

# QUESTÕES DE LEITURA EM SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS ORIENTADAS PELA NOÇÃO DE GÊNERO DE DISCURSO

Cloris Porto Torquato

Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

[cloritor@yahoo.com.br](mailto:cloritor@yahoo.com.br)

***Abstract.** This paper presents an analysis of reading questions that are part of didactics sequences composed by teachers in a program of continue training. The analysis shows that the proposed reading activities cover traditional questions as much as questions guided by the concept of genre of discourse that were spread in the training course.*

***Keywords.** Reading questions; genres of discourse; teachers training.*

***Resumo.** Este trabalho ocupa-se da análise de roteiros de leitura que fazem parte de seqüências didáticas elaboradas por professores do ensino fundamental em curso de formação continuada. A análise indica que as atividades de leitura propostas englobam tanto questões tradicionais como questões orientadas pela noção de gênero discursivo na perspectiva bakhtiniana, a qual foi divulgada no curso de formação.*

***Palavras-chave.** Questões de leitura; gêneros discursivos; formação de professores*

## 1. Introdução

Nosso trabalho tem como objetivo analisar questões de leitura que integram seqüências didáticas elaboradas por professores em formação, a fim de investigar a apropriação que estes efetuaram dos saberes divulgados em um determinado processo de formação continuada – o Projeto Teia do Saber.

Nesta análise, orientada pela concepção bakhtiniana de linguagem, entendemos estas seqüências como enunciados que integram uma cadeia enunciativa. Neste sentido, procuramos identificar nas seqüências/enunciados ecos dos enunciados produzidos no curso de formação continuada do qual os professores (autores das seqüências) participaram. As seqüências didáticas bem como os demais enunciados produzidos no curso de formação compõem a cadeia enunciativa mais ampla dos discursos referentes ao ensino de língua portuguesa com os quais estes professores dialogam.

A análise das questões de leitura produzidas por professores em formação indica que, apesar do destaque dado pelos formadores aos aspectos extraverbais do contexto de produção do texto, estes ainda são pouco explorados, predominando questões que pedem a identificação de informações na superfície textual e questões subjetivas que pouco exploram o texto, usando-o apenas como pretexto para o debate do tema abordado. Isto não indica, contudo, que a noção de gêneros não foi contemplada. Esta noção foi apreendida pelos professores em formação e concretizou-se principalmente na

forma de questões metalingüísticas referentes à estrutura composicional e de questões inferenciais relativas aos contextos de produção e às intenções do autor do texto.

## 2. Seqüências didáticas: elos de uma cadeia enunciativa

Neste trabalho, partimos da perspectiva de que as seqüências didáticas produzidas pelos professores são produções/atividades lingüísticas construídas em um contexto determinado e respondem a finalidades específicas de interlocução. Mais especificamente, à luz da concepção bakhtiniana de linguagem, consideramos estas seqüências como enunciados.

Segundo Bakhtin (2000), todo enunciado está inserido em uma cadeia enunciativa, dialoga com os enunciados que lhe são anteriores e provoca a construção de outros enunciados como resposta. O enunciado faz parte de um todo social e histórico. Nenhum enunciado é virgem, é o primeiro emitido sobre o assunto. Cada enunciado se liga a outro. Todo enunciado é produzido por falantes socialmente situados e está orientado em função do interlocutor. Desta forma, o interlocutor está sempre presente de forma mais ou menos acentuada no discurso, representado por outros enunciados e pelos sujeitos com os quais dialogam.

Bakhtin (2000) afirma que uma das características do enunciado é a alternância de sujeitos falantes e outra é o acabamento, que permite a resposta. A primeira característica deve-se ao fato de todo enunciado ser produzido em função (tendo em vista) do outro - de outra pessoa, de um interlocutor. Este tem um papel ativo no processo de comunicação de forma que sua compreensão (entendida por nós também como interpretação) não é passiva, mas "preenche de resposta", fazendo com que de ouvinte torne-se locutor. Assim, sua resposta, seu enunciado, também gera outra resposta, criando uma alternância dos sujeitos falantes e uma cadeia enunciativa.

Esta possibilidade de resposta de cada enunciado é dada pelo seu acabamento, a segunda característica do enunciado. Há três fatores que permitem este acabamento: "1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento" (Bakhtin, 2000, p.299). Qualquer destes fatores tem em seu horizonte a alteridade - o outro - e a situação efetiva de interação, determinando a escolha das palavras (signo ideológico por excelência) e do gênero. A escolha deste gênero está intimamente ligada à intenção do locutor e, principalmente, às circunstâncias da enunciação, à posição social e ao relacionamento pessoal dos interlocutores.

Além disto, o enunciado compreende tanto o que é verbalmente expresso quanto o que é presumido. Bakhtin denomina "parte presumida" o conhecimento partilhado pelos interlocutores - sujeitos falantes - sobre a situação extraverbal, o contexto sócio-histórico da produção do enunciado, que pode ser mais imediato ou mais amplo, podendo ser compartilhado no espaço - o presumido "*da família, do clã, da nação, da classe*" - e no tempo - "*pode abarcar dias, anos ou épocas inteiras*". O que é presumido, então, deve ser de um grupo e não apenas de um indivíduo, caso contrário, não há significação, não podendo haver compreensão e, portanto, não gerando resposta. Assim, não existe o dialogismo.

Não apenas uma categoria de análise, mas uma visão de mundo, o dialogismo deve ser entendido como o encontro das vozes, o entrecruzamento, o duelo das vozes das produções verbais/ discursivas (enunciados) relacionadas a um tipo de atividade humana que se complementam, discordam umas das outras, se questionam mutuamente.

Assim, o dialogismo nos leva a reconhecer, no interior dos discursos, respostas a outros discursos; é o encontro de enunciados que se reconhecem e se refletem, dialogando com vozes de outros enunciados, afinal cada enunciado é um elo da cadeia verbal.

Neste sentido, as seqüências didáticas podem ser consideradas como enunciados que compõem a cadeia enunciativa da formação continuada de professores no curso Teia do Saber. Elaboradas como atividade formativa solicitada pelos professores formadores, estas seqüências dialogam com os enunciados produzidos por estes professores no decorrer do curso bem como com os enunciados anteriores que constituem a cadeia enunciativa da formação dos professores.

Adotamos em nosso trabalho a perspectiva de que a formação dos professores não se inicia nem pode ser dada como concluída no período restrito de formação universitária. Este período é parte de um percurso mais amplo que tem início - no caso da leitura e da escrita - com as experiências relativas à linguagem escrita anteriores à escola, ao ensino formal. Além disso, toda a experiência do professor enquanto aluno, anterior ao ingresso na Academia e já no interior desta, faz parte de sua bagagem de formação.

Mas não pára por aí o processo de formação dos professores. Já em sua prática cotidiana, no convívio com outros colegas professores (na troca de informações deste grupo), no contato com o livro didático que utiliza, com os alunos e com textos de divulgação científica e em cursos de atualização, os professores continuam no percurso de sua formação. Discursos/ enunciados concretos produzidos nas mais diversas instâncias, nos mais diversos campos da atividade humana pelos quais os professores transitam compõem o discurso de formação (Tardif, 2002; Perrenoud, 1993).

Estes discursos - do cotidiano, das mídias, do universo pedagógico/ escolar, das academias, das instituições político-educacionais - dialogam entre si e se caracterizam como uma rede discursiva, um entrecruzamento de discursos de formação orientados para os professores. Estes vários discursos deixam suas marcas, que são perpassadas umas pelas outras no fazer pedagógico no ensino da leitura (Torquato, 2003).

Ademais, entendemos que os cursos de formação continuada, assim como os documentos oficiais (propostas curriculares estaduais e/ou os Parâmetros Curriculares Nacionais), caracterizam-se concomitantemente como instrumentos de formação de professores e como instrumentos de divulgação de saberes produzidos no campo acadêmico. Estes cursos dão prosseguimento ao processo de divulgação que tem início na elaboração dos documentos oficiais quando da explicitação dos pressupostos teóricos que, além de fundamentar os próprios documentos, devem orientar o fazer pedagógico no contexto escolar. Constituindo parte de ações de políticas públicas de educação, este processo de divulgação de saberes acadêmicos e de formação de professores demanda, para além de uma transposição didática, a recontextualização do saber acadêmico.

Ao analisarmos os roteiros de leitura que fazem parte destas seqüências, procuramos observar se as questões propostas pelos professores em formação recuperam os aspectos relativos à leitura e ao ensino de leitura apresentados no curso de formação. Em outras palavras, procuramos identificar ecos dos enunciados dos formadores relativos ao ensino de leitura - à construção de sentido dos textos lidos na aula de língua portuguesa - investigando as marcas que podem nos remeter ao saber divulgado no processo de formação continuada do Projeto Teia do Saber. Desta forma, parece-nos necessário apresentar - ainda que modo sucinto - o curso e as bases teóricas que

fundamentaram o trabalho dos professores formadores referentes à leitura e ao ensino de leitura.

### **3. O curso Teia do Saber**

O curso “Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa no Ciclo II do Ensino Fundamental” está inserido no âmbito do Projeto Teia do Saber, desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) de São Paulo em parceria com várias universidades deste Estado no decorrer dos anos 2003 e 2004. O Projeto visava promover a formação continuada dos professores desta rede pública de ensino.

Este curso, que resultou da parceria da SEED com a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), foi desenvolvido em quatro módulos de 40 horas, tendo sido inicialmente realizados dois módulos no segundo semestre de 2003 e os outros dois no segundo semestre de 2004. Convém destacar que o estabelecimento dos períodos de realização do curso esteve a cargo da SEED.

De modo geral, o curso visava dar condições teóricas e metodológicas ao professor em exercício de conhecer, avaliar e operacionalizar em sala de aula a noção de gênero discursivo, objeto de ensino dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Visando retomar as bases teóricas e as propostas metodológicas deste documento, o curso fundamentou-se na perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso, destacando como elementos centrais: a interação (relação autor-leitor), o contexto de produção e circulação do discurso e a organização composicional (gênero discursivo) dos textos lidos. O ensino da leitura deve ser entendido no interior desta perspectiva teórica. Além disto, discutiu-se com os professores em formação as estratégias e procedimentos de leitura apresentados naquele documento. Assim, procurou-se abordar as implicações metodológicas do conceito de gênero discursivo para o ensino da leitura, relacionando-o à proposta teórico-metodológica deste documento.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmam que a plena participação social dos cidadãos está vinculada ao domínio da língua. É por meio da língua “que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (1997, pp. 23). Assim, cabe à escola, no ensino da língua portuguesa, promover o acesso aos saberes lingüísticos necessários ao exercício pleno da cidadania, da participação social. Considerando que a produção da linguagem implica a produção de discursos e que estes discursos realizam-se textualmente, o acesso aos saberes lingüísticos consiste em acesso “ao universo dos textos que circulam socialmente”, cabendo à escola ensinar a produzir e interpretar estes textos.

Partindo da perspectiva bakhtiniana de linguagem, este documento afirma os discursos são produzidos por sujeitos situados social e historicamente em contextos sociais específicos e respondem a necessidades de comunicação específicas. Cada necessidade específica demanda uma forma, uma organização determinada do discurso. Os discursos manifestam-se “lingüisticamente por meio de textos”. O texto é entendido como “uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência” (idem) e “se organiza dentro de um determinado gênero” (pp. 26). Assim, o objeto de ensino é o texto organizado como um gênero específico.

Associada a esta concepção de linguagem e de ensino de língua, a leitura é entendida como um processo de construção do significado do texto. Este processo é

ativado pelos objetivos da leitura e pelo conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e sobre a língua (características do gênero, do suporte e do sistema de escrita). Assim, a leitura começa a ser construída antes da leitura propriamente dita e envolve uma série de estratégias: seleção, antecipação, inferência e verificação.

O ensino da leitura objetiva a formação de leitores competentes, visando a formação de escritores. Assim, o professor deve focalizar “as pistas lingüísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos” (pp. 61) ao texto: como e que pistas selecionadas possibilitam realizar inferências, antecipar acontecimentos e validar ou refutar as antecipações feitas. Além disto, a leitura na escola, assim como na vida, não pode tornar-se o simples cumprimento de uma obrigação. Por isso, a leitura deve estar inserida no contexto de uma atividade que vise um produto final.

Considerando a fundamentação teórica deste documento, o trabalho de formação fundamentou-se na noção de gêneros discursivos formulada por M. Bakhtin. Segundo este autor, os gêneros constituem repertórios de formas de comunicação verbal nas diversas esferas da atividade humana: no trabalho, na vida política, no cotidiano etc. Estes repertórios ampliam-se e se diversificam à medida que estas esferas se transformam e se complexificam.

"Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc.)" (Bakhtin, 2000, p.284).

Estes três elementos - *conteúdo temático, estilo e construção composicional* - fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado e são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Cada esfera requer diferentes formulações de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais na construção composicional do enunciado, restringindo ou ampliando as possibilidades estilísticas individuais destas formulações.

Ao propor uma transposição didática deste conceito de gêneros do discurso para o ensino da leitura, o texto escrito deve ser assumido como modo de interlocução. Na construção do sentido deste texto, observando a esfera em que é produzido, é fundamental reconhecer o sujeito que enuncia, sua intenção, a situação em que enuncia e os processos lingüísticos que utiliza para construir seu enunciado. Assim, a leitura implica a identificação do contexto e do processo de produção.

Além disto, tendo em vista o conceito de enunciado apresentado anteriormente neste trabalho, cuja perspectiva teórica coincide com a adotada tanto nos PCNs quanto no curso de formação continuada, mostra-se necessário que o aluno seja levado a reconhecer não apenas o que está explícito no texto mas também o que está implícito, o presumido, que pode conduzir todo o processo de significação no texto.

Levando em consideração que a produção de um texto se dá em um contexto determinado visando a determinadas finalidades, o curso buscou apontar para a especificidade de construção de sentido do texto no contexto escolar: o texto é recontextualizado (é tirado do contexto original de recepção e é inscrito numa nova situação de construção de sentido) e sua leitura visa atividades didáticas (o percurso de leitura demanda a intermediação de outros leitores – professor e colegas – e outros

enunciados – os enunciados orientadores da tarefa de leitura). Assim, o curso procurou evidenciar a necessidade de o professor, no ensino da leitura, explicitar este processo de recontextualização e criar novas situações significativas para a leitura do texto (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 74-79).

#### **4. As questões de leitura: entre discursos**

As questões de leitura formuladas pelos professores em formação fazem parte de seqüências didáticas formuladas como atividades formativas solicitadas pelos professores formadores. Os formadores desenvolveram seqüências didáticas modelares nas quais os professores em formação desenvolveram atividades de leitura, produção textual e análise lingüística das próprias produções textuais. A partir das seqüências modelares, pretendeu-se que as seqüências elaboradas pelos professores em formação tivessem estrutura semelhante.

As questões de leitura da seqüência modelar focalizavam aspectos do contexto e do processo de produção em função das intenções dos autores. Considerando a especificidade de cada gênero, buscou-se analisar os recursos lingüísticos usados na estrutura composicional. A análise da estrutura lingüística adotada no texto visava tanto desvendar os mecanismos de construção de sentido em função da explicitação da ideologia adotada pelo autor quanto visava o aspecto modelar para a produção textual a ser realizada como produto final da seqüência didática. Desta forma, a elaboração e a execução da seqüência modelar pretendiam responder à proposta dos PCNs: ler com determinado objetivo e com vistas à elaboração de um produto final.

As seqüências produzidas pelos professores, assim como a seqüência modelar, foram organizadas em função de uma unidade temática – as ações e preocupações dos jovens em relação aos padrões atuais de beleza. Apesar de todos os professores adotarem o mesmo tema, as várias seqüências abordaram aspectos diferentes da temática. As seqüências incluíam atividades de leitura (dentre as quais, análise lingüística em função da construção de sentido do texto) e atividades de produção textual (orientadas para o produto final da seqüência).

Esta análise aponta que, nestas seqüências, há marcas dos saberes divulgados no processo de formação continuada assim como há manutenção de práticas pedagógicas da experiência anterior dos professores em formação. Considerando que os enunciados produzidos no curso integram a cadeia enunciativa da formação dos professores, observa-se que, no fazer pedagógico, estes são entrecruzados por outros enunciados, sendo produzidos novos sentidos para toda a cadeia enunciativa.

A fim de analisarmos os roteiros de leitura, parece-nos pertinente retomarmos uma das ferramentas mais utilizadas pelos professores no seu fazer pedagógico: os livros didáticos.

Dentre os discursos com os quais os saberes divulgados no curso entrecruzam, destacam-se os do livro didático<sup>1</sup>. Marcuschi (2001), analisando perguntas de leitura em livros didáticos de português, identifica nove tipos de perguntas: 1) A cor do cavalo branco de Napoleão, que são auto-respondidas pela própria pergunta; 2) Cópias, que consiste em uma tarefa mecânica de transcrever partes do texto; 3) Objetivas, que perguntam sobre alguma informação inscrita na superfície textual, sendo uma atividade puramente de decodificação centrada no texto; 4) Inferenciais, que exigem conhecimentos textuais, enciclopédicos, contextuais bem como regras inferenciais, sendo mais complexas; 5) Globais, que demandam a compreensão do texto todo e o

conhecimento de aspectos extratextuais; 6) Subjetivas, que se relacionam com o texto apenas superficialmente e a resposta depende exclusivamente do aluno; 7) Vale-tudo, que têm o texto apenas como pretexto mas não precisa dele para a resposta; 8) Impossíveis, que perguntam por informações externas ao texto e demandam apenas conhecimentos enciclopédicos para serem respondidas; e 9) Metalingüísticas, que perguntam por aspectos formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico (Marcuschi, 2001).

Algumas destas constituíram parte da seqüência modelar: questões objetivas, globais, inferenciais e metalingüísticas. Estas questões contemplam o conceito de leitura como processo de construção de sentido e as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, explicitados pelos PCNs. Para além disto, as questões modelares procuraram retomar a perspectiva bakhtiniana de gêneros discursivos. Nas seqüências didáticas elaboradas pelos professores em formação, encontramos questões de cópia, objetivas, inferenciais, globais, subjetivas, vale-tudo e metalingüísticas.

São exemplos de questões objetivas nas seqüências analisadas: “O que mais o estudante usa, além do lápis de olho, para mudar o visual?”; “De acordo com o texto, que danos à saúde pode acarretar comer além da conta?”; “Na busca incessante de um corpo perfeito, quais os problemas que os jovens podem estar sujeitos?” e “O que os médicos sugerem como sendo a solução do problema da obesidade?”. Entendendo que o processo de significação do todo pode se dar por meio da apreensão das partes, as questões objetivas são feitas com o objetivo de garantir que o aluno construa progressivamente o sentido do texto a partir da recuperação das informações explicitadas no decorrer do texto na superfície textual. Retidas as informações da superfície, é possível construir e aprofundar os sentidos.

Nos roteiros de leitura analisados, exemplificam as questões globais: “Qual é a ditadura que nos oprime, afinal?”; “Qual o assunto principal deste texto?”; “Qual é o assunto da reportagem?”; “Atribua outro título à reportagem e explique sua opção.” e “Assinale a alternativa que sintetiza a idéia central do texto: ( ) todos os artistas, exceto os metaleiros das bandas brasileiras, estão cuidando mais do visual. ( ) os roqueiros abandonaram o estilo irreverente para aderir àquele indicado em grifes GLS. ( ) os metaleiros estão aderindo às novas tendências embelezadoras sem, contudo, comprometer seu estilo próprio.”. Cumpre assinalar que este último exemplo dá mais “pistas” ao aluno a fim de ajudá-lo no exercício de sua tarefa.

As questões globais demandam a significação do todo textual. Numa perspectiva bakhtiniana, a compreensão deste todo, dada pelo acabamento (propiciado pelo tratamento do tema, pelo intuito do locutor e pela estruturação do gênero), é um dos elementos que permite a resposta do interlocutor e o diálogo com o texto. Partindo desta perspectiva, as questões deste tipo envolveriam a abordagem dos elementos que garantem o acabamento do texto e deveriam seguir as questões que explorassem as informações dadas pelo autor referentes ao tema (questões objetivas e inferenciais), o “querer-dizer do locutor” (questões inferenciais) e a estrutura do gênero (questões metalingüísticas).

Entretanto, apesar da complexidade que as questões globais envolvem, a maior parte delas, nas seqüências analisadas, é feita já no início da atividade de leitura, antecipadamente às tarefas de construção de sentido progressiva. O texto parece ser entendido como uma mensagem transparente ao leitor.

Exemplificam as questões inferenciais: “Logo no primeiro parágrafo deste subtítulo, o autor faz uma relação entre vaidade e auto-estima. O que isto tem a ver com saúde?”; “As filhas precisam ser Xuxas...’. Esse é um dos exemplos citados pelo autor para ilustrar um aspecto negativo da nossa sociedade. Qual?” e “Justifique o título do texto ‘É melhor pegar leve’.”. Estas questões referem-se ao estabelecimento de relações entre partes do texto.

No que concerne ao estabelecimento de relações entre o verbal e o extraverbal, são exemplos: “Qual é a finalidade deste texto?”; “Qual a intenção do autor com a pergunta que inicia o texto: ‘Você é candidata à cirurgia plástica?’”; “O texto do anúncio é organizado em três grandes tópicos: perguntas e respostas. A) Qual a intenção do publicitário em estruturar assim a campanha? B) Analisando a linguagem, responda: Qual é o público alvo (destinatário) deste anúncio?”; “Onde podemos encontrar este tipo de texto?”; “Todo escritor ao fazer um texto tem uma intenção, por exemplo informar, convencer, emocionar, dar instruções a respeito de algo. Analisando os textos referentes ao tema hormônio, podemos discernir qual intenção?”; “Qual é a finalidade desta reportagem? A que público se destina?” e “Na frase: ‘A boca mais famosa do mundo merece a melhor hidratação’, o que pretende o publicitário com esta frase?”. (Grifos meus)

As questões inferenciais pretendem aprofundar os sentidos do texto, procurando estabelecer relações entre o que é verbalmente dito e o que está implícito, visando explicitar possíveis construções sentidas não expressos na superfície textual. Levando em consideração a tipologia proposta por Marcuschi e a noção de gênero discursivo acima exposta, este tipo de questão demanda o estabelecimento de relações tanto entre partes do texto quanto entre o verbal e o extraverbal. Dentre os elementos extraverbais, destacam-se o contexto de produção – a intenção do locutor, o lugar social de onde fala/escreve, as circunstâncias da enunciação e as relações entre locutor e interlocutor. Neste sentido, este tipo de questão envolve o conhecimento enciclopédico do aluno-leitor.

Os exemplos deste tipo de questão retomam os vários aspectos relativos ao contexto de produção, ao querer-dizer do locutor relacionado à escolha de um determinado gênero ou de um determinado recurso lingüístico interno ao gênero e ao contexto de interlocução. Estas questões explicitam a presença de marcas lingüísticas que remetem aos saberes divulgados no curso.

Nas seqüências analisadas, são exemplos de questões subjetivas: “Você teria coragem de tomar estas injeções em prol de uma ‘barriguinha super-sarada?’”; “Você está feliz com sua aparência e seu jeito de ser?”; “Na sua opinião, qual o assunto mais polêmico do debate? Justifique.” e “De acordo com o texto, ‘Olho na Balança’, obesidade é excesso de gordura. Para você o que é ser uma pessoa obesa? Você se inclui neste grupo? Comente.”. As perguntas subjetivas e as “vale-tudo” muitas vezes se cruzam, caracterizando algumas questões híbridas. Este tipo de questão é muito freqüente e, muitas vezes, orienta algum debate posterior à leitura. Entretanto, muitas vezes, este tipo de questão é o único elaborado. O texto é levado para a sala de aula como pretexto para discussão do tema. Aparentemente o professor pressupõe que o texto já foi lido e entendido e passa diretamente ao debate sem antes averiguar se os alunos entenderam o texto ou se podem usar as informações veiculadas nele como argumento no debate. Há algumas seqüências com um grande inventário de textos que devem orientar o debate sobre o tema, mas estes textos não são explorados.

Exemplificam as questões metalingüísticas: “Considerando as definições da palavra ‘espelho’ vista na atividade anterior, o que pode significar a expressão ‘de bem com o espelho’?”; “A palavra guerra aparece com frequência no noticiário. A que situação de mundo atual ela se refere? E neste anúncio publicitário, qual significado esta palavra adquire?”; “Podemos dizer que os textos: O segredo do bumbum e barrigas saradas, Escova bem feita e cachos fáceis são *textos instrucionais, por quê?*”; “Podemos observar que *em textos instrucionais, os verbos se encontram no imperativo ou no infinitivo dando instruções e ordens que devem ser seguidas*. Destaque alguns destes verbos. Saiba que eles têm por finalidade ensinar o leitor a fazer algo e podem ser chamados também de textos injuntivos. A) São verbos imperativos: \_\_\_ B) são verbos infinitivos: \_\_\_”; “Existe alguma relação entre os textos e tabelas?” e “*Que gênero textual temos neste texto?*”. (Grifos meus)

As questões metalingüísticas formuladas nas seqüências referem-se sobretudo à estrutura composicional dos gêneros e ao léxico. Em relação a este último, as questões visam identificar o significado das palavras no contexto específico ou visam identificar a relevância do uso lexical para a intenção do autor. Em relação à estrutura composicional, as questões abordam tanto a taxionomia dos gêneros quanto as escolhas lingüísticas visando a função social do gênero. Neste sentido, se entrecruzam as questões inferenciais e metalingüísticas, como se observa nos exemplos de questões inferenciais que recobrem aspectos da estrutura textual..

No conjunto da tipologia de questões de leitura em livros didáticos proposta por Marcuschi (2001), as questões que abordam elementos dos gêneros discursivos são, sobretudo, as inferenciais, as globais e as metalingüísticas porque permitem relacionar aspectos lingüísticos e extralingüísticos, possibilitando explorar a intenção do autor, o contexto de produção e de interlocução e os processos lingüísticos usados na construção do texto.

A presença da exploração destes elementos nas seqüências indica a presença das marcas discursivas dos saberes divulgados no curso de formação continuada (dos enunciados produzidos pelos formadores no curso) nos enunciados dos professores em formação. Além destas marcas, entrecruzam-se marcas das experiências anteriores dos professores em formação evidenciadas pela presença de questões tradicionais dos livros didáticos de língua portuguesa que não envolvem (nem permitem) a exploração dos elementos constitutivos dos gêneros discursivos.

Desta forma, a análise mostra que os saberes divulgados no curso de formação, recontextualizados e transformados, integram a cadeia enunciativa relativa ao ensino de língua portuguesa destes professores. Ao integrar esta cadeia, os enunciados do curso de formação encontram enunciados anteriores, dialogam com estes, mutuamente se entrecruzam e re-significam.

A presença dos discursos pedagógicos anteriores ao curso pode ser identificada pela permanência de questões (a redução das atividades de leitura a questões objetivas, a questões subjetivas e/ou globais sem exploração do texto anteriormente e a questões do tipo “vale-tudo”) que contrariam a perspectiva da leitura como construção de sentido de um texto, entendido como processo de interlocução. Entretanto, cumpre ressaltar, a presença destes discursos não impede a inscrição dos novos enunciados (saberes acadêmicos divulgados pelo curso de formação) na cadeia enunciativa dos professores.

As marcas da presença destes novos enunciados indicam a compreensão destes por parte dos professores. Onde há compreensão, há resposta, há diálogo, configurando

o dialogismo, que se caracteriza pelo encontro de vozes que podem se complementar, discordar entre si, questionar-se mutuamente. Neste sentido, as questões de leitura apontam para o processo de formação continuada como um processo que pode se caracterizar como dialógico.

---

<sup>i</sup>Em geral, os professores de língua portuguesa, na rede pública de ensino, utilizam-se dos livros didáticos (LD) como ferramenta e como apoio tanto por questões financeiras – a escola não dispõe de verba para a produção de material didático próprio – quanto por questões práticas – os livros constituem uma coletânea de textos e de atividades pedagógicas pré-formuladas, poupando tempo de pesquisa e de trabalho para o professor. Levando isto em consideração, o curso procurou analisar LD com os professores em formação a fim de verificar os aspectos positivos e negativos dos mesmos, propondo adaptações e restrições. O LD não foi recusado nem negado como ferramenta de trabalho do professor da rede pública de ensino.

## Referências

- BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. Discurso na vida e Discurso na arte (1976) 1990. Mimeo, UFPR.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília, 1997
- LOPES, Alice C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.). *Disciplina e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P. & BEZERRA, M. A. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes & Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2002.