

RELATOS DE LEITURA E APROPRIAÇÃO DO GÊNERO EXPOSITIVO

Resumo

O objetivo desta comunicação é expor um processo de transposição didática no quadro de um trabalho de produção de textos com alunos iniciantes de Letras. Em primeiro lugar, exporemos os pressupostos teóricos globais que têm guiado o processo de transposição didática que realizamos; em seguida, apresentaremos a análise que nos forneceu os subsídios necessários para o planejamento das atividades de uma das unidades do trabalho didático desenvolvido; por último, as conclusões do trabalho.

Palavras-chave: produção de textos; seqüência didática; gênero expositivo.

Abstract

This paper describes a didactical intervention on textual production, on the framework of a subject taught by this article author. The quoted subject was given at a teacher formation course. The notions of text production conditions and text teaching-learning support the formation of a didactical sequence maintained by a genre model. Besides they allow to the teacher the definition of different discursive linguistic abilities. These abilities can be elaborated by learner progressively in the mentioned teaching unity.

Key words: text production, didactical sequence, expository genre.

Pressupostos teóricos

As noções adotadas para a análise dos textos produzidos pelos alunos são, fundamentalmente, as noções mais gerais sobre as condições de produção de texto e de ensino-aprendizagem de texto, no quadro interacionismo sócio-discursivo, de inspiração vigotskiana e backthiniana. Referimo-nos mais es-

pecificamente às contribuições dos estudos de Bronckart (1996 a; 1996b), Machado (1998a e 1998b) e Pasquier e Dolz (1996).

De acordo com este modelo, numa situação de ação de linguagem, o que vale dizer numa situação de produção de um texto oral ou escrito, tem-se, em primeiro lugar, a constituição de uma base de orientação, que envolve a definição de parâmetros acerca da *situação de comunicação* e do *conteúdo temático*. A primeira é constituída pela mobilização por parte do produtor de oito tipos de representações relativos ao mundo físico (o lugar e o momento da produção, o emissor e o receptor) e ao mundo sócio-subjetivo (a instituição social onde se dá a interação, o papel social do emissor e do receptor e o objetivo da interação). No caso em estudo, o produtor de texto se confronta com uma situação de comunicação em que tem de mobilizar, no quadro da instituição escolar, suas representações em relação aos papéis de aluno e de professor e, secundariamente, em relação aos papéis de escritor e de leitor do relato de leituras.

Já o *conteúdo temático* ou *referente textual* remete ao conjunto de conhecimentos do mundo físico e do mundo social explicitamente evocados e oriundos do conjunto de conhecimentos estocados e organizados na memória do produtor do texto. No caso do relato de leitura, o produtor deverá mobilizar o conhecimento sobre o conteúdo/ forma da obra em questão, bem como de outras obras a ela relacionadas.

Definida a *base de orientação* da situação de ação de linguagem, o produtor é levado a tomar decisões quanto ao gênero e quanto aos níveis de organização do texto representativo deste gênero. *A decisão quanto ao gênero* envolve o reconhecimento pelo produtor de tipos relativamente estáveis de enunciados que vão sendo elaborados sócio-historicamente, pelas diferentes esferas das atividades humanas e que se caracterizam por três elementos: *pelo conteúdo temático, pela estruturação resultante das relações estabelecidas entre os interlocutores; e por um estilo, ou configuração de unidades lingüísticas.*

Nessa perspectiva, o relato de leitura é aqui entendido como um gênero da ordem do expor, que pode envolver o resumo, ou o comentário de outro texto, situação em que o autor recorre às operações discursivas *descrever*, *apreciar* e *interpretar*. A descrição diz respeito ao conteúdo, conservando ou reorganizando a sua estrutura. A apreciação é o julgamento pessoal sobre o objeto, segundo o sistema de valores hierarquizados. A interpretação tem a função de explicar, comentar a significação do texto, e pode aparecer no texto de forma mais ou menos imbricada na descrição (Beacco & Darot, 1984). A decisão quanto aos *níveis de organização do texto* diz respeito à infraestrutura do texto, aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos. O nível da infraestrutura compreende as decisões referentes ao plano global do texto, ao(s) tipo(s) de discurso e tipos de seqüência e à articulação entre estes dois últimos níveis.

A segunda decisão é quanto ao tipo de discurso, aqui visto como uma unidade teórica que só pode ser apreendida levando-se em conta os parâmetros da situação comunicativa¹. Os discursos são segmentos de texto que traduzem as relações do produtor com a situação de ação verbal, expressas por meio de subconjuntos de unidades lingüísticas mais ou menos específicas, que permitem a identificação de quatro grandes tipos de discurso: a) o *relato interativo*, que constitui um mundo discursivo disjunto ao da interação, integrando referências aos parâmetros da situação material de produção; b) a *narração*, que constitui também um mundo disjuntivo ao da interação, sem integrar essa referências; c) o *teórico*, que constitui um mundo discursivo conjunto ao da interação sem integrar as referências aos parâmetros da situação material de produção, tendo como unidades lingüísticas específicas, entre outras, os organizadores lógico-argumentativos de natureza lógico-semântica ou intra-meta-intertextual, as passivas, as anáforas pronominais, o tempo verbal presente com valor genérico, as frases declarativas, ou não declarativas com valor retórico; d) o *interativo*, que constitui um mundo discursivo conjunto ao da interação social em curso, integrando as referências a essa interação, através de unidades típicas das coordenadas dêiticas de pessoa, tempo, espaço (Bronckart, 1996b).

A terceira decisão do produtor de texto é a escolha da organização seqüencial dos conteúdos mobilizados. Machado (1998a) propõe que os resumos, comentários ou críticas de outros textos sejam considerados basicamente como organizados em seqüências descritivas, constituídas, nos termos de Adam (1993), das operações de *ancoragem*, que coloca o tema-título; *aspectualização*, que explicita as diferentes partes do conteúdo e ou forma textual; *colocação em relação*, especificamente à assimilação; e

avaliação. A interpretação é vista como uma seqüência de descritiva de conteúdo e ou de forma, construída por predicados funcionais descritores das ações atribuídas ao autor - seqüências descritivas de ação (SDA), em que o produtor se envolve em operações cognitivas de ordem geral (examina) ou específica (classifica); operações metalingüísticas (afirma, diz), considerações pragmáticas (propõe, sugere),

O quadro teórico das condições de produção de texto, brevemente esboçado, permite ao analista a definição das diferentes capacidades de ação do produtor de texto, materializadas na gestão dos diversos níveis de constituição do texto. Estudos comprometidos com as questões de ensino-aprendizagem da escrita defendem que as intervenções sejam sustentadas por um modelo didático de gênero, construído com base em referências teóricas diversas, na observação e na análise das práticas sociais com as quais o gênero se relaciona, nas contribuições de profissionais sobre sua produção, bem como nas próprias atividades escolares dele derivadas, pois estas podem permitir o retorno ao modelo para reelaborá-lo, numa contínua interdependência entre a teoria e a prática. Com esse objetivo, autores, como Dolz & Pasquier (1996), propõem as *seqüências didáticas*, unidades de trabalho escolar, situadas no quadro de um projeto de apropriação das dimensões constitutivas de um gênero específico, estruturadas basicamente em três fases: a) a *definição do projeto global da seqüência* junto com os alunos e a sua colocação em uma situação de ação de linguagem bem definida, com uma instrução para a primeira produção, orientada pelo duplo objetivo de permitir que o alunado tome consciência sobre suas representações acerca do gênero selecionado (o que já sabem, quais as dificuldades), e que o professor redefina e adapte a seqüência segundo as necessidades dos alunos; b) a *realização de uma série de sessões*, nas quais os alunos realizem atividades orientadas para o projeto de apropriação do gênero; c) a *produção final*, em que alunos avaliem e revisem suas produções iniciais em consonância com o projeto global, segundo uma *ficha de controle*, que resume os conhecimentos adquiridos na segunda fase, e que serve de guia para que seja efetuada a revisão da produção inicial.

A construção de uma seqüência didática

A construção da primeira fase da seqüência didática, no quadro da disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos I, iniciou-se após a leitura e discussão de alguns dos livros lidos pelos alunos, no circuito do livro², com uma tarefa orientada pelas seguintes instruções:

¹ O texto é visto como uma unidade lingüística, considerada de uma perspectiva interna, e como produto material de uma ação verbal, relacionada com o contexto e com o intertexto nos diferentes níveis de análise.

² O circuito do livro constitui-se da leitura e discussão de um conjunto de títulos indicados, paralelamente às atividades de leitura e discussão de textos curtos atrelados ao conteúdo programático da disciplina, que tem como objetivo específico caracterizar as concepções de leitura e suas implicações para a prática de ensino.

Escolha um dos livros lidos no *circuito do livro* e organize um texto orientado pelas questões a seguir:

- a) A que gênero pertence, e de que trata a obra escolhida?
- b) Como está organizado o conteúdo na obra?
- c) Você fez indagações ao autor em algum momento da leitura?
- d) Obteve respostas, ou as dúvidas persistiram?
- e) O que você diz ao autor?
- f) A obra escolhida tem relação com alguma obra que você já leu? Especifique.

A falta de modelo de gênero necessário à produção solicitada pode explicar as dificuldades dos produtores relacionadas a dois níveis de organização infraestrutural do texto: a organização seqüencial e sua articulação com os tipos de discurso. *Quanto à organização seqüencial*, uma primeira observação a ser feita é que a totalidade dos relatos produzidos apresentou um plano de texto centrado no conjunto de instruções da tarefa, o que levou os produtores a organizarem seus textos em seis parágrafos correspondentes aos seis tópicos instrucionais relativos à obra em estudo. As limitações quanto a esse nível de organização, presentes em boa parte dos relatos de leitura, estão representadas pela gestão inadequada de seqüências descritivas, traduzidas em inserções de seqüências inesperadas, conforme ilustra a seqüência de abertura de um relato, transcrita a seguir:

Ex 01:

O livro “A vida na escola e a escola na vida”, relata problemas existentes na sociedade que prejudicam o rendimento escolar. *Claudius Ceccon, Miguel Darcy de Oliveira e Rosiska Darcy de Oliveira, em sua 17ª edição, juntamente com a “Editora Vozes Ltda em coedição com IDAC. 1998.”* Vêm contribuir para os fatos reais. E um alerta para sociedade, afinal a escola depende de todos.

Este parágrafo de abertura constitui-se de três fragmentos de seqüência descritiva, que remetem ao tema, às credenciais e a uma avaliação da obra lida, interrompidos pela inserção da operação de especualização, sem que a seqüência anterior tenha terminado. Outra dificuldade saliente, em alguns relatos, está na *articulação entre a organização seqüencial e o tipo de discurso*, revelada na incapacidade do produtor de manter a autonomia do discurso teórico, na situação de comunicação escrita em referência, passando subitamente para o discurso interativo, implicado com a situação imediata de produção. Outro trecho do mesmo relato:

Ex 02:

Dados estatísticos que me deixam dúvidas. O exemplo é o seguinte: “Nem todos têm acesso à escola”. Esse é um dos subtópicos

que afirma: “O Nordeste, onde apenas 1 em cada 3 consegue estudar”. *Será que na época da publicação isso acontecia? Como podem esses autores relatarem informações tão exatas? Isso deixa dúvida no leitor.*

No interior do bloco de seqüências descritivas do conteúdo da obra, algumas decisões tomadas pelo produtor são inesperadas no gênero textual em estudo. A descrição de conteúdo é interrompida por um segmento de descrição de ação que introduz um discurso direto, sinalizando a passagem do discurso teórico para o discurso interativo implicado, marcado pelas interrogações reais que expressam dúvidas reais do produtor. O segmento seguinte do relato continua a descrever a parte subsequente da obra em discurso teórico.

Outra ilustração da inserção de segmentos que marcam a mudança brusca do discurso teórico para o discurso interativo está ilustrado no uso das unidades de segunda pessoa remetem a um destinatário indeterminado, marcando informalidade do discurso.

Ex 03:

O livro traz respostas para perguntas não formuladas, porque no decorrer do assunto **você** percebe que o livro está falando de **você**, está **te** criticando, mostrando **teus** erros e onde se encontra cada um deles, seja acusando ou justificando. O autor faz um impacto entre **você** e a leitura, **te** faz refletir.

Minha opinião a respeito do autor é de que ele é impressionante. Ainda o consigo imaginar como ele aborda um assunto tão “averso” de maneira tão envolvente, como ele consegue unir leitura com romance. Ele analisa **teu** comportamento diante da leitura, **te** faz se encontrar no livro e ri de se mesmo.

Os dados dessa primeira fase revelam traços mediadores entre os universos orais das situações da comunicação face a face e o universo letrado da situação de comunicação da escrita acadêmica. Nesse sentido, vários dos relatos produzidos são percebidos como heterogeneamente constituídos, em razão das decisões inadequadas dos produtores, resultantes de suas representações sobre os parâmetros da situação de comunicação escrita e do gênero em estudo.

Para a construção da segunda fase da seqüência didática, na qual os alunos realizaram diferentes atividades direcionadas para o projeto de apropriação das características aqui assinaladas do gênero relato, foram consideradas duas necessidades decorrentes dos pressupostos teóricos adotados: a necessidade de os alunos reconhecerem a influência das representações do produtor a respeito da situação de ação de linguagem sobre o texto e de sua explicitação no momento da produção, o que nos levou à construção de uma sessão, em que, ao lado de informações teóricas, os alunos deveriam explicitar as suas representações para a produção inicial. A segunda necessidade foi a

da mobilização de conhecimentos sobre o tema tratado na obra lida, tendo em vista a construção de seqüências com maior número de informações. Essa dupla preocupação orientou a elaboração de duas sessões com o objetivo de levar os alunos a identificarem as características que foram consideradas dever ser ensinadas/aprendidas, buscando confirmá-las em atividades de análise orientadas pelo seguinte tipo de instrução:

Com base nas noções teóricas sobre o relato de leitura, analise o grau de adequação dos relatos transcritos a seguir, quanto aos seguintes aspectos:

- a) o plano global do texto: escolha da organização seqüencial descritiva do conteúdo e da forma da obra lida;
- b) o tipo de discurso: escolha das unidades lingüísticas específicas do discurso teórico
- c) o mecanismo de textualização: conexão entre as frases, entre as seqüências do texto, observando também a pontuação.

Finalmente, na terceira fase, diferentemente do que propõe o modelo (volta à produção inicial), procedeu-se, por opção dos alunos, a uma nova produção de relato de um livro lido no circuito da leitura. Os resultados desta nova produção podem ser considerados satisfatórios quanto à apropriação pelos produtores das características enfatizadas nos diversos níveis de organização do relato. Quanto ao plano global dos textos, registrou-se a preocupação dos produtores em mobilizar mais conteúdo para os relatos, o que resultou em seqüências descritivas, de conteúdo e de forma, menos fragmentadas. Quanto à relação entre a organização seqüencial e o tipo de discurso, registrou-se, em todas as produções, a ausência da inserção de segmentos do discurso interativo. No plano dos mecanismos de textualização, a capacidade de utilizar a pontuação como elemento de encadeamento entre frases e entre seqüências constituiu-se no maior ganho dos produtores. O relato apresentado a seguir, de um dos autores que forneceram dados para o diagnóstico das dificuldades analisadas, na primeira fase,

é ilustrativo da apropriação de traços significativos do gênero relato de leitura, nos termos aqui descrito.

Considerações finais

Embora com a limitação, em relação ao modelo proposto por Pasquier & Dolz, de não ter levado os alunos, na terceira etapa, à reelaboração da produção inicial, a intervenção aqui descrita permitiu identificar a transformação das representações dos produtores quanto aos parâmetros da situação de comunicação escrita em questão. Essa transformação se traduziu numa gestão mais eficiente, sobretudo no nível da infraestrutura do texto (plano global de organização do texto, organização seqüencial, relação entre organização seqüencial e tipo de discurso), o que aponta para uma tendência à apropriação pelo alunado do gênero de texto escolhido.

Referências Bibliográficas

- Adam, Jean Michel. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1993.
- Beacco, J.C. & Darot, M. *Analyse du discours – lecture et expression*. Paris: Hachette, 1984.
- Bronckart, Jean-Paul Bronckart. *Ativité langagière, textes et discours*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.
- Machado, Anna Maria Rachel. *O Diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *Ensino-aprendizagem de produção de textos na universidade: a descrição dos gêneros e a construção de material didático*. São Paulo: PUC/LAEL, 1998. (inédito)
- Pasquier & Dolz. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y educación*, 2:31-41. Madrid: Infancia y aprendizaje, 1996.