

# **CONECTANDO LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA ATRAVÉS DOS GÊNEROS TEXTUAIS E CONTEXTO**

*Celio Pinto Sampaio*

*Orientador: Joel Windle*

*Doutorando*

**RESUMO:** Considerando as várias dificuldades quanto ao ensino do inglês como língua estrangeira em escolas públicas, faz-se necessário buscar alternativas para o ensino tradicional, uma vez que este ainda encontra-se focado apenas em aspectos gramaticais. Este tipo de ensino tem-se mostrado ineficiente, como é possível perceber pelo número de alunos que afirmam não aprenderem tal idioma. Paradoxalmente, o inglês está presente na vida destes adolescentes através das músicas, da internet e seus memes ou, até, nas roupas que eles vestem. Por isso, é preciso ir além da gramática. Vale ressaltar que, muito já se tem feito, também, na área de ensino de leitura. Todavia, mesmo sendo capazes de ler minimamente um texto, os estudantes ainda não consideram que sabem inglês. Parece faltar algo. Bakhtin afirma que “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau”. Por esta visão, percebe-se que assim como a fala demanda uma resposta, a leitura, como processo dialógico, também necessita ser respondida. Portanto, este trabalho tem por objetivo o desenvolvimento da capacidade de compreensão e expressão dos alunos em língua estrangeira com foco nas habilidades de leitura e escrita. Para isto, propõe-se a leitura de textos situados em gêneros textuais diversos e relevantes à realidade dos estudantes (contexto). Além disso, a partir da leitura, visa-se o desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos na língua alvo através de propostas de redação em módulos inspiradas nas sequências didáticas de Schnewly e Dolz.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino, Leitura, Escrita, Gêneros Textuais, Contexto

## **Introdução**

Ensinar um idioma estrangeiro no âmbito escolar tem sido um desafio aos professores do Ensino Fundamental e Médio. São muitos os obstáculos encontrados pelos docentes. Entre esses obstáculos tem-se: turmas muito cheias, alunos de nível de conhecimento linguístico desigual, condições de trabalho pouco adequadas ao aprendizado de uma língua estrangeira, entre outros.

---

Todavia, os maiores desafios, a meu ver, referem-se a fazer com que os alunos primeiramente percebam a relevância desta matéria e também acreditem que de fato vão aprender algo. Parece que existe uma crença de que só é possível aprender um idioma em escolas de ensino de línguas particulares, ou seja, os cursos de idiomas. Assim, os aprendizes se mostram frequentemente desmotivados em relação a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Soma-se a isto, o fato de o ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas no Brasil ter muitas vezes sido pautado, segundo criticam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Médio (MEC, 2000, 26), “apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade”.

Isto não significa que não existem tentativas de implementação de alternativas ao ensino puramente da gramática. Mattos e Valério (2010, p. 136), por exemplo, comentam a tentativa de inserção do Ensino Comunicativo nas escolas. No entanto, as próprias autoras reconhecem que após 30 anos do começo da implantação desta metodologia, o ensino continua, em muitos casos, ainda pautado nas regras gramaticais. Neste cenário, o ensino da leitura é visto como uma opção viável ao ensino tradicional de idiomas, mesmo porque é inegável a importância da habilidade leitora no ensino de uma língua, tanto materna, quanto estrangeira.

Embora, ensinar leitura seja factível e importante, também tem se mostrado, em muitos casos, insuficiente para motivar os alunos. É preciso ir além, é preciso produzir. A própria interpretação textual é vista como um processo onde o significado é produzido e não absorvido, já que é “uma atividade de produção de sentidos colaborativa (...) não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais” (MARCUSCHI, 2008 p. 233).

Propõe-se, então, neste artigo, uma análise de como, a partir do ensino de leitura em língua estrangeira, poder-se-ia avançar não só em sentido a construção do significado, mas também até a produção de novos enunciados em língua estrangeira através da escrita. Neste processo valoriza-se o apoio dos gêneros textuais que servem como instrumentos de aproximação entre o texto e o leitor, bem como o contexto, em especial o conhecimento de mundo dos alunos.

---

## Relevância do Tema

Ensinar leitura e escrita nunca foi tão relevante. A antiga máxima que postula que o brasileiro não lê ou sequer gosta de ler (quem dirá escrever) está se provando errada. Há tempos não se viam tantos jovens com livros em mãos. Desde a época de lançamento dos livros da série Harry Potter e dos livros de Dan Brown até o recente interesse em vários romances como os do autor Nicholas Sparks, este fato vem progressivamente mudando. Hoje temos as adaptações cinematográficas de vários livros e histórias em quadrinhos que contribuem para “atiçar” a curiosidade dos jovens sobre os livros. É comum ouvir comentários como “gostei mais do livro” ou “o filme é melhor” que mostram que os jovens estão mesmo lendo. Tudo isto sem mencionar as HQs e os mangás (quadrinhos japoneses) que estão cada vez mais na moda tanto entre jovens quanto entre adultos.

Também, é preciso considerar as novas mídias digitais que trazem novas maneiras de ler e escrever que vão além dos processos de leitura e escrita tradicionais, alcançando o que Marcuschi (2001, p. 18) chama de “comunicações escritas “síncronas”, ou seja, em tempo real pela *Internet*”. Aqui, refere-se aos programas de bate-papo, como o “messenger” do Facebook ou o Whatsapp, por exemplo, nos quais os processos de leitura e escrita adquirem características da oralidade, sendo que o escrever é também designado *teclar*.

Deste modo percebe-se que a leitura e a escrita estão presentes, mais do que nunca, na realidade dos jovens. Mesmo aqueles que não se envolvem tanto com esses processos, de alguma forma acabam tendo contato com eles através de aparatos tecnológicos. Com o mundo globalizado e o inglês, cada vez mais, despontando como idioma internacional, o ensino da leitura e escrita desta língua se mostram de fato extremamente importantes.

## Leitura

Uma vez considerado que a leitura em língua estrangeira é fundamental para o ensino de um idioma nas escolas, faz-se necessário pensar em como esta é compreendida e ensinada. Em diversas ocasiões, a leitura é vista como um processo de mera decodificação textual onde o leitor é um recipiente vazio a ser preenchido pelo conhecimento adquirido no texto. Nuttall (2000, p. 5), por exemplo, rejeita a visão do leitor como uma esponja que absorve o conhecimento do texto, afirmando que nem todo o conteúdo do texto irá de fato ficar na mente do leitor.

---

Já Farrel (2003, p. 2), cita uma definição de leitura transcrita a seguir e que nos traz outros elementos importantes para a compreensão do que é essa habilidade: “Leitura é o processo de construção de significado através da interação dinâmica entre o conhecimento existente do leitor, a informação sugerida pela linguagem escrita, e o contexto da situação de leitura (...)”<sup>1</sup>. Esta definição destaca o fato de que a própria natureza da atividade leitora revela que esta não é um processo passivo de decifração de textos. A leitura é uma atividade interativa já que “o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor” (KOCH & ELIAS, 2012, p. 21).

Assim, é possível compreender a leitura como um processo que envolve o leitor e o texto de maneira dialógica. Tal processo é, também, influenciado por diversos fatores externos (contextos), ou seja, existem “aspectos exteriores ao texto que podem determinar sua compreensão. Um desses aspectos é o confronto entre os sujeitos na leitura” (SILVA, 2010, p. 45).

## **A Necessidade da Produção**

Saber ler textos ou obter uma compreensão básica destes em determinado idioma não é o mesmo que saber uma língua estrangeira. Para saber, faz-se necessário produzir. Sobre isto, Bakhtin (2011, p. 272) afirma que “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (...)”. Desta forma, percebe-se que a leitura é uma fase inicial da compreensão e exige uma resposta, que virá na forma de algum tipo de produção.

Bakhtin vai além, e afirma que “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau” (2011, p. 272). Por esta visão, percebe-se que assim como a fala demanda uma resposta, a leitura, como processo dialógico, também necessita ser respondida. Pensando um pouco mais a esse respeito, cabe uma pergunta: alguém que ouvisse e compreendesse uma língua estrangeira, mas não conseguisse falar uma frase na mesma se consideraria conhecedor de tal idioma? Analogamente, outra pergunta pode ser feita: Alguém que consiga ler textos em um idioma, mas não produza nada de forma escrita pode ser considerado conhecedor desta língua?

---

<sup>1</sup> Anthony, H. M., Pearson, P. D., and Raphael, T. E. 1993. Reading comprehension: A selected review. Em L. M. Cleary & M. D. Linn (Eds.) *Linguistics for Teachers*. New York: McGraw-Hill.

---

## Gêneros Textuais

Para facilitar a compreensão e a produção de textos, pode-se ressaltar a importância dos gêneros textuais (gêneros do discurso) definidos por Bakhtin (2011, p. 262) como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”. Partindo da definição Bakhtiniana, é importante lembrar que não é possível definir gênero por características puramente linguísticas, embora estas devam ser consideradas. De fato, “todo gênero possui uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo” (Marcuschi, 2008, p. 150), mas são os aspectos ligados ao seu objetivo discursivo, ou seja, o seu conteúdo que o definem mais precisamente. Como exemplos de gêneros tem-se, a carta, o e-mail, artigos jornalísticos, conversa telefônica, bate papo virtual (chat), dentre muitos outros.

Além disso, de acordo com Marcuschi (2003, p. 29), os gêneros formam famílias de textos que apresentam certas semelhanças, correspondem a uma atividade sócio discursiva, representando a realização linguística de um objetivo comunicativo específico. O gênero propaganda, por exemplo, pode variar em sua forma e suporte, mas sempre terá o objetivo comunicativo de persuadir um sujeito (ou sujeitos) a adquirir um determinado produto ou serviço.

Embora se constituam em “formas padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo” (KOCH, 2006, p. 54), os gêneros não se constituem em entidades fechadas, mas possuem flexibilidade, transformando-se ao longo dos anos. Por isso outra característica dos gêneros é sua heterogeneidade, expressa na pluralidade de gêneros existentes. Este fato leva Marcuschi a afirmar que “não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros” (MARCUSCHI, 2003, p. 29), mencionando ainda um estudo feito por linguistas alemães onde foram nomeados mais de 4000 gêneros diversos.

Pensando no gênero como suporte para uma atividade de linguagem, Schneuwly e Dolz mencionam três dimensões que para eles parecem essenciais na classificação dos gêneros e que estão em concordância com a definição de Marcuschi citada anteriormente:

os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidade de linguagem, traços, principalmente da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.75).

---

Sendo assim, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004, pp. 64, 65) entendem os gêneros como um instrumento ou, no dizer dos autores, um *megainstrumento* que serve como mediador das atividades de ensino e aprendizagem. Na escola, o gênero é, ao mesmo tempo, veículo de comunicação e objeto de estudo. Além disso, os autores acreditam que “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 76).

Então, os gêneros podem se tornar um forte aliado ao ensino da leitura e escrita em língua estrangeira, pois a análise de suas características aproximaria a língua alvo da língua materna dos alunos. Isto se daria também pela ativação do conhecimento de mundo dos discentes, uma vez que, eles já dominam, ou pelo menos conhecem, muitos gêneros em seu próprio idioma nativo.

## **Contexto**

É possível afirmar que a definição de leitura citada anteriormente (FARREL, 2003, p.2), considera a importância tanto do contexto (ou contexto verbal), que pode ser identificado com “a informação sugerida pela linguagem escrita”, como da situação (contexto de situação). Para os autores, a leitura se dá quando existe a construção de significado, e esse significado surge da interação entre esses dois tipos de contexto e o conhecimento prévio do leitor que também é um tipo de contexto.

O contexto verbal, segundo Kock (2006, p. 23) refere-se ao entorno verbal, também chamado de co-texto. Assim, este tipo de contexto refere-se à informação textual ou, como diz Dell’Isola (2001, p. 97) “o conteúdo linguístico do discurso.” Por exemplo, partes antecedentes do texto contextualizam o que vem posteriormente. Dell’Isola (2001, p. 97) cita ainda o título como importante elemento para a contextualização.

A situação, para Neves (2010, p. 76), “constitui o conjunto de todos os fatores externos que afetam as escolhas linguísticas de quem fala ou escreve faz”. Para esta autora, a situação é um tipo de contexto e, portanto, ela a define como *contexto de situação*. Neves considera a situação tão importante que chega a afirmar que “quanto mais especificamente podemos caracterizar o contexto de situação, mais especificamente podemos predizer as propriedades de um texto nessa situação” (NEVES, 2010, p. 76).

---

Já o conhecimento prévio, chamado por Maingueneau (2004, p. 27) de saberes anteriores à enunciação, envolve certos saberes que são trazidos ao texto pelo leitor. Entre esses conhecimentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental citam o conhecimento sistêmico, o conhecimento de mundo e o conhecimento de organização textual.

Este conhecimento prévio do leitor, também chamado conhecimento de mundo, mostra-se, então, de extrema importância para a construção de significado. Ur (1996, p. 140), por exemplo, ressalta a importância deste sobre um tipo de história ou contexto para que possa haver uma leitura bem sucedida. Antunes (2003, p. 67) afirma, ainda, a impossibilidade de se ter um texto com todas as informações presentes nele. A autora alega que “muito mesmo do que se consegue apreender do texto, faz parte do nosso “conhecimento prévio”, ou seja, é anterior ao que lá está” (ANTUNES, 2003, p. 67).

Assim, como afirmou Koch (2003, p. 30), “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação” e essa interação se dá entre estes três elementos aqui citados: o conhecimento prévio, o contexto (co-texto) e a situação (contexto de situação).

### **Sequências Didáticas**

Finalmente, destaca-se aqui a importância das sequências didáticas como compreendidas por Dolz e Schneuwly. Os autores a definem como “um conjunto de atividades escolares organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.82) Essas atividades tem como objetivo levar os alunos ao domínio de um gênero de maneira que eles possam produzi-los seja por escrito ou oralmente.

Estas sequências começam com o que os autores chamam de “Apresentação da situação”. Segundo os autores, a “apresentação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.84.).

Após a apresentação da situação, os alunos fariam sua primeira produção chamada pelos autores de “produção inicial”. A partir da produção inicial, os autores propõem um variado número de módulos de trabalho onde poderiam ser trabalhados diversos conteúdos que desenvolveriam “uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.88).

---

Finalmente, os alunos chegariam à produção final. Este é o ponto em que os alunos poderiam produzir um texto em determinado gênero utilizando para isto os conhecimentos adquiridos nos módulos. Nesta etapa o professor pode realizar uma avaliação que lhe permitirá verificar o progresso real dos alunos.

### **Considerações Finais**

Percebendo a necessidade de algum tipo de produção para complementar o Ensino de uma Língua Estrangeira em escolas regulares, o projeto descrito neste artigo, objetiva, de maneira geral, levar os alunos à produção textual em língua estrangeira a partir de propostas de leitura. Para este fim, propõe-se a leitura de textos situados em gêneros textuais diversos e relevantes à realidade dos estudantes, considerando o conhecimento de mundo dos discentes e explorando o gênero textual no qual aquele se insere. Além disso, a partir da leitura, visa-se o desenvolvimento da capacidade de escrita dos estudantes na língua alvo através de propostas de redação em módulos inspiradas nas sequências didáticas de Schnewly e Dolz.

Deste modo, após a leitura e exploração de um texto, haverá a proposta de uma produção inicial, passando então o professor a conduzir vários módulos com o objetivo de aumentar a capacidade de produção escrita dos alunos. Nestes módulos vários aspectos podem ser trabalhados, tais como: vocabulário, aspectos gramaticais, estrutura do gênero textual, entre outros.

Finalmente, os alunos farão uma produção final na qual poderá ser verificado o progresso real dos mesmos e em que eles poderão perceber o quanto de fato eles se desenvolveram. Assim, espera-se, que os discentes se compreendam como produtores de saber na língua alvo e passem a se considerar conhecedores de fato de tal idioma.

### **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)



---

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

FARREL, Thomas S. C. *Planejamento de Atividades de Leitura para Aulas de Idiomas*. São Paulo: Special Books Service Livraria, 2003.

KOCK, Ingedore G. Villaça. *O texto e a Construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. Ingedore Villaça. *Desvendando os Segredos do Texto*. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_ & Elias, Vanda Maria. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de Textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MATTOS, A. M. A. e VALÉRIO, K. M. 2010. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. RBLA, v.10, n.1, pp. 135-158.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, Ângela Paiva & MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

\_\_\_\_\_. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.

NUTTALL, Christine. *Teaching Reading Skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Heinemann English Language teaching, 2005

SCHNEWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Maurício da. *Repensando a leitura na escola: um outro mosaico*. Niterói: edUFF, 2010

UR, Penny. *A course in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1996.