



Reflexões sobre a transposição didática da noção de gênero

Marta Cristina da Silva (UFJF)*

RESUMO: À luz de alguns princípios básicos de teorias de gênero, este trabalho tem por objetivo discutir suas implicações pedagógicas para o ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira. Coletaram-se os dados numa pesquisa de cunho etnográfico realizada numa escola pública de Juiz de Fora, MG, e a presente análise focaliza aspectos lingüísticos e sócio-culturais do texto apresentado em uma das “provas de leitura”. Na conclusão, discute-se como o gênero foi explorado e consideram-se os possíveis benefícios trazidos por essa perspectiva teórica.

Palavras-chave: Teorias de gênero; Leitura; Avaliação de leitura; Ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Introdução

Este trabalho é um recorte de um projeto que teve por objetivo geral investigar de que forma os gêneros textuais têm sido efetivamente abordados no contexto de sala de aula ao se avaliar a compreensão da leitura em língua estrangeira. Esse objetivo geral implica outros três mais específicos: (a) verificar se a avaliação da leitura fica restrita ao nível da mera identificação do gênero ou se contempla uma reflexão mais aprofundada, (b) analisar se tal avaliação tem explorado adequadamente a reação/resposta do aluno diante dos propósitos comunicativos do texto e (c) examinar a relação entre os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação da leitura.

Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa de cunho etnográfico numa escola pública que utiliza a abordagem instrumental para leitura nas aulas de inglês. No estudo desenvolvido com uma turma de 8ª série, consideramos a análise de provas e também de aulas de leitura, isto é, a testagem propriamente dita e a avaliação informal que permeia as práticas escolares cotidianas, por acreditarmos que o ensino-aprendizagem e a avaliação não devem ser vistos como eventos isolados, mas como partes de um mesmo processo pedagógico. O foco deste artigo em particular estará na análise e discussão de uma das quatro avaliações formais (“*reading exams*”) aplicadas durante o ano, propondo-se uma articulação entre perspectivas teóricas de base mais pragmática (sócio-retórica de Swales, especialmente) e de base mais sócio-discursiva (premissas bakhtinianas e desdobramentos didático-pedagógicos do Grupo de Genebra).

Embora tenham sido observados diversos aspectos positivos, os resultados apontam que a dimensão sócio-cultural do gênero foi muito pouco explorada em relação a outras questões, o que evidencia que a transposição didática da noção de gênero é ainda um campo aberto para pesquisa.

* vitmart@uai.com.br



1. A noção de gênero em diferentes abordagens

Há sem dúvida um interesse crescente no trabalho com gêneros por parte da escola no Brasil, motivado, em grande parte, pela normatização legal do conceito por meio de documentos oficiais como os PCNs, mas a relação entre o uso da noção de gênero e o ensino de leitura, especialmente em língua estrangeira, é ainda um campo de pesquisa muito pouco explorado. Pode-se afirmar que a maior parte dos trabalhos, aliás, focaliza a produção de textos, e não a compreensão leitora. Além disso, questões teóricas ligadas ao próprio conceito de gênero ainda permanecem em aberto, o que torna particularmente difícil a sua transposição para o contexto escolar.

No que se refere às teorias de gênero, para buscar responder às minhas perguntas de pesquisa, trabalhei com pressupostos baseados principalmente nas perspectivas adotadas pelos seguintes autores:

- Swales (1990, 1992, 1993, 1998, 2001), com seus conceitos-chave de *propósito comunicativo* e *comunidade discursiva*, que o próprio autor retoma e reavalia no curso de sua história de pesquisa, mas sempre reafirmando a utilidade e relevância de tais construtos teóricos;

- Bakhtin (1929/1995, 1953/1997), com as concepções de *dialogismo*, que perpassam toda a sua obra, e de *compreensão responsiva ativa*, além, naturalmente, de sua própria noção de *gênero*, que, rompendo com uma longa tradição de estudos que consideravam apenas os gêneros literários, incluiu os gêneros do cotidiano, tanto da língua falada quanto escrita, tomando-os como formas específicas de uso da língua, estreitamente ligadas às várias esferas de atividade humana;

- finalmente, o chamado Grupo de Genebra (Bronckart, 2003; Schneuwly & Dolz, 2004), que, partindo das premissas bakhtinianas, busca discutir teoricamente a questão da transposição didática e apresentar propostas, considerando o gênero como um instrumento de mediação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

No trabalho de análise e interpretação dos dados, busquei estabelecer uma articulação entre essas vertentes teóricas. O diálogo entre a abordagem sócio-retórica de Swales e a visão sócio-histórica de Bakhtin não apenas mostrou-se possível como certamente contribuiu para uma discussão mais aprofundada em torno da noção de gênero textual. Como afirma Rojo (2005), mesmo as reflexões que focalizam mais a descrição da composição e da materialidade lingüística dos textos no gênero, estabelecem, de alguma forma, um diálogo com o discurso bakhtiniano. No caso específico desta pesquisa, houve essa necessidade de complementaridade de aportes teóricos porque, ao questionar se o ensino da leitura em língua estrangeira permite ao aluno responder ao gênero, estou empregando **responder** não apenas como a realização de um ato ou uma reação objetiva e imediata a uma dada situação, numa leitura mais pragmática do contexto, mas num sentido amplo, bakhtiniano, como a capacidade de agir no mundo com a linguagem, de acolher ou rejeitar a palavra do outro, de confirmá-la ou aprofundá-la, de reagir, enfim, de forma adequada às mais diversas práticas sócio-culturais de que o leitor participa em sua vida cotidiana.

Em relação à avaliação, busquei subsídios principalmente em Bachman (1990, 1998), Bachman & Palmer (1996), Alderson (1993, 1996, 1999, 2000), que tem trabalhos mais voltados à leitura, Perrenoud (1999), para a noção de avaliação formativa, e Shohamy (2001), para uma visão dos impactos sociais e políticos da avaliação, num viés menos positivista.



2. O uso de gêneros na escola

De acordo com as questões que pretendia investigar, optei pela pesquisa qualitativa, de base etnográfica, realizando o estudo longitudinal numa escola pública federal de Juiz de Fora, MG, no período de maio a dezembro de 2003. A escolha de tal cenário se justifica pelo fato de a escola adotar a abordagem instrumental para leitura e assumir que o gênero já estaria sendo usado como um eixo norteador do programa de língua inglesa.

Após entrevistas com professores, escolhi uma turma de 8ª série, na qual os 32 alunos tinham um perfil bastante homogêneo (em relação à faixa etária, classe social e nível de conhecimento da língua). Os dados foram coletados tanto nas aulas de trabalho com textos quanto nas aulas em que foram aplicadas as provas, buscando-se também verificar se haveria uma inter-relação entre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e as avaliações formais.

É preciso esclarecer que a seqüência de aulas em torno de um mesmo texto compreende sempre as seguintes etapas (descritas pela própria professora na primeira entrevista realizada): 1) *Pre-text* (ativação de conhecimento prévio); 2) *getting closer to the text* (análise de ilustrações, identificação de fonte, autor, gênero); 3) *on the text* (*general reading* e *specific reading*); 4) *on the lexicon* (ênfase nas categorias semânticas “que façam o aluno perceber que a língua é regular”); 5) *on the grammar* (estudo das estruturas mais recorrentes, “justificando dentro do gênero”); 6) *outside reading* (opinião do aluno, “recuperando a realidade e saindo do texto”); 7) *production* (sempre uma produção escrita no final da seqüência didática).

As provas de leitura seguem exatamente o mesmo roteiro. Por esse motivo, optei por analisar, a seguir, a 4ª prova aplicada para a turma naquele ano. Devido aos limites deste trabalho, selecionei algumas questões e aspectos teóricos que foram objeto de discussão.

3. Análise dos dados

Texto: *Don't leave litter* (em anexo)

Gênero: texto didático (ver discussão a seguir)

Fonte: sem definição (baseado em fontes da Internet)

Datas de aplicação da prova: 10 e 12 de novembro de 2003

Esta prova começou com uma novidade: a parte de *pre-text* foi pontuada. Normalmente as atividades de pré-leitura não são avaliadas pela professora, visando apenas a ativar o conhecimento prévio dos alunos com relação ao assunto a ser tratado. Neste caso, foram quatro perguntas abertas em inglês, direcionadas à experiência pessoal dos alunos, em torno do tema **esportes**. Pelo que pude observar da correção, a professora valorizou tanto a compreensão quanto a produção escrita dos alunos (visto que tinham que responder em inglês, o que não é uma prática comum na abordagem adotada). Como nas aulas anteriores tinha-se dado grande ênfase ao uso do presente perfeito, parece que o principal objetivo dessas perguntas era checar se os alunos estavam demonstrando domínio desse tempo verbal, como se vê em duas das questões formuladas: *b) What types of sports have you practiced?; d) How many times have you practiced it?*



Na segunda aula de aplicação da prova, a professora manifestou sua insatisfação com os resultados, sem deixar de dar aos alunos a oportunidade de refazerem suas respostas, sempre aproveitando as dificuldades apresentadas para os levarem a refletir sobre os “erros”, ou seja, integrando a avaliação ao processo de ensino-aprendizagem:

P: Eu já dei uma olhada nas provas, e vocês estão misturando muito as respostas. Cuidado com as perguntas e as respostas que vocês têm que formular em inglês dessa vez. As que eu olhei estavam horríveis e eu pedi pra revisar. (aula de 12/11/03)

Pelo teor dos comentários, percebemos que o que “estava horrível” era justamente o uso das estruturas lingüísticas. Outra observação a fazer é que, embora o texto da prova mencionasse a prática da escalada no Monte Everest, o esporte em si mesmo não era o seu assunto central. Portanto, só muito indiretamente as perguntas de pré-leitura tinham alguma relação com o texto.

Além disso, é possível que obter informações sobre o Monte Everest estivesse muito distante da realidade dos alunos e, por conseguinte, de seus objetivos de leitura. Uma forma de amenizar esse distanciamento seria perguntar sobre situações semelhantes que ocorrem em contexto brasileiro, estabelecendo-se, inclusive, uma interdisciplinaridade com a geografia. Algumas sugestões de perguntas que poderiam ser feitas nessa etapa de pré-leitura (em português e, naturalmente, sem atribuição de notas): *Você sabe quais são os picos mais altos do Brasil? Sabe qual é o pico mais próximo da nossa cidade? Já escalou alguma vez, acampou ou participou de um piquenique? Nesse tipo de situação, o que você faz/faria com seu lixo?*

Outra questão que poderia ter sido explorada com esse grupo de alunos em particular (e que teria sido provavelmente mais significativa para eles do que discutir o problema do lixo no Monte Everest) diz respeito a um local que fica situado a apenas 80 km da cidade onde moram, que vários já visitaram ou de que, pelo menos, já ouviram falar: o Parque Estadual do Ibitipoca, onde diversas ações têm sido implementadas para recuperação dos danos ambientais causados pelo excesso de turismo.

Estamos assumindo que, mesmo em se tratando de uma situação de avaliação formal, uma boa prova de leitura deve também ajudar o aluno em seu processo de aprendizagem. Dito de outra forma: as tarefas propostas na prova devem permitir ao aluno ler para aprender algo que lhe seja significativo, ler para aprender a agir no mundo e não simplesmente **ler para ser avaliado**. Nesta 4ª prova, mesmo com as observações que fizemos em relação à atividade de pré-leitura, percebe-se essa preocupação por parte da professora, o que fica evidenciado especialmente na parte de *outside reading* e *production*, como veremos adiante.

Retomando o roteiro de leitura da prova, passamos à análise da seção *getting closer to the text*. Aqui três perguntas giraram em torno do conteúdo temático (e é claro que devem ser feitas perguntas **também** de conteúdo), mas apenas uma fez referência à situação de produção, pedindo aos alunos que identificassem a esfera de circulação do texto: *Qual é a fonte do texto? Comprove sua resposta com dados do texto*. Segue-se um exemplo de uma resposta considerada correta pela professora:

Site Daily News, comprovada por sites [www.abcnews.go.com/...](http://www.abcnews.go.com/) E [www.timesofindia.com/...](http://www.timesofindia.com/)



De fato, a página de texto trazia a indicação clara dos *sites* em “*sources*”; os alunos nem precisariam ler o texto para “comprovar” sua resposta. E em que a simples identificação dessas fontes citadas no texto poderiam contribuir para a sua compreensão?

A configuração visual da página, a linguagem utilizada, a própria indicação das fontes evidenciam que se trata de um texto didático. Mas isso terá ficado claro para os alunos? Ou, pelas respostas dadas, como vimos no exemplo, acreditaram tratar-se de um texto diretamente disponível na Internet (ou seja, produzido para circular na Internet)?

É possível encontrar nos manuais de ensino de línguas textos didáticos que buscam reproduzir o propósito comunicativo e demais características de gêneros autênticos por meio dos quais nos comunicamos em nossas práticas sociais, por exemplo, cartas, cartões postais, quadros de horários, panfletos, notícias de jornal, críticas de cinema, anúncios publicitários, entre outros.

A questão da autenticidade dos textos já foi amplamente discutida em diversas pesquisas, e concordamos com os autores que defendem que qualquer texto trabalhado no contexto escolar com o objetivo de ensino-aprendizagem passa necessariamente por uma didatização. Por isso não estamos questionando a utilização de um texto didático numa avaliação de leitura, mesmo porque pode-se torná-lo autêntico para o aluno-leitor dependendo do modo como tal utilização se dá. Como defende Widdowson (1978, 1994), quem autentica o texto é o usuário. O que nos parece necessário é que o aluno tenha consciência de estar interagindo com uma determinada espécie de texto (genuíno ou fabricado para fins didático-pedagógicos), o que certamente terá implicações sobre a sua forma de reagir, de responder a esse texto. Marcuschi (1996) diz que “compreender textos não é simplesmente reagir aos textos, mas agir **sobre** os textos” (p. 11, grifo do autor). Portanto, quando falamos em reagir, estamos nos referindo à compreensão responsiva ativa nos termos defendidos por Bakhtin e não a uma atitude de recepção passiva.

Em *on the text*, são propostas tarefas variadas. Esse é um aspecto positivo da prova, pois, ao contrário do que se vê comumente na prática escolar, a compreensão da leitura pode ser exercitada ou avaliada mediante diversas atividades que não simplesmente a técnica de pergunta e resposta. Aliás, na vida cotidiana fora da escola, em raras ocasiões temos perguntas a responder após a leitura de um texto.

Inicialmente, há uma atividade de *scanning* ou “leitura particularizada”, segundo Almeida Filho & Schmitz (1997), na qual os alunos devem usar a estratégia de procurar informações específicas no texto para preencherem um quadro: nome da montanha, altura, localização etc. Aqui, os alunos não precisariam consultar todo o texto. As informações são facilmente localizáveis, destacando-se do restante do texto até graficamente: os dados sobre a montanha vêm em tópicos, e o tamanho da fonte é bem menor. O trabalho que os alunos teriam seria o de passar essas informações para a língua portuguesa (escrevendo, por exemplo, “a mãe do mundo”, em lugar de “*the mother of the world*”, para completar o significado do nome dado à montanha pelos tibetanos). Um trabalho, portanto, de reconhecimento de informações e de tradução, mas não ainda de compreensão.

Não estamos aqui fazendo uma crítica à utilização da estratégia de *scanning*. Muitas vezes, o leitor precisa realmente de informações específicas em suas práticas de leitura (por exemplo, ao consultar livros de referência). No entanto, parece faltar um propósito comunicativo à atividade apresentada na prova. Numa situação real, os próprios alunos selecionariam as informações a serem obtidas por meio dessa estratégia. Para tentar aproximar essa situação de avaliação (prática escolar da leitura) de situações comunicativas reais



(práticas sociais da leitura), a professora poderia propor, por exemplo, a seguinte pergunta: *Se você fosse escalar uma montanha, que tipos de informações seriam necessários para organizar a sua jornada?* Essa seria uma maneira de avaliar se os alunos têm uma atitude responsiva ativa diante do texto.

Na questão seguinte ao quadro, foram formuladas quatro perguntas abertas sobre o conteúdo do texto, cujas respostas poderiam ser encontradas nos dois primeiros parágrafos. Pela natureza das perguntas, o trabalho de compreensão fica basicamente restrito à identificação de informações pontuais e objetivas, como em: 4 – *Que tipos de coisas são deixados nas montanhas?*

É preciso ressaltar que as perguntas 1 e 2, embora também objetivas, não são uma mera transcrição de alguma parte do texto, pois avaliam minimamente a capacidade de relacionar informações textuais para responder:

1 – *O que é preciso para se escalar esta montanha?*

2 – *É fácil conseguir uma reserva? Justifique.*

Já para responder a pergunta 3 (*Qual é o grande problema trazido pelos escaladores?*), ainda que o aluno não compreendesse nada do segundo parágrafo, bastaria conhecer o significado de *litter*, que aparece entre dois cognatos na frase final que resume a idéia central do parágrafo: “... *so there is now a serious litter problem high up on the mountain*”.

Para a nossa pesquisa, interessa observar em especial que, além das perguntas de conteúdo, não há nessa parte, que seria para avaliar propriamente a compreensão do texto, nenhuma questão focalizando o gênero. Embora se trate de um texto estruturalmente bem simples, acreditamos que seria possível estimular de alguma forma uma reflexão crítica sobre o mesmo. Por exemplo, qual seria o propósito comunicativo geral do texto? Dar informações ao leitor sobre o Monte Everest? Conscientizá-lo sobre o problema do lixo nesse local em particular? Despertar a sua atenção para questões ambientais em geral? Finalidade e público-alvo estão interligados, assim caberia também indagar: este texto está dirigido à comunidade específica dos que praticam alpinismo? Interessa ao leitor comum?

Além de não haver questões explorando a situação de produção do texto, vimos que a pergunta sobre a “fonte”, da seção anterior, também não explora as condições de circulação. Há, em suma, uma indefinição quanto ao gênero, tanto no nível retórico-pragmático quanto no nível discursivo. E, desse modo, sim, o texto didático se mostra problemático para um trabalho de compreensão da leitura, na medida em que se caracteriza como um texto típico da situação escolar, ou seja, um texto que não seria encontrado em outros contextos sociais. Com isso, a leitura fica cada vez mais associada a uma prática estritamente escolar, distanciando-se do objetivo educacional geral de formação do leitor, de um leitor que seja “capaz de relacionar-se no mundo social”, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira (1998).

Embora haja uma parte específica da prova para tratar do léxico, as duas questões seguintes, ainda na parte de compreensão do texto, enfocam o vocabulário:

c – *Encontre as expressões usadas no texto para:*

1. *nível do mar* _____
2. *embalagem de comida* _____ *etc.*



d – Relacione as palavras aos seus significados:

(1) CLIMB (2) LITTER (3) SLOPE (4) LIE (5) TENT

() Parte lateral de uma montanha, que se inclina desde a base até o topo

() Armação de metal coberta de lona ou plástico para proteger pessoas etc.

Vê-se que o objetivo aqui era buscar solucionar as possíveis dificuldades que os alunos teriam em termos de vocabulário, ajudando-os a compreender melhor e a responder as demais questões, uma vez que as respostas deveriam ser redigidas em português. A questão *d*, em especial, focalizava alguns termos específicos da área de alpinismo, com os quais supostamente os alunos não estariam familiarizados. Note-se, por exemplo, que foi incluído aí o significado de *litter*, palavra-chave para responder o item 3 da questão de perguntas abertas.

Marcuschi (1996) acredita que mesmo propostas de trabalho que não se enquadrem especificamente na seção de **Interpretação de texto** podem levar a discutir relações semânticas importantes para a compreensão. Contudo, adverte, “quando colocadas no sistema de escolhas alternativas, perdem seu efeito e se tornam uma simples identificação de palavras” (p. 5). Nesta seção da prova, as questões lexicais realmente ficaram mais restritas ao nível de reconhecimento e identificação de palavras, o que não significa dizer que não tenham sido válidas. Principalmente por tratar-se de uma situação de avaliação formal, em que o aluno não pode interagir de forma direta nem com a professora nem com os colegas, é interessante que o próprio instrumento de avaliação ofereça-lhe subsídios para melhor interagir com o texto.

A última questão nessa parte da prova pede que os alunos, após leitura e entendimento do texto, justifiquem o título “*Don’t leave litter*”. A reflexão sobre o título é um bom exemplo de atividade produtiva de leitura, na medida em que requer uma compreensão global do texto. Buscando alternativas produtivas para os exercícios de interpretação textual, Marcuschi (1996) menciona o “tratamento a partir do título” como uma das sugestões de trabalho que fogem à noção de compreensão como simples decodificação, permitindo ao aluno inferir, criar e propor sentidos: “Analisar títulos, sugerir títulos, justificar títulos diversos para textos é uma forma de trabalhar os conteúdos globalmente. (...) Trabalhar os títulos de textos é uma boa forma de perceber como se constrói um universo contextual e ideológico para os textos mesmo antes de lê-los”. (p. 16)

Vejamos um exemplo de resposta avaliada como correta pela professora:

O título do texto está conscientizando os alpinistas e todos a proteger o Monte Everest não deixando-o sujo.

Pelo tipo de resposta, pode-se constatar que essa atividade estimulou os alunos a refletirem sobre o propósito comunicativo do texto (“conscientizar os alpinistas e todos a proteger...”), ainda que isso não tenha sido explicitamente perguntado.

As seções seguintes tinham por objetivo avaliar o conhecimento sistêmico da língua inglesa. Em *on the lexicon*, os alunos deveriam relacionar os termos presentes no texto que fossem intimamente ligados ao alpinismo. Trata-se de uma atividade interessante, na medida em que os alunos não tinham que fazer uma simples identificação de palavras, mas ler todo o texto para estabelecer relações entre elas, agrupando-as dentro de um mesmo campo semântico. Em *on the grammar*, o conteúdo avaliado foi naturalmente o mesmo que estava



sendo trabalhado há várias aulas: o *present perfect tense*. Os alunos deveriam procurar exemplos desse tempo verbal no texto e explicar como foi usado. Essa atividade, portanto, foi um bom exemplo de análise lingüística feita com base nos usos textuais.

Logo depois, na seção denominada *outside reading*, estabeleceu-se uma relação entre o conteúdo temático do texto e outras práticas de linguagem vivenciadas pelos alunos fora da sala de aula (de linguagem oral, neste caso): *O que a titulação do texto pode ter em comum com a palestra ministrada pela professora Carminha [sobre os problemas causados pelo lixo no meio ambiente] durante a nossa aula?*

Deve-se salientar que não foi proposta uma comparação entre o gênero do texto escrito (que, aliás, não foi identificado ao longo da prova) e o gênero oral **palestra**. A reflexão ficou mesmo circunscrita ao nível temático. O tema certamente sensibilizou os alunos, porque foi mencionado durante uma entrevista que fizemos. Expressando sua visão pessoal sobre a avaliação de leitura, os alunos se lembraram desta prova em particular e consideraram positiva a forma como o assunto do texto dialogava com situações reais de comunicação:

A1: Eu acho que a prova é bem boa. Tem tudo separadinho: gramática, introdução, tema principal do texto, aí depois você faz até o production, que é você fazer um texto daquele tipo...

A2: Também relaciona com um fato que a gente pode estar vivenciando, alguma atividade...

Pq: Ah, isso é legal. Eu até ia perguntar a vocês: vocês acham que os textos trabalhados têm alguma coisa a ver com a sua vida real, estão próximos da vida de vocês de alguma forma?

A1: Têm. Às vezes.

A3: Igual a um texto que ela deu pra gente sobre a campanha do lixo... A gente teve uma palestra focalizando o assunto, e eu acho que integrou bem...

A1: É... com o que a gente tava fazendo aqui dentro do colégio mesmo... (entrevista com os alunos em 15/12/03)

Na época em que os alunos tiveram a palestra sobre a questão do lixo, todas as turmas se envolveram numa campanha para a limpeza na escola; em todos os corredores os murais exibiam cartazes, notícias, propagandas em torno do assunto. Teria sido uma boa oportunidade de se trabalhar o tema dentro de um determinado gênero.

A última questão da prova (*production*) mostrou mais uma vez a preocupação de apresentar a compreensão e a produção textual integradamente: *Enviem dez perguntas ao governo tibetano perguntando curiosidades suas sobre a montanha mais famosa da região*. Essa integração se revela muito positiva, pois é o que, de fato, acontece nas leituras que fazemos em nossa vida real. Recorrendo ainda a Marcuschi (1996): “Quem compreende um texto sempre produz, mesmo que mentalmente, um outro texto paralelamente” (p. 15).

Vale a pena analisar a dúvida que os alunos apresentaram em relação à produção escrita na segunda aula de aplicação da prova (em 12/11/03):



A: É só dez perguntas ou tem que colocar alguma coisa antes?

P: Só as perguntas.

Ao perguntar sobre a necessidade de “colocar alguma coisa antes”, o aluno estava se referindo provavelmente a algum tipo de introdução que contextualizasse a situação descrita no enunciado. Mais do que simplesmente a falta de contextualização, é possível que o aluno estivesse se ressentindo da falta de definição quanto ao **gênero** em que deveria escrever. Para selecionar um gênero, é preciso ter em vista aquele que será mais adequado aos objetivos e à circunstância enunciativa em questão. É verdade que foi delineado um leitor hipotético (o governo tibetano), mas o propósito comunicativo estabelecido (“perguntar curiosidades” sobre o Monte Everest) parece soar muito vago e, ao mesmo tempo, artificial demais. Mesmo levando em conta o lugar institucional de onde se enuncia (ou seja, as condições na escola nunca vão ser **reais**), deve-se pensar na pertinência desse propósito em condições autênticas similares. Várias indagações se impõem. Afinal, alguém escreveria ao governo tibetano meramente para satisfazer a sua curiosidade? E se assim fosse, como escreveriam? Através de uma carta, de um *e-mail*? Qual seria o tipo de linguagem utilizado tendo em vista esse interlocutor? Que características próprias desses gêneros deveriam ser respeitadas? E quanto às importantes questões levantadas pelo texto em relação à preservação ambiental? Não poderia surgir daí o objetivo de se fazer uma campanha de conscientização, o que resultaria num gênero completamente diferente da carta?

Na verdade, não foram criadas as condições de produção que permitiriam ao aluno posicionar-se discursivamente como autor, o que Rodrigues (2002) considera essencial para a escritura de textos. O exemplo abaixo foi retirado da prova de uma aluna que obteve nota alta e o conceito *excellent* e demonstra que o que foi produzido carece de feições genéricas e de engajamento enunciativo:

*When did the first people to climb the mountain?
Who was the first person what climbed the Everest?
What has the weather been at Everest?
How long the Mount Everest has opened to visit?
Are animals in the mountain?
Where are the most turists from?
Have visited the Mount Everest people from the full world?
Have climbed the mountain more men or women?
Is there vegetation around the Mount Everest?
Is there life in the top of the mountain?*

Como se pode notar, as perguntas se sucedem como frases isoladas, abordando os mais variados aspectos, sem um eixo que as oriente.

Em suma, na prova como um todo, tanto na parte de compreensão quanto de produção escrita, o gênero não foi o foco da avaliação. O tema, por si só, parece ter sido o principal critério levado em conta na seleção do texto e na formulação das questões. Não se deve perder de vista, porém, que nossas práticas de linguagem, escritas ou orais, sempre se materializam por meio de um determinado gênero. Desconsiderar o gênero pode tornar ainda mais artificial a leitura e a produção de textos realizadas em sala de aula.



De qualquer modo, é preciso ressaltar como altamente positiva a elaboração de tarefas que buscaram amenizar essa artificialidade, estabelecendo uma relação entre o texto e situações comunicativas já vivenciadas pelos alunos (como em *outside reading*) e permitindo-lhes refletir sobre o que poderiam **fazer** a partir da leitura desse texto (como foi o caso da produção escrita).

Considerações finais

Apresento, a seguir, conclusões a que cheguei com a interpretação dos dados, tentando sistematizar algumas das principais discussões levantadas ao longo da análise. Lembro que o presente trabalho é apenas um recorte de uma pesquisa bem mais abrangente.

Deste modo, destaco os seguintes resultados:

- Muitos aspectos positivos relacionados ao uso dos gêneros textuais.

Não estou assumindo que outros fatores não tenham sido também relevantes (por exemplo, a preocupação com temáticas que motivassem os alunos), mas o que pude observar de mais produtivo, tanto na avaliação quanto na prática pedagógica da leitura de modo geral, estava realmente relacionado a situações em que a leitura foi trabalhada na perspectiva dos gêneros.

- Apresentação de gêneros variados, tais como horóscopo, previsão do tempo, propaganda, biografia (nem sempre os textos foram suficientemente explorados enquanto gêneros, mas houve essa preocupação com a diversificação, o que se pode considerar como um dos aspectos positivos já mencionados).

- Bons exemplos de tarefas que demandaram do aluno uma compreensão responsiva ativa (quando, por exemplo, a partir do texto lido, os alunos tiveram que produzir um panfleto para estimular a participação dos leitores num projeto social).

- Dimensão sócio-cultural muito pouco explorada (em relação a outros aspectos). Embora os alunos tenham sido apresentados a diferentes gêneros, faltou uma abordagem mais sistemática dos propósitos comunicativos, da situação de produção e circulação dos gêneros, de seus usos sociais. Isso certamente influenciou no tipo de reação/resposta do aluno.

- Uso indiscriminado dos termos *gênero* e *tipo textual*.

Além da questão terminológica, revelou-se, em alguns momentos, uma certa confusão teórica, o que é perfeitamente compreensível, pois mesmo na literatura essa terminologia é muito fluida (além de gêneros, temos, por exemplo, tipos de texto, seqüências textuais, modalidades retóricas). Além disso, a própria noção de gênero está longe de ser conceitualmente precisa. De qualquer modo, o trabalho desenvolvido não fez qualquer referência à clássica tipologia textual ainda ensinada em muitas escolas, principalmente nas aulas de produção textual: narração-descrição-dissertação.

- Boa integração entre ensino-aprendizagem e avaliação da leitura.

A professora procurou usar os mesmos gêneros trabalhados nas aulas, o mesmo tipo de tarefa. Se, por um lado, isso é positivo, por outro, também nas provas o gênero não foi explorado em todo o seu potencial.

Apesar das muitas atividades em torno apenas do conteúdo do texto ou de questões de léxico e gramática, é preciso ressaltar a qualidade das provas em relação ao que a média das escolas parece atingir em termos de avaliação da leitura. Há casos em que as provas são



orientadas quase exclusivamente pela testagem de conhecimento lingüístico. Nas provas analisadas, pelo contrário, se o gênero não foi o **foco** da avaliação, também não se pode dizer que tenha funcionado como simples pretexto para exercícios de análise lingüística. O gênero foi utilizado, no mínimo, para contextualizar as atividades de compreensão e as reflexões sobre o uso da língua.

Finalizando, com base na prova aqui analisada, e em todos os outros dados coletados, não se pode afirmar que o gênero tenha sido tomado, de fato, como objeto de ensino ou como o eixo orientador do projeto de leitura dessa turma. Entretanto, os resultados satisfatórios obtidos quando o gênero era adequadamente explorado reafirmam os benefícios de um programa de leitura norteado por esse conceito. Minhas expectativas iniciais já eram no sentido de que a perspectiva dos gêneros poderia esclarecer melhor a questão da leitura na sala de aula do que outros enfoques teóricos. A pesquisa me permitiu concluir que este pode ser realmente um caminho interessante para se avaliar a leitura em língua estrangeira de forma mais adequada: para além da materialidade lingüística do texto, explorar os usos dos gêneros em nossas práticas sociais e a forma como agimos (ou reagimos) através da linguagem nas mais variadas esferas de comunicação. É forçoso reconhecer, contudo, que a transposição das teorias de gênero para a prática de sala de aula não é tarefa simples. Novas pesquisas se impõem.

ABSTRACT: Having as guideline some basic principles of genre theories, this paper aims at discussing their pedagogical implications for the teaching and learning of reading in English as a foreign language. Data were collected in an ethnographic research carried out at a state school in Juiz de Fora, MG, and our current analysis focuses on linguistic, social and cultural aspects of the text presented in one of their “reading exams”. We conclude with a discussion on how genre was explored and consider the possible benefits brought by this theoretical perspective.

Keywords: Genre theories; Reading; Reading assessment; Foreign language teaching/learning.

Anexo

Text

DON'T LEAVE LITTER

Every good climber wants to climb Mount Everest. But you cannot climb the mountain without a special permission from the government of Nepal; you must have a booking for your expedition — and at the moment there are no more bookings for the next ten years.

The expeditions that have climbed Everest have all used tents, oxygen bottles, and other climbing equipment. Many expeditions have left their used equipment behind them — empty oxygen bottles, food containers, plastic bottles, etc. — so there is now a serious litter problem high up on the mountain.

The government of Nepal is now trying to clean up the mountain. In May 1993, they gave permission to a team of young Americans to climb the mountain... but they asked them to bring back litter on their way down. The expedition brought down 2,850 kilos of litter from the highest slopes of the mountain. This was the start of a plan to clear all the litter from Mount Everest.

Mount Everest, 8,848 meters above sea level, is the highest mountain in the world. It is, in fact, quite a young mountain — only about two million years old.

Mount Everest was named after George Everest, a British surveyor who was the first to climb it in 1852.

The Everest lies between Nepal and Tibet, in the Himalayas. Tibetans call it Chomolungma, "The mother of the world."

Source: <http://www.earthlink.net/~goose/asia/everest/only/everest.html>
<http://www.earthlink.net/~goose/asia/everest/only/everest.html>



Why climb
the mountain?
Because it's there.



Referências

- ALDERSON, C. J. The testing of reading. In: NUTTALL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann, 1996. p. 212-228.
- _____. *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- _____; CLAPHAM, C.; WALL, D. *Language construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- _____; WALL, D. Does washback exist? *Applied linguistics*, v. 14, n. 2, p. 115-129, 1993.
- BACHMAN, L. F. (1990) *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- _____; COHEN, A. D. (ed.) *Interfaces between second language acquisition and language testing research*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- _____; PALMER, A. S. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; SCHMITZ, J. R. *Glossário de lingüística aplicada: português-inglês/inglês-português*. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- BAKHTIN, M. (1953) Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 277-326.
- _____/VOLOCHÍNOV, V. N. (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em aberto*, Brasília, v. 16, n. 69, 1996. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periodicos/em_aberto_69.doc
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- RODRIGUES, R. H. O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In: ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 207-220.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Párabola, 2005.
- SCHNEUWLY, B. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SHOHAMY, E. *The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests*. London: Pearson, 2001.
- SWALES, J. M. Issues of genre: purposes, parodies and pedagogies. In: MORENO, A. I.; COLWELL, V. (eds.) *Perspectivas recientes sobre el discurso/Recent Perspectives on Discourse*. León: AESLA-Universidad de León, 2001, p. 11-26.
- _____. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. London: Lawrence Erlbaum, 1998.
- _____. Genre and engagement. *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, 71, p. 687-698, 1993.



-
- _____. Discourse community and the evaluation of written text. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, 1992. p. 1-8.
- _____. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.
- _____. Autonomous learner and authentic language. In: LEFFA, V. J. (ed.) *Autonomy in language learning*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1994. p. 381-394.