**LEITURA E ESCRITA E O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>Ma. Maria Fernandes de Andrade Praxedes

SOUSA – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S586I Silva, Maria Lourdes Andrade da  
Leitura e escrita e o lugar do texto literário em sala de aula  
[manuscrito] / Maria Lourdes Andrade da Silva. - 2014.  
43 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:  
Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual  
da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à  
Distância, 2014.

"Orientação: Prof<sup>a</sup>. Maria Fernandes de Andrade Praxedes,  
Departamento de Humanas".

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Gêneros textuais. 4. Letramento  
Literário. I. Título.

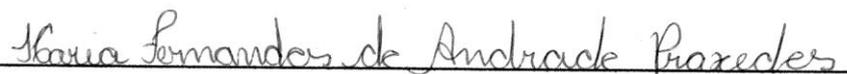
21. ed. CDD 372.4

**MARIA LOURDES ANDRADE DA SILVA**

**LEITURA E ESCRITA E O LUGAR DO TEXTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA**

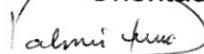
Monografia apresentada ao Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em: 26/ 07/ 2014



Profª Ma. Maria Fernandes de Andrade Praxedes / UEPB

Orientadora



Profº Dr. Valmir Pereira/ UEPB

Examinador



Profª Dra. Ana Alice Rodrigues Sobreira/UEPB

Examinador

**DEDICATÓRIA**

A Deus, pelo dom da vida e por se constituir sinônimo de força em minha vida. Aos meus pais que me ensinaram o valor da educação e nunca deixaram de me incentivar aos estudos. A toda minha família por quem tenho um amor incondicional. Aos meus professores do curso, em especial, minha professora orientadora, Maria Fernandes de Andrade Praxedes, pelo seu conhecimento partilhado e pelo carinho com que orientou este trabalho. Aos meus amigos do curso pelo apoio nas horas difíceis, Dedico.

## **AGRADECIMENTOS**

À coordenadora do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares – Polo de Sousa, Ana Alice Sobreira.

À Universidade Estadual da Paraíba pela oportunidade de oferecer tanto aprendizado ao longo do curso.

À minha orientadora, Professora Maria Fernandes de Andrade Praxedes, pelas valiosas discussões e colaborações acadêmicas.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, participaram desta grande conquista pessoal e profissional.

Ao Deus todo poderoso que esteve comigo em cada segundo desta jornada.

A minha família, mãe, pai, irmão, esposo e filha.

Aos meus professores do curso pelas contribuições valiosas à minha vida acadêmica e profissional.

Aos meus amigos pelas risadas e experiências que compartilhamos.

A vocês todos, OBRIGADA pelo aprendizado, pela amizade e pelo apoio.

A leitura literária também é fundamental. É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias.

Marisa Lajolo

## RESUMO

O presente trabalho se configura em uma pesquisa bibliográfica e tem por objetivo refletir sobre a leitura e a escrita na escola com foco no letramento literário partindo de um estudo sobre os conceitos e orientações acerca desses processos, sobretudo na perspectiva de abordagens dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que orientam um ensino de língua portuguesa voltado à diversidade textual que circula na esfera social. A referida pesquisa suscita, também, algumas reflexões sobre os conceitos empreendidos pelos PCN acerca de gênero e tipo textual, especificamente no que tange ao gênero literário, buscando discutir o lugar da literatura nas aulas de língua portuguesa, ao mesmo tempo em que aponta algumas possibilidades didáticas para o trabalho com o texto literário na escola. Metodologicamente recorre-se às reflexões teóricas de autores como: Orlandi et al (2005), Martins (2012), Bakhtin (1992), Dolz, Joaquim; Schneuwly (2004), Kato (1987), Kleiman (2007), Koch, I. V; Elias (2012), entre outros. O resultado deste trabalho aponta para a necessidade de se redimensionar o trabalho de leitura e escrita em sala de aula, em especial no tocante ao tratamento dado ao texto literário. Percebe-se, portanto, que as práticas de leitura literária precisam ser redimensionadas no sentido de provocar a formação do cidadão crítico e participativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Escrita. Gêneros textuais. Letramento literário.

## **ABSTRACT**

This work is set in a bibliographic research and aims to reflect on reading and writing in school with a focus on literary literacy starting with a study of the concepts and guidance on these processes, especially in terms of approaches National Curriculum Parameters (NCP) that guide teaching of Portuguese language aimed at textual diversity that circulates in the social sphere. Such research also raises some reflections on the concepts undertaken by NCP about gender and text type, specifically with respect to the literary genre, attempting to discuss the place of literature in Portuguese language classes, while pointing some possibilities teaching to work with the literary text in school. Methodologically resorts to the theoretical reflections of authors such as: Orlandi et al (2005), Martins (2012), Bakhtin (1992), Dolz, Joaquim; Schneuwly (2004), Kato (1987), Kleiman (2007), Koch, I. V; Elias (2012), among others. The result of this study points to the need to resize the work of reading and writing in the classroom, especially in relation to the treatment of the literary text. It is clear, therefore, that the literary reading practices need to be revised in order to cause the formation of critical and participatory citizen.

**KEYWORDS:** Reading. Writing. Textual genres. Literary literacy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>1 LEITURA E ESCRITA: aspectos teórico-práticos.....</b>	<b>12</b>
1.1 Conceituando leitura.....	13
1.2 A leitura à luz dos PCN.....	17
1.3 Conceituando escrita.....	20
<b>2 GÊNEROS TEXTUAIS: aspectos teórico-práticos .....</b>	<b>23</b>
2.1 Conceituando gêneros textuais.....	23
2.2 Os gêneros textuais e os PCN.....	26
2.3 Gêneros e tipos textuais.....	30
<b>3 LETRAMENTO LITERÁRIO: o uso social da leitura .....</b>	<b>34</b>
3.1 A escola e o letramento literário.....	34
3.2 A leitura na sala de aula: caminhos e possibilidades.....	30
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>43</b>

## INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são atividades que propiciam o desenvolvimento humano. O quadro atual do ensino e da aprendizagem dos processos de leitura e de escrita na escola mostram enormes lacunas no que tange ao desenvolvimento dessas habilidades pelos indivíduos. Os alunos apresentam muitas deficiências quanto à sua formação leitora, e escritora.

Uma possibilidade de compreensão dessa problemática refere-se à forma de abordagem do ensino de leitura e de escrita que vem sendo desenvolvida nas salas de aula, em que o texto serve apenas como pretexto para o ensino de outras questões, como ensinar regras gramaticais. Além disso, o trabalho realizado pelo professor parece descontextualizado e sem sentido para o aluno, pois não colabora muito com a sua formação crítica, visto que o aluno não ler para analisar e desenvolver sua crítica.

Sabe-se que a leitura não deve ser compreendida simplesmente como processo de decodificação de textos escritos, mas especialmente como processo de interação no qual o leitor tenta construir uma compreensão do texto lido. Aliás, a linguagem, de modo geral, é tratada sob uma perspectiva interacionista.

Com essa concepção do processo de leitura como interação, o presente trabalho tenta possibilitar algumas reflexões sobre a temática com enfoque no uso do texto literário na perspectiva do letramento literário, abordado nos PCN.

Sabe-se que buscando reflexões sobre tais questões pode-se entender melhor o processo de escolarização da leitura e da escrita, em especial, com foco no letramento literário, bem como apontar algumas possibilidades de trabalho com a literatura.

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo discute questões referentes à conceituação dos processos de leitura e de escrita em especial no que tange às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O segundo capítulo, aprofunda algumas reflexões sobre a definição de gênero textual e as diferenças fundamentais entre gênero e tipo textual, bem como o conceito de gênero textual. O terceiro capítulo apresenta discussões acerca do letramento literário, seu conceito, sua abordagem na escola e o que orienta a proposta de

letramento. Por fim, traça-se possibilidades de abordagem da leitura e da escrita na sala de aula como caminhos possíveis de reverter a dificuldade de se trabalhar a literatura de forma dinâmica e prazerosa.

## 1 LEITURA E ESCRITA: aspectos teórico-práticos

Há uma necessidade na área da Educação, em especial no que tange ao ensino de língua portuguesa, de se discutir conceitos que possam orientar o trabalho com leitura e escrita no intuito de auxiliar os profissionais dessa área no seu fazer pedagógico, sobretudo naquilo que se refere aos objetivos de se desenvolver uma competência comunicativa nos alunos e de formar leitores competentes. Nesse sentido, a leitura é um ato de conhecimento e seus benefícios são claramente perceptíveis para o indivíduo que lê. Segundo Orlandi et al (2005, p. 19):

Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade – forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação.

Para a autora, o valor da leitura é positivo e traz benefícios de caráter social ao indivíduo que vão desde o prazer, ou leitura por fruição, até o aprimoramento das relações sociais, visto que essas relações estão intimamente ligadas às ideologias de um determinado grupo social.

Diante da necessidade de despertar esse prazer, a fim de formar bons leitores, a escola precisa rever suas práticas relacionadas ao trabalho com a leitura e a produção textual, e todo o espaço de aprendizagem que proporciona aos seus alunos. Para isto, é imprescindível redimensionar alguns paradigmas vigentes no ambiente escolar e transformar o ato de ler e escrever em ações que visem uma mudança significativa na formação do leitor.

Mas o que compreendemos por leitura? Sobre esse aspecto, Martins (2012, p. 7) afirma que:

Falando em leitura, podemos ter em mente alguém lendo jornal, revista, folheto, mas o mais comum é pensarmos em leitura de livros. E quando se diz que uma pessoa gosta de ler, “vive lendo”, talvez seja rato de biblioteca ou consumidor de romances, histórias em quadrinhos, foto novelas. Se “passa em cima dos livros”, na certa estuda muito. Sem dúvida, o ato de ler é usualmente relacionado com a escrita, e o leitor visto como decodificador da letra. Bastará, porém decifrar palavras para acontecer a leitura? Como explicarmos as expressões de uso corrente “fazer leitura” de um gesto, de uma

situação; “ler a mão”, “ler o olhar de alguém”; “ler o tempo”, “ler o espaço”, indicando que o ato de ler vai além da escrita?

Para a autora a concepção de leitura engloba vários modos de ler. Sua conceituação aponta para uma visão mais dinâmica e ampliada, como a de Paulo Freire, que afirma que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. (FREIRE apud MARTINS, 2012, p. 10).

Como possibilidade promissora de mudanças para uma prática de ensino da língua de fato significativa, aponta-se o trabalho com o texto literário que tende a oportunizar uma atividade mais dinâmica, lúdica e prazerosa, pautada no uso da imaginação, da criatividade e da expressividade dos alunos.

Em termos gerais, esse redimensionamento indigita para uma análise e reflexão acerca de alguns conceitos fundamentais que permeiam toda a discussão proposta, como por exemplo, as concepções de leitura, de escrita, de letramento (sem a qual não se pode falar em redimensionamento do ensino de linguagem), de gêneros textuais e de metodologia de ensino.

### **1.1 Conceituando leitura**

O conceito de leitura é algo tão amplamente discutido que qualquer tentativa acabará por incidir em redundância. No entanto, cabe-nos aqui, proporcionar apenas algumas reflexões sobre as diversas concepções sobre o tema posto, com o intuito de possibilitar uma reflexão mais fundamentada sobre a prática de ensino de leitura na escola.

Numa perspectiva histórica, Martins (2012, p. 18) afirma que a atividade de ler assim como a de escrever eram formas de *status* social e atribuía um caráter de intelectualidade e bem-estar na pirâmide social:

Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres.

A autora retoma o conceito de leitura e escrita enquanto ferramentas de poder e de mudança. Ressalte-se que essa maneira de pensar a leitura persiste ainda nos nossos dias. Conhecimento ainda é sinônimo de poder e, nesse sentido, atribui ao professor de linguagem uma obrigação ainda maior de fazer com que os alunos dominem eficazmente essas habilidades.

O ato de ler vai muito além da mera decodificação e da simples busca por informações. A leitura exige do leitor o uso de várias capacidades cognitivas que o orientam o caminho na construção do sentido de um texto.

Segundo Leffa (1996, p. 24) entendemos por leitura um processo que possibilita ao leitor uma interação com o texto, ambos interagindo entre si com o intuito de atingir o objetivo da compreensão textual. Desse modo, o autor afirma que:

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeras sub- processos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto.

De acordo com a assertiva acima, o autor sugere que para uma compreensão mais global da leitura deve-se deter à compreensão de partes menores, sem perder, evidentemente, o foco da compreensão integral do texto enquanto processo que estabelece um ato comunicativo entre o leitor e o texto.

Segundo Kato (1987, p.70), a leitura é compreendida como um processo que depende de vários fatores como a maturidade do leitor, a complexidade do texto, do objetivo da leitura, do conhecimento prévio acerca do assunto e do estilo próprio do leitor. A autora afirma que a leitura se configura como operação cognitiva entre o texto e o leitor que se conduzem em busca de uma compreensão textual.

A leitura assim passa a ser encarada como algo personalíssimo, na medida em que envolve fatores de ordem individual como o conhecimento que o leitor dispõe previamente sobre o assunto posto no texto. Daqui depreende-se que o sentido do texto é algo que não está pronto; não pertence ao texto nem ao autor e se concretiza numa ação reflexiva do leitor que possui autonomia, mas com limites, na produção de um sentido para o texto.

Fala-se na leitura enquanto processo interativo porque ao realizar essa atividade o leitor aciona diversos conhecimentos para chegar a uma real produção

de sentido daquilo que lê. Ocorrendo assim, uma espécie de diálogo entre o leitor e o texto. Essa interatividade faz com que o leitor associe diferentes textos, conhecimentos e imagens, com o intuito de compreender o que foi lido e conseguir a concretização de um sentido (seu) sobre o tema abordado no texto.

Nesse sentido, vale destacar que o professor possui função fundamental como mediador desse processo interativo, e a escola se configura como espaço fundamental de aprendizagem, de modo que o aluno possa adquirir uma autonomia para leituras outras em seu contexto de vida.

Segundo Ecco (2010, p. 38) o conceito de leitura aponta para uma abordagem mais reflexiva e crítica desenvolvendo habilidades fundamentais para o exercício da autonomia do indivíduo enquanto ser social:

O ato de ler é um exercício de indagação, de reflexão crítica, de entendimento, de captação de símbolos e sinais, de mensagens, de conteúdo, de informações... É um exercício de intercâmbio, uma vez que possibilita relações intelectuais e potencializa outras. Permite-nos a formação dos nossos próprios conceitos, explicações e entendimentos sobre realidades, elementos e/ou fenômenos com os quais defrontamo-nos.

Para o autor, mais que mera decodificação e produção de sentidos, a leitura se configura como verdadeiro exercício que mobiliza diversos conhecimentos do aluno e engloba tantos outros, possibilitando com isso uma autonomia leitora do sujeito. Sobre esses conhecimentos que os alunos dispõem sobre a leitura posta, Oliveira (2010, p. 45) afirma que:

A leitura não é uma atividade exclusivamente linguística. E isso se deve ao fato de a leitura exigir dos usuários da língua conhecimentos prévios de tipos diferentes: conhecimentos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos ou de mundo, e conhecimentos textuais.

Segundo Oliveira (2010, p. 68) a leitura necessita de vários outros tipos de conhecimentos que não o linguístico puramente. Necessário se faz o conhecimento do senso comum e o cultural (enciclopédico) e aqueles que se referem aos tipos e gêneros textuais. Ele explica:

Conhecimentos linguísticos são os semânticos, os sintáticos, os morfológicos, os fonológicos e os ortográficos. Conhecimentos enciclopédicos são aqueles que possuímos a respeito do mundo, os

quais incluem os conhecimentos gerais, característicos do senso comum, e os conhecimentos mais específicos, tanto em termos culturais quanto em termos técnicos. Conhecimentos textuais, que não se confundem com os linguísticos, embora estejam estritamente relacionados a eles, são aqueles que possuímos acerca dos elementos de textualidade, dos tipos e gêneros textuais.

Essa divisão sobre aqueles conhecimentos utilizados na leitura, ajuda nos procedimentos de intervenção do professor quando da problematização do ensino da leitura. Nesse sentido, saber que tipo de conhecimento o aluno sente maior dificuldade ao mobilizá-lo na busca pela construção do sentido do texto se constitui fator fundamental no processo de acompanhamento e avaliação da aprendizagem do aluno.

Refletindo acerca dos “conhecimentos linguísticos”, Koch&Elias (2012, p. 37) afirmam que:

Escrever é uma atividade que exige do escritor conhecimento da ortografia, da gramática e do léxico de sua língua, adquirido ao longo da vida nas inúmeras práticas comunicativas de que participamos como sujeitos eminentemente sociais que somos e, de forma sistematizada, na escola.

Para as autoras, o conhecimento linguístico envolve aquelas habilidades relacionadas à prática da escrita de modo que o aluno consiga estruturar sua comunicação através da escrita, mobilizando esse conhecimento.

No que tange ao “conhecimento enciclopédico”, Koch&Elias (2012, p. 41) afirmam:

Em nossa atividade de escrita, recorreremos constantemente a conhecimentos sobre coisas do mundo que se encontram armazenados em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, construída de forma personalizada, com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas.

As autoras tratam esse conhecimento do ponto de vista social, pois envolve os conhecimentos adquiridos em nossas vivências e experiências no nosso contexto social de existência.

Os “conhecimentos de textos”, por sua vez, são definidos da seguinte maneira por Koch& Elias (2012, p. 43):

Para a atividade escrita, o produtor precisa ativar “modelos” que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, levando em conta elementos que entram em sua composição (modo de organização), além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação.

O conhecimento de texto remete aos modelos como os textos são produzidos em situações práticas de comunicação, considerando-se a forma e outras características peculiares a cada texto.

Por fim, Koch&Elias (2012, p. 44) falam dos “conhecimentos interacionais” “Além dos conhecimentos descritos, a escrita demanda ativação de modelos cognitivos que o produtor possui sobre práticas interacionais diversas, histórica e culturalmente constituídas”.

Nestes termos, esse conhecimento possibilita, por exemplo, ao leitor organizar sua escrita e sua fala em situações práticas de comunicação, permitindo-lhe o conhecimento necessário sobre o objetivo do texto.

No que tange ainda à conceituação da leitura, Koch (2012, p. 25) afirma que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem etc. não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. 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.

Para a autora, a leitura se constitui um processo de interação entre autor-leitor-obra, onde os espaços são preenchidos pelos diversos conhecimentos do leitor num contínuo processo de interação e construção de sentidos. Ela não ocorre aos “pedaços” nem restritamente com enfoque em letras ou em palavras, mas se organiza como processo amplo de compreensão, com o intuito de fazer comprovar aquelas suposições anteriores à leitura.

## **1.2 A leitura à luz dos PCN**

A necessidade de se trabalhar a leitura com os alunos na escola é um fato há muito constatado. Passou-se assim a defender a finalidade não somente de se ensinar a ler, mas em especial de formar alunos leitores e, com certeza, formar também escritores competentes. Uma vez que a leitura é a base para que se escreva bem.

Em relação à conceitualização de leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 40) afirmam que “o trabalho com a leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes”.

Na medida em que fala em “trabalho com a leitura”, pode-se deduzir que esta se configura como processo que envolve não apenas a postura do leitor, mas uma série de outros fatores. E, nestes termos, é um ato coletivo, e não pura e simplesmente individual. Mesmo porque, no contexto da sala de aula, o professor, o aluno e o autor, entrelaçados pelo texto, atuam em conjunto na busca pela construção de um sentido e da compreensão do texto.

Destaque-se ainda que os PCN defendem a ideia de que a leitura é:

[...] um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...] não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão. (BRASIL, 1998, p.41)

Nesse sentido, a leitura é encarada como um processo, uma construção, gradativa, por etapas, de um significado do texto, tendo como ator maior, o leitor. Os PCN (BRASIL, 1998) afirmam que a decodificação é englobada num conceito primário de leitura, e se configura como um procedimento prévio que o aluno se utiliza ao ler, para em seguida se dedicar a processos mais amplos e complexos na busca pela compreensão textual.

Dessa forma, para os PCN, em conformidade com as outras concepções aqui expostas, a leitura se concretiza como processo de interação, haja vista englobar uma série de “sujeitos” e processos que agindo entre si, acabam por construir um sentido para o texto.

O leitor é a figura central que realiza uma ação sobre o texto, mobilizando inúmeros conhecimentos que dispõe, e não apenas extraindo informações do texto, mas especialmente compreendendo-o. Assim, a leitura é um processo de interação

entre o leitor e o texto, a partir da ação desse sobre este. Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998, p. 43) afirmam que é importante a superação de certos conceitos ultrapassados sobre a leitura:

A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler.

O documento nacional expõe uma concepção que vai além da decodificação. Nesse sentido, reafirma o que se disse anteriormente sobre a necessidade de que a escola e o professor ofereçam ao aluno diversas oportunidades de aprender a ler utilizando desde os conhecimentos prévios desse aluno, até o exercício de processos cognitivos mais amplos.

Para o documento orientador (BRASIL, PCN, p. 41) do ensino de língua portuguesa, é tarefa fundamental da escola no trato com o ensino da leitura a formação de leitores competentes:

Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Dessa feita, um leitor competente compreende um aluno crítico e autônomo na realização de suas competências comunicativas, que saiba utilizar as diversas formas de comunicação interacionistas exigidas pelas diversas esferas sociais. Assim, o objetivo quando se trabalha a leitura na sala de aula é, especialmente, formar leitores que sejam capazes de compreender e fazer suas intervenções diante de questões sociais, políticas, culturais e econômicas.

Desse modo, a leitura passa a ser encarada como uma prática social, através da qual o indivíduo afirma sua identidade cultural por meio de sua linguagem e de sua competência comunicativa. Essa concepção de leitura como ato social aponta

para uma atividade de caráter crítico e reflexivo e possibilita ao aluno desenvolver suas habilidades com a linguagem e mais autonomia comunicativa no estabelecimento das relações que traça no seu contexto existencial. O papel da escola e do professor é fundamental no desenvolvimento dessa habilidade tão necessária ao sucesso do aluno.

### **1.3 Conceituando escrita**

A leitura e a escrita são consideradas fatores fundamentais enquanto ferramenta de comunicação e de afirmação social. A leitura possibilita o acesso a informações, o que lhe consagra como ferramenta também de poder, pois através da construção do conhecimento de forma autônoma, o indivíduo desenvolve uma postura reflexiva e crítica diante da sociedade na qual se insere.

Lembremo-nos que a leitura e a escrita não se configuram apenas como mera decodificação de símbolos, mas, especialmente, como uma atividade propulsora de aquisição de conhecimentos.

A escrita ultrapassa a noção de código, pois lida com habilidades mais complexas que a simples mecanização ou aposição de símbolos gráficos. Nesse sentido, aqueles que preferem compreender a escrita do ponto de vista tradicionalista encaram também o ensino da escrita simplesmente como o trabalho para o desenvolvimento das capacidades ortográficas, sem maiores consequências na formação do aluno.

Refletindo sobre essa questão, Kramer (2003, p. 66) lembra que:

O que faz de uma escrita uma experiência é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê enraizam-se numa corrente, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever ou com a escrita do outro, formando-se. (...) A leitura e a escrita podem, à medida que se configuram como experiência, desempenhar importante papel na formação. Portanto, o ser humano necessita de uma educação escolar que lhe proporcione uma aprendizagem capaz de fazer com que o meio no qual está inserido seja transformado, entre o melhor entendimento de suas próprias ações e atitudes, as quais devem ser coerentes com a dignidade humana, acompanhadas sempre da justiça e da boa interpretação das ideias e pensamentos de outros.

Para a autora, esse trabalho com a leitura e com a escrita, proporcionado pela escola, deve fornecer meios para que o indivíduo dentro do seu contexto social de

existência e de comunicação aja como sujeito transformador, contribuindo para uma construção digna desse mesmo meio onde atua.

A escrita, assim, deve ser trabalhada na escola de modo que possibilite ao aluno desenvolver suas habilidades linguísticas e, ao mesmo tempo, as competências de aplicabilidade dos recursos da língua e a organização das ideias, adequando essas habilidades e competências nas situações de comunicação escrita dos diversos gêneros textuais. Para isto, a atividade de produção textual não pode ser encarada de maneira descontextualizada e sem sentido para o aluno.

No que tange à produção de textos, Koch (2012, p. 32) afirma que:

A produção textual é uma atividade verbal a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades... trata-se de uma atividade consciente, criativa que compreende estratégias concretas de ação e a escolha dos meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal.

Desse modo a autora explicita o caráter social da produção textual, na medida em que declara o objetivo do texto como atividade a serviço de “fins sociais” e mais ainda, aponta novos mecanismos nesse estudo da temática: o contexto como estrutura mais complexa que envolve o texto e nele atua influenciando-o.

Apenas o contato com o texto não garante ao o aluno adquirir uma habilidade de produção textual. É necessário sim que ele tenha contato com diversos gêneros discursivos, especialmente com a leitura de diferentes textos que servirão para uma multiplicidade de propósitos. Nesse sentido acreditamos que o ensino de produção textual deve pautar-se numa perspectiva sociointeracionista da linguagem, onde os alunos são convidados a usar a escrita em suas variadas formas de interação dentro e fora da escola.

Os PCN (1997, p. 49) apontam alguns caminhos para o trabalho com a leitura e a escrita dos alunos em sala de aula, destacando que tais atividades devem assumir um caráter dinâmico e ao mesmo tempo desafiador, chamando a atenção para que o professor trabalhe o objetivo da leitura de modo que fique claro aos alunos. Sobre esse trabalho com produção textual, os parâmetros apostam numa proposta cujo objetivo é formar escritores competentes:

Alguns procedimentos didáticos para implementar uma prática continuada de produção de textos na escola:

- oferecer textos escritos impressos de boa qualidade, por meio da leitura (quando os alunos ainda não lêem com independência, isso se torna possível mediante leituras de textos realizadas pelo professor, o que precisa, também, ser uma prática continuada e frequente). São esses textos que podem se converter em referências de escrita para os alunos;
- solicitar aos alunos que produzam textos muito antes de saberem grafá-los. Ditar para o professor, para um colega que já saiba escrever ou para ser gravado em fita cassete é uma forma de viabilizar isso. Quando ainda não se sabe escrever, ouvir alguém lendo o texto que produziu é uma experiência importante;
- propor situações de produção de textos, em pequenos grupos, nas quais os alunos compartilhem as atividades, embora realizando diferentes tarefas: produzir propriamente, grafar e revisar [...];
- a conversa entre professor e alunos é, também, uma importante estratégia didática em se tratando da prática de produção de textos: ela permite, por exemplo, a explicitação das dificuldades e a discussão de certas fantasias criadas pelas aparências [...].

Trata-se de uma orientação para o trabalho com a produção textual pautada num trabalho dinâmico e significativo, com a utilização de variados textos e em situações de uso e reflexão da linguagem que os alunos utilizam em seu meio social. De acordo com Santos (2013, p 44)

Os textos, para serem compreendidos, necessitam do conhecimento do leitor/ouvinte sobre o mundo de que falam, sobre a sociedade em que estão inseridos e também sobre a língua em que são escritos/falados. Por exemplo, entender uma publicidade, uma notícia de jornal, assistir a uma novela não são atividades simples, apresentam uma complexidade tal que, até hoje, ainda não podemos descrever esse processo com clareza. Para a compreensão de qualquer texto, e também para a sua produção, convergem, dinamicamente, fatores linguísticos, sociais e culturais. Portanto, nessa perspectiva que adotamos, a sociointerativa, o texto é um processo interlocutivo que vai exigir dos falantes e escritores que se preocupem em articular seus textos **conjuntamente** aos interlocutores, ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem/ elaboram seu texto oral...

Para a autora, assim como o ato de ler necessita que se leva em conta diversos fatores, como por exemplo o conhecimento prévio do leitor, os textos também necessitam de diversos fatores (“linguísticos, sociais e culturais”) para que aconteça a sua compreensão. Conforme a orientação, adota-se uma postura sócio interacionista conforme analisamos anteriormente no capítulo sobre leitura.

## **2 GÊNEROS TEXTUAIS: aspectos teórico-práticos**

Um dos conteúdos mais pesquisados na área dos estudos da linguagem diz respeito aos gêneros textuais. Trata-se de um objeto de pesquisa recente ainda e orienta o ensino de leitura e de escrita a partir daqueles gêneros que são utilizados no contexto social dos alunos, configurando uma excelente oportunidade de trabalho para o ensino reflexivo da língua.

A discussão sobre um ensino de língua materna a partir das orientações acerca dos gêneros textuais é relativamente recente do modo como se tem configurado aos nossos dias. Do ponto de vista bakhtiniano afirma-se que tudo aquilo concretizado através de atos comunicativos só se torna possível através dos gêneros (BAKHTIN, 1992). Esta ideia está também descrita nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, uma vez que norteiam o trabalho do professor em sala de aula baseado na utilização dos gêneros orais ou escritos.

### **2.1 Conceituando gêneros textuais**

A enorme variedade de gêneros textuais existentes é reflexo da nossa cultura, das nossas escolhas e das formas de como nos relacionarmos e nos comunicarmos, em termos gerais, da nossa interação em sociedade. Dentro da perspectiva do letramento, trabalhar com gêneros textuais exige uma postura mais dinâmica do professor e mais crítica em relação ao aluno quanto ao uso social da língua.

Para Koch & Elias (2012, p. 54) os gêneros são “práticas comunicativas, de tão comuns, propiciam-nos a construção de um ‘modelo’ sobre o que são, como se definem, em que situação devemos produzi-las, a quem devem ser endereçadas, que conteúdo é esperado nessas produções e em que estilo fazê-lo. Para as autoras, o conceito de gêneros textuais relaciona-se com o uso prático da linguagem numa situação comunicativa.

No entanto, cabe destacar que o fato de o professor de língua portuguesa trazer para a aula uma vasta gama de gêneros textuais na escola não se constitui como método eficiente para uso e reflexão da linguagem. É necessário que ele vá

mais além e oportunize exercícios de uso em situações comunicativas reais, de modo a atribuir sentido a atividades que ganha uma nova dimensão aos olhos do aluno.

Segundo Bakhtin (1992, p. 85)

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão 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 enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só 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.

Para o autor, os gêneros são formas de comunicação utilizadas nos mais variados setores da vida humana, por isso, a forma como se concretiza em uma situação dada de uso da linguagem, é também variada. Nesse sentido, tudo que produzimos em termos de linguagem se baseiam em formas estáveis de comunicação. A Essas formas, Bakhtin chamou de gêneros.

Numa perspectiva de letramento, o trabalho com textos e a reflexão sobre os gêneros discursivos são atividades inseparáveis, pois toda forma de discurso se concretiza num gênero textual específico. Segundo Koch & Elias (2012, p. 106):

Na perspectiva bakhtiniana, um gênero pode ser assim caracterizado: \* são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem forma e composição, um plano composicional; \* além do plano composicional, distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo; \* trata-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto de participantes e a vontade enunciativa ou a intenção do locutor, sujeito responsável por enunciados, unidades reais e concretas da comunicação verbal.

Para o autor, o conceito de gênero implica numa certa estabilidade quanto ao uso, quanto à sua forma composicional, e ao estilo, por exemplo. Nesse sentido, as autoras defendem que todo gênero é marcado por sua esfera de atuação. Ainda conforme destacam Koch & Elias (2012, p. 38):

Todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos *gêneros*. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são

modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura.

Para as estudiosas da linguagem, os gêneros textuais são entidades dinâmicas e por isso se modificam o tempo todo junto com o contexto sociocultural onde se realizam. Assim é que se destaca o caráter heterogêneo desses gêneros. Do mesmo modo que Koch & Elias, Antunes (2009, p. 54-55) reconhece também o fator “social” como característica essencial dos gêneros textuais:

O conceito de gêneros textuais, portanto, retoma – ampliando-o, no entanto – um pressuposto básico de textualidade: o de que a língua usada nos textos – dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social. Ou seja, as pessoas cumprem determinadas atuações sociais por meios verbais, e tais atuações – a exemplo de todo o social – são tipificadas, estabilizadas; por outras palavras, são sujeitas a modelos, em que a recorrência de certos elementos lhes dá exatamente esse caráter de estabelecido, de típico, de regular. É esse caráter de regular que faz com que o próprio conteúdo de um gênero possa ser previsto.

Para a autora o aluno ao utilizar um dos gêneros textuais dentro de suas realizações de uso da língua acaba por definir gênero como algo vivo e dinâmico propulsor de grande acontecimentos interativos do sujeito.

Para Schneuwly & Dolz (2004, p. 74) os gêneros textuais são “instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação”, compreendidos como uma espécie de modelo em que o usuário da língua se utiliza em seus processos interativos de comunicação. Em sua vida diária o indivíduo se depara com diversos tipos de situações de uso da linguagem e, nesse sentido, cada momento de uso da linguagem exige certas especificações orientadoras dos discursos, seja ele oral ou escrito.

Segundo os autores supracitados, (2004, p. 71), “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Assim é que se percebe o caráter dinâmico e de realização da linguagem no conceito de gênero. Segundo os estudiosos, os gêneros encontram-se sob duas perspectivas: por um lado, sob a ótica da realização prática do ato de linguagem; do outro, como objeto de ensino abordado pela escola nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Refletindo sobre o conceito de gêneros, Marcuschi (2006, p. 15) vê os gêneros como eventos textuais que organizam as atividades de comunicação que o sujeito estabelece no seu cotidiano. São considerados fenômenos dinâmicos, haja vista surgirem de uma ação de linguagem e dentro de determinado contexto comunicativo com o intuito de atender certa necessidade social de comunicação. Assim, pode-se dizer que os gêneros textuais são formas comunicativas sócio-discursivas.

Desta forma, os gêneros apresentam características próprias, pois lidam com formas peculiares e contextuais de comunicação, levando-se em conta diversos fatores no momento de sua produção como o objetivo da comunicação, a pessoa que realiza o discurso, o contexto sociocultural na qual ele foi realizado. Além disso, é de se notar também que a realização oral de determinado discurso difere substancialmente daquelas expressões escritas.

## **2.2 Os gêneros textuais e os PCN**

Um dos objetivos do ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental abordados nos manuais dos PCN (BRASIL, 1997, p. 33) refere-se à necessidade de o aluno conseguir compreender aqueles textos orais ou escritos que encontram em sua vida prática no meio social no qual está inserido: “compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz”.

Nesse sentido, pode-se perceber que a orientação do documento norteador do ensino de língua portuguesa abrange não somente a capacidade de compreensão do texto quer seja ele oral ou escrito, mas também a intencionalidade de quem o produz ou a função comunicativa daquele texto.

Segundo os PCN (BRASIL, 1997, p. 23) de Língua Portuguesa da primeira fase do Ensino fundamental:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da

ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois sabe-se que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc.

Para os PCN os gêneros textuais podem ser definidos enquanto fenômeno comunicativo, destacando ainda que eles se realizam em situações práticas de vida do aluno e por isso é extremamente relevante para que o professor possa redimensionar sua prática docente.

Cabe ao professor e à escola proporcionar atividades em sala de aula, onde o aluno entre em contato com a maior diversidade de textos que circulam socialmente. Além disso, deve fazer com que esse aluno reflita sobre o que lê. E isso só será possível através de metodologia de ensino que orienta a leitura, a interpretação, e sequentemente, a produção textual.

Nesse sentido, vale também o estudo de textos de outras disciplinas, o que possibilitaria uma maior interdisciplinaridade na escola e o combate ao ensino em blocos estanques. Os PCN (BRASIL, 1997, p. 26) de Língua Portuguesa defendem que:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de

que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático.

Diante disso, torna-se evidente a necessidade do professor trabalhar com os gêneros textuais que circulam socialmente na realidade do seu alunado. Desse modo, dentro da perspectiva do letramento, seu trabalho ganha novos contornos mais dinâmicos, mais críticos e acima de tudo, mais significativos, na medida em que o ensino da língua ganha um enfoque mais dinâmico e mais significativo para o aluno.

Sobre esse assunto, Kleiman (2007, p. 1) afirma que:

Os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita (KLEIMAN, 1995). De origem acadêmica, o conceito foi aos poucos infiltrando-se no discurso escolar, contrariamente ao que a criação do novo termo pretendia: desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita (STREET, 1984) e distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida como única e geral, mas apenas **uma** das práticas de letramento da nossa sociedade, embora possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizada pela também mais importante agência de letramento, a instituição escolar.

A autora destaca a noção de letramento relacionando-a ao uso social da linguagem, seja ela escrita ou oral, trabalhada essencialmente no contexto escolar, mas apontando para as vivências e experiências de uso da língua em situações de comunicação em sua vida sociocultural. Kleiman (2007, p. 2) defende ainda o espaço escolar como meio de proporcionar o letramento dos alunos:

Acredito que é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Nesse sentido, a autora propõe que a escola seja organizada de forma a oferecer espaços de aprendizagem de uso da linguagem de modo a se aproximar das vivências de experiências comunicativas.

Nessa perspectiva, o trabalho com gêneros está intrinsecamente relacionado à proposta de letramento, conforme Kleiman (2007, p. 11):

Gêneros que circulam nesses dois domínios — lar e escola — são fortes candidatos a elementos básicos, fundamentais para a progressão curricular. Entretanto, mais do que usar a lógica dos blocos fundamentais (básicos, primeiros) na construção de conhecimentos, no ensino visando à prática social interessa conceber princípios gerais para a organização do currículo, entendendo que as atividades de sala de aula, ao envolverem a interação entre professor e aluno(s), e entre aluno(s) e aluno(s) envolvem tal sorte de fatores de ordem social e pessoal que os resultados são imprevisíveis.

A autora aponta para a necessidade de se trabalhar na proposta de letramento através do uso dos gêneros nos espaços da escola e da comunidade na qual o aluno está inserido. Destaca ainda, o fato de que esse estudo deve apontar para uma perspectiva de uso social dessa linguagem, fazendo com que o aluno reflita sobre os usos da língua que utiliza em seu contexto de comunicação. Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998) orientam que se constitui objetivo do ensino de língua portuguesa levar o aluno a:

(...) utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal - como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação.

Nesse sentido, a orientação do documento norteador do ensino de língua portuguesa aponta já para uma perspectiva social de uso da linguagem na medida em que orienta o estudo e a aprendizagem desses usos em diferentes “situações de comunicação” que refletem a prática sócio comunicativa do aluno.

A importância dos estudos dos gêneros discursivos é reconhecida atualmente como crucial na aprendizagem dos mecanismos de comunicação utilizados pelo homem dentro de um contexto social de vida. Nesse sentido, esse trabalho com gêneros textuais passaram a nortear a aprendizagem e o ensino da língua, pois tem proporcionado o desenvolvimento de habilidades referentes a fatores linguísticos e discursivos. Assim é que os PCN (BRASIL, 1998) passaram a orientar o ensino e a

aprendizagem da leitura e da produção textual a partir da utilização desses gêneros textuais.

### **2.3 Gêneros e tipos textuais**

Os tipos textuais (ou tipologias textuais) são fundamentais no estudo sobre os gêneros discursivos e sua análise e reflexão são essenciais para um trabalho eficiente de leitura e de produção escrita. Nesse sentido, os PCN (BRASIL, 1998) orientam que ao se estudar o texto deve-se levar em consideração sua função social, seu uso num contexto real de comunicação.

De modo distinto aos gêneros, os tipos textuais não possuem um sem-número de opções de realizações. Ao contrário, seu número é limitado e possui características bastante específicas. Constituem modos de organização do discurso comunicativo. Sobre esse aspecto, Andrade (2010, p. 5) lembra que:

Por algum tempo as tipologias textuais foram consideradas uma saída promissora. Porém, percebeu-se que o trabalho com tipologias traz consigo importantes limitações, ainda que apresentasse conhecimentos muito relevantes sobre o funcionamento da linguagem. As tipologias são elementos que devem ser levados em conta no trabalho com textos, mas não devem ser o eixo norteador das práticas escritas. Ainda conforme os autores, isso ocorre visto o trabalho com tipologias não centrar-se no texto nem nos gêneros como objeto de estudo, mas sim as operações de linguagem que os constituem, ou seja, “a análise se exerce sobre subconjuntos particulares de unidades linguísticas que formam configurações, traduzindo as operações de linguagem postuladas”.

A autora alerta em suas observações para o caráter não satisfatório do estudo da linguagem pautado em tipologias textuais, haja vista o seu caráter de limitações e que essa orientação não deve ser seguida quando no desenvolvimento dos trabalhos de estudo e análise da língua.

Nesse sentido, em conformidade com as orientações dos PCN, cujo foco se concentra nos aspectos sócio comunicativos da linguagem, as atividades desenvolvidas na escola, em sala de aula, no ensino de língua portuguesa, deve utilizar os diversos gêneros textuais como meio de oportunizar experiências de comunicação social oral e escrita aos seus alunos. No entanto, os PCN em alguns momentos, trocam as terminologias e acabam por tratar de tipos ao invés de gêneros textuais.

O estudo dos gêneros relaciona-se diretamente ao estudo da língua em sua aplicabilidade prática no nosso cotidiano e nas mais variadas situações. Desse modo, constituem fator essencial no processo de interação social e de comunicação realizada em sociedade.

Para Marcuschi (2006, p. 28), os gêneros são elementos culturais e nascem nas relações sociais de interação comunicativa. Ao contrário dos tipos textuais. Os gêneros são flexíveis, dinâmicos, sociais, interativos e variáveis, pois variam em conformidade com o uso da língua. Como exemplos, pode-se citar: carta, romance, bilhete, reportagem, telefonema, reuniões, jornal, horóscopo, receita, bula de remédio, lista de compras, cardápio, resenha, e-mail, bate papo por computador, conto, crônica, lenda, fábula, etc.

De uma forma objetiva, pode-se dizer que os gêneros discursivos se referem a uma estrutura comunicativa concreta, uma vez que nasce de um contexto de comunicação; a tipologia textual, por sua vez, diz respeito às questões teóricas.

Marcuschi (2008, p. 155) define que os gêneros textuais “Refere-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio comunicativos [...]”.

Para o autor os gêneros textuais existem em grande quantidade e todos estão presentes em nossas atividades diárias, tornando mais fácil essa produção de linguagem de essência comunicativa, haja vista nossos alunos estarem familiarizados com a sua utilização em sua interação comunicativa.

Ainda segundo Marcuschi (2008, p. 154) as tipologias textuais “designam uma espécie de construção teórica [...] Aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo. [...] Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias. [...] Narração; argumentação; exposição; descrição e Injunção”.

Nesse sentido, as tipologias apontam para as características formais que o texto possui, envolvendo os aspectos lexicais e verbais utilizados na realização da comunicação. Assim é que se afirma que um gênero textual pode conter mais de uma tipologia, pelo menos com a predominância de um ou outro tipo. Bakhtin (1953) relaciona duas categorias para os gêneros: os gêneros primários, que são os tipos simples, a exemplo da carta, e os gêneros secundários mais complexos, como o romance ou o teatro, por exemplo.

É importante também destacar a necessidade de o professor se apropriar desses conhecimentos para que sua prática de ensino e o seu planejamento possam se tornar mais eficiente, dinâmico e significativo, com aulas bastante diversificadas.

Em termos gerais, na escola, estamos exaustos de observar a frequência insistente do trabalho com os tipos “descrição”, “narração” e “dissertação”, em que relacionamos o estudo de outros gêneros, causando, inclusive, grande discussão quanto à terminologia, visto que os professores, muitos ainda, não sabem fazer a diferença entre um e outro, acabando por confundir seus conhecimentos e orientações sobre o assunto.

O gênero textual deve ser trabalhado no espaço escola, na sala de aula, com o objetivo de oportunizar ao aluno o domínio de maior variedade de gêneros discursivos possível, para que possa utilizar com eficiência em situações de comunicação do seu cotidiano.

O contato com esses textos que fazem parte da vida dos alunos faz com que as aulas de língua portuguesa sejam redimensionadas e passem a apontar para o dinamismo e para uma aprendizagem realmente significativa e prazerosa. Sobre essas questões, Marcuschi (2008, p. 154) afirma que:

Para uma maior compreensão do problema da distinção entre gêneros e tipos textuais sem grande complicação técnica, trazemos a seguir uma definição que permite entender as diferenças com certa facilidade. Essa distinção é fundamental em todo o trabalho com a produção e a compreensão textual. Entre os autores que defendem uma posição similar à aqui exposta estão Douglas Biber (1988), John Swales (1990.), Jean- Michel Adam (1990), Jean Paul Bronckart (1999). Vejamos aqui uma breve definição das duas noções: (a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.

Para o autor, a diferença entre tipologias e gêneros textuais é fundamental para o trabalho com a leitura e a produção textual. Além disso, ele se utiliza de outros autores para explicar tal diferença. Ainda aqui, os tipos textuais apontam para uma abordagem mais teórica e de ordem linguística, além de se constituírem formas limitadas de realização do discurso. Ainda segundo Marcuschi (2008, p. 162):

Para uma maior visibilidade, poderíamos elaborar aqui o seguinte quadro sinóptico: TIPOS TEXTUAIS: 1. constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; 2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos; 3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; 4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição. GÊNEROS TEXTUAIS: 1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio comunicativas; 2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas; 3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.

Para o autor, os gêneros e tipos textuais possuem diferenças essenciais que as tornam diferentes. Entretanto, também se aproximam no sentido em que são peças que se encaixam na hora da produção textual e da compreensão na leitura. Os gêneros possuem uma natureza mais prática, pois apontam para uma satisfação pessoal de comunicação. Ao contrário, as tipologias apontam para um estudo mais teórico e de base linguística.

### **3 LETRAMENTO LITERÁRIO: o uso social da leitura**

As práticas de leitura só tornam efetivas quando o texto provoca e suscita curiosidades no leitor. Essas provocações podem desencadear estranhamentos e impactos para quem decide ensinar e aprender a ler. Contudo, é a partir desses efeitos que, a priori parecem dificultar o processo, é possível formar o leitor crítico e participativo.

No que tange ao letramento literário, é importante destacar que o sucesso para a formação do leitor depende do modo de como esse aprendizado é efetivado no ambiente escolar, de como são selecionados os textos, como são orientadas as leituras dos diversos gêneros literários e quais são os encaminhamentos para uma leitura prazerosa e significativa, que desperte o interesse e conduza ao aprendizado.

Ao longo dos tempos muito se discute a questão da alfabetização e o conceito de leitura. Afinal, quando é que uma criança, jovem ou adulto pode ser considerado um leitor? Como a escola compreender a noção de alfabetização e leitura? São inúmeros os questionamentos acerca dos saberes que envolvem as competências e habilidades de leitura, quanto à formação de um leitor competente.

Todavia, pode-se empreender que a leitura tem a ver com a compreensão sobre o texto. E quando se trata de leitura literária, essa compreensão se torna mais complexa, considerando ser o texto literário plurissignificativo, passivo de olhares plurais, ele requer mais sensibilidade, e isso exige mais esforço por parte do leitor, que deverá atribuir sentido ao texto considerando o sentido que o texto permite.

#### **3.1 A escola e o letramento literário**

A escola é a espaço por excelência responsável pela alfabetização dos alunos e, nesse sentido, a sociedade confia-lhe a responsabilidade de proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades múltiplas nestes alunos.

Dentre essas habilidades, cabe-nos destacar aquelas que dizem respeito à formação de leitores, que tem se constituído grande desafio para a escola e para o

professor. Considerar o aluno como leitor significa não somente que ele leia e compreenda o que lê, mais que isso, é necessário que ele saiba fazer uso social dessa leitura dentro do contexto no qual ele está inserido.

Esse uso social de leitura nos remete ao aspecto do letramento, cuja proposta é exatamente o uso desses conhecimentos em situações reais de utilização da linguagem.

Quando discutimos sobre leitura terminamos adentrando em uma discussão sobre as propostas de letramento. Segundo Kleiman (2007, p. 68), “o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”. E reafirma: “Letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana”.

Para a autora, o conceito de leitura envolve a atuação também do indivíduo em sociedade, pois através da comunicação com o outro e com o mundo, esse indivíduo concretiza sua competência comunicativa.

A leitura requer certos saberes que ultrapassam os conhecimentos linguísticos. A função do professor como mediador do processo de leitura e escrita é fundamental para o sucesso no desenvolvimento dessa habilidade nos alunos.

Sobre esse assunto, Oliveira (2010, p. 121) afirma que:

É importante que os alunos entendam que o ato de escrever não é um ato linear e não ocorre de imediato. Todo escritor reflete sobre o que vai escrevendo e alerta seu texto constantemente. As rasuras que o professor vê nas redações dos alunos são provas irrefutáveis de que eles estão refletindo sobre sua escrita e, por isso, devem ser vistas como algo positivo e não como algo que precisa ser passado a limpo [...]

Essa postura de mediador do ato de leitura e escrita desempenhada pelo professor exige, conforme se pode observar nas anotações do autor, uma nova postura diante dessa atividade quando realizada em sala de aula e sob a orientação do professor. Muito se tem confundido nessa tarefa escolar. Os alunos têm repetidas vezes seu texto reescrito e quase sempre, sem saber o porquê.

Quando o assunto, porém, é a leitura do texto literário, vale destacar algumas especificidades. Para Paulino, assim como para Soares (2005), da mesma forma que existe diversidade de textos, existe, em função desses textos, diversidade de

leituras, de modos de ler. Não basta defendermos a presença de diversos tipos e gêneros textuais na escola, se não levarmos em conta os diferentes modos de leitura, de acordo com determinadas especificidades do texto.

Refletindo sobre essa questão Candido (2004, p. 186) aborda a questão da literatura sob duas perspectivas diferentes: de um lado afirmou que ela é uma necessidade humana e tem caráter universal e por isso deve ser satisfeita, uma vez que ela possui o objetivo fundamental de nos humanizar.

Por outro ângulo, o autor afirma que a literatura possui um caráter mais social, pois possibilita ao indivíduo visualizar certos acontecimentos de modo mais crítico. Nesse sentido, possui uma perspectiva bastante comprometida com a função social do homem.

Desse modo, em seus estudos, Candido (2004, p. 186) afirma que a literatura é um bem incompressível, considerando com isso que ela faz parte daqueles direitos inalienáveis e essenciais para a sobrevivência do homem, como o alimento, a saúde e outros. Em contraposição aos bens compressíveis que apesar de ser um direito do indivíduo não possuem caráter de essencialidade na vida do homem.

Quando o pano de fundo é a escola, Soares (1999) destaca que ela está “escolarizada”, afirmando com isso que até certo grau ela perde um pouco da sua essência poética e artística, sendo abordada muitas vezes como um mero mecanismo de aprendizagem; um meio a que se serve o professor para estudos linguísticos. Para Soares (1999, p. 54):

Não podemos esperar, nem exigir, que ela se mantenha a mesma dentro e fora da escola. Isso seria negligenciar a presença do discurso pedagógico, responsável pelo deslocamento dos textos literários, e dos estudos literários produzidos no campo universitário (científico), para o campo pedagógico.

De certo modo a autora justifica o fato de a literatura ser abordada de maneira diferente e específica ao espaço escolar, pois é uma consequência do ambiente escolar e do contexto pedagógico de aprendizagem que os conhecimentos tenham restrições e assumam outras perspectivas nesse espaço.

Desse modo, a leitura dos textos literários não pode ter como objetivo apenas as reflexões sobre os aspectos linguísticos da nossa língua, do contrário, correremos o sério risco de realizarmos o percurso contrário no que tange à formação de leitores competentes.

Sobre o assunto, Lajolo (2001, p. 106) afirma que se faz necessário que a literatura faça parte desse contexto de aprendizagem escolar, integrando, assim, o seu currículo:

[...] a leitura literária também é fundamental. É à literatura, como linguagem e como instituição, que se confiamos diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias.

Como afirma a autora, a literatura é uma linguagem e como tal merece que o espaço escolar oportunize seu estudo e sua apropriação pelos alunos de modo que ele desenvolva uma competência comunicativa também no que concerne a essa linguagem que deverá utilizar em sociedade. Isso apontaria para o trabalho numa perspectiva do letramento literário.

Esse letramento literário configura uma especificidade artística e aponta para a apropriação, reflexão e uso da linguagem literária nas diversas situações de comunicação e uso da língua. Para tanto, o aluno deverá fazer uso dos diversos tipos de gêneros literários, da poesia à prosa, seja em contextos formais ou informais de comunicação.

Um problema que se propõe nessa discussão sobre letramento literário refere-se ao fato de que grande parte dos textos literários escolarizados apresenta divisões específicas sobre público-alvo, faixa-etária, tema, entre outros marcos divisórios. Isso causa certo transtorno no estudo dos textos literários, pois a escola tende a aceitar essas orientações como regras que não podem ser quebradas. Um exemplo são as especificações de textos por faixa etária como os leitores em torno de 11 anos de idade e 16 e que são rotulados como público-alvo de uma literatura chamada infanto-juvenil.

Nesse sentido, há alguns problemas que precisam ser encarados se a escola tiver como foco o letramento literário, pois algumas abordagens e procedimentos como os textos literários têm sido trabalhados na escola em sala de aula merecem ser repensados e redimensionados. Para essa discussão, passaremos a análise de alguns pontos abordados nos PCN.

A forma como a literatura é abordada em sala de aula tem sido alvo de inúmeras críticas, em especial no que tange ao espaço que lhe é destinado. Quase

sempre a essência do texto literário é suprimida nas aulas de português para que se dê enfoque às normas gramaticais e à produção textual.

Os PCN ao incorporarem no estudo da linguagem como um todo, destaca que o estudo de Literatura precisa dar menor enfoque às particularidades desses conteúdos e reforça a problemática citada. De acordo com o documento PCN (2002, p. 144):

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais foram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os locutores se comunicam.

De acordo com o documento, a literatura, ao lado de outras ramificações, incorporara um todo como objeto de estudo dos PCN. Esse agrupamento de conteúdos encontra-se sob a rubrica de estudo da linguagem e assim é discutida pelo documento.

O trabalho com a literatura na escola, conforme a orientação dos PCN deverá apontar para um estudo contextualizado em que o professor terá uma postura compromissada com foco nessa formação literária do aluno.

Nesse sentido, os PCN (2002, p. 68) orientam que:

O conceito implica compreender todo conhecimento como resultado de uma construção coletiva. Na situação escolar, como resultado da interação permanente entre alunos, professores e escola. Em vez de um conjunto de informações pouco significativas e descontextualizadas, o conhecimento é um patrimônio dinâmico, que se renova diante do amadurecimento intelectual do aprendiz, de novos pontos de vista, das descobertas científicas.

Segundo o documento o estudo da literatura deve ser contextualizado dentro uma perspectiva de letramento, de uso social, de modo que o aluno possa fazer a ponte entre essas experiências vivenciadas no espaço escolar e suas vivências em sociedade. Desse modo, pode-se falar numa aprendizagem verdadeiramente significativa, pois há um encontro entre os anseios do aluno e aquilo que a escola propõe.

A literatura enquanto objeto de ensino e de aprendizagem proporciona ao aluno um estudo da linguagem e instrumento de comunicação, utilizando-se para isso de recursos específicos e de caráter estético, imaginativo e criativo.

Nesta perspectiva, Back (1987, p. 67) afirma que o ensino da língua portuguesa deve ser integrado a outras áreas do conhecimento, e deve com isso compor a formação do aluno no que tange ao desenvolvimento de habilidades relativas ao uso da linguagem como instrumento de comunicação e de formação do homem.

Back (1987) defende a ideia de que ao compreender o texto literário os alunos alcançam um objetivo referente à sua formação não só pessoal, mas também profissional e social. Assim, o ensino da literatura na escola deve ter um lugar de destaque com práticas significativas de aprendizagem que resulte numa formação eficiente do indivíduo.

Back (1997, p. 59) ainda fala que:

O ensino da literatura [...] está bem perto das competências argumentativa, reflexiva, interpretativa, dentre outras que os alunos podem desenvolver. No entanto, a literatura não é um mero objeto utilizável para atender deficiências de outras áreas como da gramática por exemplo. A literatura existe dentro de sua essência artística e por este motivo deve ser ministrada.

O autor destaca a autonomia da literatura enquanto objeto de ensino e de aprendizagem e não como simples meio para estudos outros de linguagem. Deste modo, percebe que a literatura não está a serviço da gramática ou da produção textual, é preciso perceber o valor de um texto literário atentando para os seus aspectos estéticos, formais e ideológicos, ou seja, como instrumento pelo qual o ser humano questiona e reflete sobre si mesmo, o outro e a sociedade. Sendo assim, vale destacar a ideia de humanização através da literatura apontada pelo crítico literário Antonio Candido.

Segundo Soares (2004) a literatura possui linguagem específica, desse modo, é necessário que a escola e o professor leve em conta o fato de que a diversidade do discurso literário é extensa e por este motivo trabalhar com literatura pode contribuir muito para a formação do aluno. Desse modo, pode-se afirmar que a literatura no contexto escolar tem como foco a formação do aluno de modo crítico e ao mesmo tempo imaginativo e criativo.

No processo de estudo literário o aluno, ao se envolver com a estética do gênero, acaba por ser render à busca de mais e mais conhecimentos. Os PCN

(2000, p. 67) afirmam que a literatura é um meio de educação da sensibilidade que busca atingir um conhecimento científico ou técnico.

Pelo viés da literatura o aluno aprende com liberdade, imaginação e criatividade dentro de uma perspectiva de letramento literário (PCN, 2000), conforme analisamos anteriormente.

Segundo Martins (2006) é preciso que o trabalho com textos literários seja diversificado e significativo tanto no que diz respeito aos aspectos didáticos como pedagógicos e deve apontar para uma postura ativa do aluno, com leituras dinâmicas e instigantes. Nesse sentido, ao redimensionar sua prática de ensino no contexto de estudo de literatura, o professor abre novos espaços de aprendizagem aos alunos, mais atraentes e convidativos.

### **3.2 A leitura literária na sala de aula: caminhos e possibilidades**

Quando o professor se propõe a trabalhar numa perspectiva de letramento, a sua prática de ensino ganha novos contornos, pois a linguagem começa a adquirir uma abordagem voltada para o seu uso em situações efetivas de comunicação e intervenções concretas.

Nesse sentido, dar enfoque ao uso social e contextualizado da língua, no caso, da linguagem literária, possibilita ao professor um trabalho mais significativo e dinâmico, permitindo-lhe inclusive que suas atividades de planejamento ganhem aspectos mais prazerosos, pois implica uma nova postura do professor com a utilização de conteúdos e materiais didáticos peculiares aos objetivos almejados.

No entanto, para que haja uma mudança efetiva na atuação do professor é necessário que a escola também mude e passe a apoiá-lo em suas atividades. Nesse sentido, faz-se fundamental que o professor passe a reformular antigos conceitos e reveja suas concepções acerca dos processos de leitura, de escrita e de letramento, especificamente no tocante à literatura.

Os alunos possuem conhecimentos variados enquanto sujeitos falantes de determinada língua, cabe, portanto, ao professor possibilitar o uso dessa linguagem em situações específicas de comunicação em sala de aula. Desse modo, ao falarmos em letramento literário, implica dizer que o professor deve planejar suas aulas de leitura com foco na abordagem dos diversos gêneros literários que circulam socialmente e compõem o contexto de comunicação dos alunos.

Segundo Zilbermann (1986, p. 25) na medida em que as atividades de leitura são trabalhadas com maior afinco e orientadas de modo especial pela prática docente o ganho em termos de aprendizagem dos alunos é enorme, pois com o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, outros conhecimentos serão garantidos a partir do desenvolvimento dessas habilidades.

Uma possibilidade que nos apresenta refere-se ao trabalho com projetos literários: mostras literárias, recitais, dramatizações. Enfim, essas atividades que as escolas desenvolvem já de modo bastante intenso, são excelentes oportunidades para o exercício de uso da linguagem literária. Trabalhando com projetos literários, a escola e o professor proporcionam uma reflexão sobre a linguagem em seu contexto de uso.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que o ensino da literatura na escola deve ganhar um novo espaço e nesse sentido, o professor deve redimensionar sua prática pedagógica e trabalhar de maneira mais dinâmica e significativa, com uma proposta voltada para o letramento literário.

A leitura não pode ficar restrita a simples mecanismos de análise das normas da língua, ou meramente como pretexto para as produções textuais. O trabalho com a literatura em sala de aula deve levar o aluno a assumir uma postura crítica e reflexiva quanto ao uso da linguagem, além de lhe proporcionar uma postura mais ativa enquanto sujeito social.

A leitura e a escrita, encaradas do ponto de vista do interacionismo, não deve ser abordada em sala de aula de maneira descontextualizada ou com exercícios repetitivos e enfadonhos. Ao contrário, é necessário que se abra um espaço de aprendizagem para o aluno no sentido de que ele encontre significado em sua aprendizagem. Uma possibilidade é o trabalho com o letramento literário em que os professores podem utilizar a vasta gama de textos na área disponível.

Nesse sentido, o trabalho buscou proporcionar uma reflexão sistematizada sobre o trabalho com a leitura e a escrita na escola e a necessidade de se redimensionar essa prática que precisa ser mais significativa e prazerosa.

O resultado final da pesquisa aponta para uma necessidade de se repensar o ensino de leitura e escrita, bem como o lugar que a literatura ocupa nas aulas de língua portuguesa no que tange a leitura do texto literário e as formas de abordagens dessa arte que é importante para o desenvolvimento crítico do aluno.

Espera-se que estas reflexões possam despertar para um ensino mais estimulante que contemple a leitura e escrita de forma mais significativa para o aluno, que possa atender as necessidades e exigências da sociedade contemporânea, a fim de que a escola possa compreender seu papel de formadora de opinião e não apenas uma reprodutora de conteúdos que pouco contribui para o senso crítico do sujeito.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, K. A. de. **GÊNEROS OU TIPOS TEXTUAIS: O QUE ESTAMOS ENSINANDO? UFMG**. Belo Horizonte, MG, Brasil. Revista Litteris ISSN 1983 7429.

BAKHTIN, Michael. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BACK, Eurico. **O Fracasso do ensino do português**. 3°. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa - Ensino fundamental, 1998.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o ensino médio**: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. 10°. Ed. Brasília, Distrito Federal: Editora FTD, 2000.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros Orais e Escritos na Escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

ECCO, Idanir. **Leitura**: do conceito às orientações. Disponível em: <<http://leituraebibliodiversidade.blogspot.com/2010/10/leitura-do-conceito-as-orientacoes.html>>. Acesso em: dez. 2010.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática. 1987.

KLEIMAN, A. **LETRAMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA 1**. Signo. Santa Cruz do Sul, 2007.

KOCH, I. V; Elias, v. m. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KRAMER, Sônia. **Escrita, experiência e formação**: múltiplas possibilidades de criação escrita. In: YUNES, Eliana. **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura Para a Leitura do Mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

LEFFA, Vilson José **Ensaio**: Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra, 1996.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In KARWOSKI, A . M, GAYDECZKA, B., BRITO. **Gêneros textuais e produção lingüística**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** 19. ed.São Paulo: Brasiliense, 2012.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORLANDI, EniPulcinelli.et al. **LEITURA: perspectivas interdisciplinares**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2005, 115 p.

PCNs. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 10º. Ed. Brasília, Distrito Federal: Editora FTD, 2000.

SOARES, M. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, V. (Org) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2005.

SOARES, Magda, Becker. **A língua escrita, a sociedade, a cultura, as relações, as dimensões e as perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, N°. 4, Ano III: Editora Anped, 2004.

TRAVAGLIA, L.C. **Um estudo textual-discursivo do verbo português do Brasil** . 1991. 330 f. Tese (Doutorado em Lingüística) – Universidade de Campinas, Campinas,

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em Crise na Escola: As alternativas do Professor**. 7 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.