

# GÊNEROS DISCURSIVOS E LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Elzimar Goettenauer de Marins COSTA<sup>1</sup>

**RESUMO:** Nos últimos anos, os estudos relacionados aos gêneros discursivos têm apontado diversos caminhos para as atividades de leitura e expressão escrita tanto em língua materna quanto em língua estrangeira. Esses caminhos conduzem normalmente ao enfoque de alguns gêneros específicos, de modo a verificar como funcionam e estabelecer parâmetros que norteiem a compreensão e a produção. Se refletimos sobre a afirmação de Marcuschi (2006, p. 25): “[...] Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual [...]”, parece necessário, antes de planejar qualquer atividade de leitura e escrita, realizar em aula um trabalho direcionado à compreensão do que são os gêneros discursivos, sua variedade e função na sociedade, já que se trata de uma abordagem relativamente recente e os alunos, em geral, ainda mantêm as concepções tradicionais de exercícios de interpretação de textos e redações. O propósito deste texto é apresentar e comentar uma sequência didática de análise e comparação de diferentes gêneros discursivos, desenvolvida em um curso de leitura para alunos de Licenciatura Letras/Espanhol da UFMG, e apontar alguns desdobramentos para o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros discursivos. Letramento. Leitura. Línguas Estrangeiras.

## Introdução

Os estudos recentes sobre gêneros discursivos indicam novos rumos para as atividades de leitura e expressão escrita nas aulas de língua estrangeira. Entretanto,

---

<sup>1</sup> Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil. egmcosta@uol.com.br

por se tratar de um tipo de abordagem teórica relativamente recente e ainda de pouca aplicação prática no âmbito escolar, muitos alunos e professores continuam mantendo como referência as tradicionais concepções de exercícios de interpretação, normalmente reduzidos à localização de informações no texto, e de redação, geralmente associada à idéia de dissertar sobre um tema específico. Segundo Marcuschi (2006, p. 25), “[...] quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva em uma cultura e não um simples modo de produção textual [...]”, sendo assim, torna-se necessário sensibilizar os alunos quanto à noção de gêneros discursivos, suas funções e diversidade. Neste texto, vamos refletir sobre uma forma de aproximar os alunos da definição e das características dos gêneros discursivos por meio de uma sequência didática desenvolvida em um curso de leitura para alunos de Licenciatura Letras/Espanhol. A disciplina visava a orientar os alunos para o uso de estratégias de leitura. As etapas do curso foram as seguintes: primeiramente, apresentar os diferentes modelos de leitura, depois, discutir o conceito de letramento, definir gêneros discursivos e, finalmente, determinar as estratégias de leitura adequadas para os gêneros com os quais temos mais contato diariamente, considerando, no caso específico da disciplina, o âmbito acadêmico como a esfera de atividades comum a todos. Neste texto, não nos ocuparemos dessa última etapa do curso.

## Sobre modelos de leitura

Tomamos como referência Solé (2005), Dell’Isola (2005) e Koch & Elias (2006) para discutir três modelos de leitura, apresentados aqui resumidamente, segundo suas características mais gerais:

- modelo ascendente (*bottom up*): o significado do texto é construído a partir do texto em direção ao leitor e se dá por meio de um processo de decodificação linear e progressiva, fundamentado na informação visual, ou seja, no reconhecimento das letras, das sílabas, das palavras e das frases.
- modelo descendente (*top-down*): a compreensão se dá a partir do leitor, em direção ao texto, isto é, são as estruturas de conhecimento armazenadas na mente do leitor que lhe permitem atribuir sentido ao que lê. Essas estruturas abarcam três sistemas: o grafofônico (correspondência entre letras e sons), o sintático (ordem e função das palavras na frase, flexão, concordância) e o semântico (o sentido das palavras, os significados estabelecidos a partir do conhecimento de mundo, as relações possíveis com base nos conhecimentos prévios). O leitor, an-

corado nas suas experiências e nos seus conhecimentos, formula hipóteses sobre o conteúdo do texto e as reformula ou as reitera durante o processo de leitura.

- modelo interativo: os sentidos são construídos por meio da interação texto-sujeito. Sendo assim, a leitura é:

**uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2006, p. 11)

Ao identificar a significação das palavras, o leitor ativa fontes de informação (esquemas de conhecimento) tanto gráficas, lexicais, morfológicas, sintáticas e de organização textual, quanto relativas a conhecimentos mais amplos, sobre o mundo e sobre o(s) tema(s) tratado(s) no texto.

Para que os alunos tivessem um exemplo de como os esquemas de conhecimentos nos ajudam a (re)construir o sentido do texto, propusemos uma atividade bastante simples: um texto com lacunas que deviam ser preenchidas com palavras que tornassem o enunciado coerente. O objetivo não era que adivinhassem as palavras verdadeiras, isto é, as do texto original, mas sim que pensassem nas alternativas possíveis (ver anexo I).

Daniel Cassany (2006, p. 33-34), sem desconsiderar a construção do significado na mente do leitor e a importância das palavras na constituição do texto, define a concepção sociocultural de leitura que, segundo ele, ressalta outros pontos: tanto o significado das palavras quanto o conhecimento prévio que o leitor possui têm origem social. O texto (discurso), por sua vez, não surge do nada, sempre há alguém por trás e o texto reflete seus pontos de vista, sua visão de mundo. Desse modo, texto, autor e leitor não são elementos isolados, pois as práticas de leitura e escrita se dão em âmbitos e instituições particulares e cada texto desenvolve uma função na instituição correspondente; além disso, o leitor de cada texto também tem propósitos sociais concretos. Por essa razão, texto, autor e leitor são peças de uma trama mais complexa, com normas e tradições fixas.

Segundo essa perspectiva, ler um texto exige mais do que a decodificação de palavras ou a capacidade de fazer as inferências necessárias; é preciso “conhecer a estrutura de cada gênero textual em cada disciplina, como o utilizam o autor e os leitores, quais funções desenvolve, como se apresenta o autor na prosa, quais conhecimentos devem ser explicitados e quais devem ser pressupostos [...]” (CASSANY, 2006, p. 38).

Durante o curso, procuramos propor as atividades de acordo com a concepção sociocultural de leitura.

## Sobre letramento

Tomamos como referência Soares (2005) e Cassany (2006) para abordar o conceito de letramento.

De acordo com Magda Soares (referência) a palavra *letramento* surgiu para nomear um novo fenômeno. Uma vez constatado o fato de que muitas pessoas se alfabetizam, aprendendo a ler e a escrever, mas nem sempre utilizam a leitura e a escrita no seu dia a dia e, muitas vezes, sequer adquirem a competência para envolver-se com práticas sociais de escrita, surgiu a palavra *letramento* para fazer referência ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2005, p. 47), por exemplo: ler livros, jornais e revistas, redigir uma declaração, preencher um formulário, procurar informações num catálogo telefônico, numa bula de remédio etc.

Para Cassany (2006), o termo mais preciso para referir-se às práticas de compreensão [e produção] de textos escritos é *letramento* (em espanhol: *literacidad*), palavra de sentido amplo que abarca tudo o que está relacionado com o uso do alfabeto. O letramento inclui, segundo o autor (2006, p. 38-40), cujas explicações se expõem aqui resumidamente:

- o código escrito: as normas linguísticas que regem a escrita e as convenções estabelecidas para o texto;
- os gêneros discursivos: as convenções (discursivas, pragmáticas ou culturais) de cada tipo de discurso; a função que desempenha o texto na comunidade, seu conteúdo e forma;
- os papéis de autor e leitor: a função que desempenham os interlocutores, a imagem que adota cada um;
- as formas de pensamento: os procedimentos de apreensão da realidade (ponto de vista, enfoque, métodos), de apresentação de dados e de argumentação;
- a identidade e o status como indivíduo, coletivo e comunidade: as características e os atributos (poder, valores, reconhecimento etc.) que as pessoas e os grupos conseguiram por meio do discurso escrito;
- os valores e representações culturais: as características e os atributos de qualquer elemento da realidade (religião, esporte, ecologia etc.) que foram elaborados e disseminados por meio do discurso escrito.

O letramento, entretanto, não inclui somente o que é transmitido por meio de textos escritos. Existem muitos discursos expressos oralmente, que foram planejados previamente por escrito, como é o caso da televisão, o rádio e muitas intervenções orais (por exemplo: seminários, entrevista de emprego, exposição de um projeto etc.).

Segundo Cassany (2006, p. 40), a partir da perspectiva de letramento, considera-se que ao ler e escrever não só executamos regras ortográficas sobre um texto, também adotamos uma atitude concreta e um ponto de vista como autores ou leitores e utilizamos estilos de pensamento preestabelecidos para construir concepções concretas sobre a realidade. Além disso, o que escrevemos ou lemos configura nossa identidade individual e social: como cada um se apresenta em sociedade, como é visto pelos outros, como se constrói como indivíduo dentro de um coletivo.

## **Sobre gêneros discursivos**

Para abordar este tema, tomamos como referência dois textos de Marcuschi: “Gêneros textuais: definição e funcionalidade” (2002) e “Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação” (2006).

Segundo o autor, usa-se a expressão gênero textual

como uma noção propositalmente vaga para referir os **textos materializados** que encontramos em nossa vida diária e que apresentam **características sócio-comunicativas** definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23).

Marcuschi (2002) destaca outros aspectos dos gêneros: são entidades sociodiscursivas e formas de ação social; caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos; surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais; situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem; caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais, não obstante, em muitos casos são as formas que determinam o gênero; são de difícil definição formal; não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas; constituem-se como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo; são muito mais famílias de textos com uma série de semelhan-

ças; são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano; são fenômenos bastante heterogêneos e por vezes híbridos em relação à forma e aos usos. E acrescenta: os gêneros ligados à esfera privada são de menor estabilidade formal e os ligados à esfera da vida pública são mais estáveis e, em certos casos, rígidos.

## Sobre a sequência didática

Embora sejam muitas as pistas oferecidas por Marcuschi (2002), não há um conceito estabelecido nem características precisas, porque os gêneros discursivos não são modelos estanques nem definitivos e porque, segundo o próprio autor, constituem uma “noção vaga”. A sequência didática proposta (ver anexo II) teve o objetivo de levar os alunos a identificar, analisar e comparar diferentes gêneros e assim. Foram escolhidos dezesseis gêneros com os quais já haviam tido algum contato, alguns mais frequentemente, outros mais raramente:

1- Ficha técnica de filme; 2- Horóscopo; 3- Ficha catalográfica; 4- Verbete de dicionário; 5- Sinopse de filme; 6- Resenha de livro; 7- Capa de CD; 8- Carta do leitor; 9- Capa de livro; 10- Ficha técnica de livro; 11- Sinopse de livro; 12- Índice de livro; 13- *Post/Blog*; 14- Resumo de artigo científico; 15- Receita de cozinha; 16- Micro-conto (No anexo, foram reproduzidos apenas alguns, a título de exemplo).

Depois de recordar as características dos gêneros discursivos, baseados na leitura dos textos de Marcuschi acima mencionados (exercícios 1 e 2), os alunos identificaram os dezesseis gêneros (exercício 3), que lhes foram apresentados fora do seu suporte e sem referências bibliográficas. Após a identificação, analisaram os gêneros com mais atenção para responder às perguntas do exercício 4, que se referem ao suporte de circulação, aos possíveis leitores de cada gênero, à estrutura e ao conteúdo, à função etc. Para resolver os exercícios 5 e 6, os alunos tiveram de focalizar os gêneros na perspectiva da recepção, de acordo com a maior ou menor familiaridade com cada um, refletindo sobre os procedimentos de leitura que o leitor deve adotar diante de cada texto. A finalidade desses exercícios era a preparação para o uso das estratégias, que foram abordadas na etapa seguinte do curso; os alunos deveriam perceber que gêneros diferentes requerem estratégias de leitura também diferentes.

O exercício 7 focaliza um gênero específico: a resenha, com o fim de discutir o conteúdo e a forma, a função, os propósitos do autor e do leitor, os recursos discursivos usados de acordo com o tema tratado etc. Resolvendo os exercícios 8,

9 e 10, os alunos puderam verificar que é possível abordar o mesmo texto com objetivos diferentes: para localizar informações, por exemplo, ou para reagir a essas informações: discordando, concordando, opinando, reconsiderando... Esses objetivos ajudam a determinar os procedimentos de leitura mais eficientes.

A resolução dos exercícios e a discussão acerca das respostas facilitaram as seguintes considerações, entre outras:

- nem sempre é possível identificar com precisão o gênero se ele está desvinculado do suporte (ex.: o *post/blog*; nesse caso, o texto propriamente dito pode ser também a página de um diário; embora se deva considerar que a configuração do gênero *post/blog* abarca outros elementos e não somente o conjunto de palavras);
- alguns gêneros podem ser identificados pela configuração gráfica, ou arquitetura externa (ex.: índice, ficha catalográfica);
- o mesmo texto pode mudar de gênero conforme o suporte (ex.: a sinopse veiculada na internet pode ser a quarta capa do livro, como foi o caso do exemplo apresentado);
- outros gêneros permanecem os mesmos, embora veiculados em suportes diferentes (ex.: receita, horóscopo);
- alguns gêneros têm autoria restrita (especializada) e recepção ampla (ex.: verbete, ficha catalográfica);
- outros gêneros têm autoria e recepção amplas (não especializadas; ex.: *blog*, receita, carta do leitor);
- alguns gêneros requerem mais familiaridade com a configuração gráfica (ex.: índice, ficha catalográfica) ou com convenções específicas (verbetes de dicionário);
- outros gêneros requerem mais familiaridade com o tipo de conteúdo e domínio dos elementos de coesão do discurso (ex.: resenha, resumo de artigo científico, sinopse, carta do leitor, micro-conto);
- alguns gêneros têm a arquitetura externa mais rígida (ex.: índice, verbete), em alguns casos, fixa (ficha catalográfica);
- outros gêneros têm a estrutura externa menos rígida e são mais “maleáveis” quanto à estrutura interna (ex.: *blog*, micro-conto);
- alguns gêneros requerem mais familiaridade com o suporte e/ou só existem em suportes específicos (verbetes, *blog*, ficha catalográfica, índice, carta do leitor, capa de livro);
- outros gêneros existem independentemente do suporte (ex.: receita);
- alguns gêneros demandam, normalmente, uma leitura detalhada ou seletiva (ex.: receita, índice, ficha catalográfica, ficha técnica);

- outros gêneros demandam, normalmente, uma leitura global (ex.: resumo de artigo científico, sinopse, resenha, carta do leitor, micro-conto);
- alguns gêneros não requerem necessariamente conhecimentos socioculturais para a compreensão (ex.: ficha técnica, ficha catalográfica, índice);
- outros gêneros dependem de conhecimentos socioculturais para a compreensão satisfatória (ex.: carta do leitor, sinopse, *blog*, receita).

É interessante observar que essas constatações ocorreram justamente porque os alunos tiveram a oportunidade de identificar diferentes gêneros e, por sua vez, a identificação só foi possível porque todos tinham uma referência, o conhecimento prévio a respeito de cada gênero, que serviu para dar sentido à noção que estávamos discutindo. A comparação entre os gêneros, por outro lado, ajudou a refletir sobre seus aspectos, a forma como se dinamizam na sociedade, em que âmbitos ou esferas circulam, como e por que são produzidos, quem os produz e quem os consome.

## Algumas questões, possíveis respostas

Pensando no âmbito do ensino-aprendizagem de E/LE, existiriam gêneros mais adequados do que outros para desenvolver a habilidade de leitura?

Se o professor considera que a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos e que tanto os significados das palavras quanto o conhecimento prévio que o leitor traz consigo têm origem social, existem gêneros que são mais rentáveis do que outros, porque permitem explorar não só os aspectos linguísticos e discursivos, mas também os aspectos socioculturais.

Vimos que os gêneros de arquitetura externa mais rígida são, normalmente, os que requerem menos conhecimentos socioculturais para a leitura e a compreensão (fichas, índices, verbetes). Esses gêneros são mais “transparentes” e, embora devam ter seu lugar nas aulas de leitura, são menos rentáveis do que outros, como a resenha, a notícia, a charge, a carta do leitor, o artigo de opinião, o *blog*, a propaganda etc., nos quais tendem a estar mais explícitas as formas de pensamento, os valores e as representações culturais de uma comunidade.

Se os gêneros se situam e se integram funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem, como pode o aluno de língua estrangeira compreender o que foi produzido em outra comunidade, em outro contexto cultural?

Talvez não se possa compreender exatamente o que foi produzido em outro contexto cultural, por diversos fatores, visto que, conforme destaca Cassany (2006, p. 142-143), na leitura intercultural, o escritor e os leitores possuem culturas



diferentes, não compartilham os referentes culturais, o contexto geográfico ou o histórico, ou ainda, os valores e as atitudes diante da vida e do mundo. Por isso, é muito mais difícil interpretar o dito/escrito e situá-lo no contexto apropriado. Mas o professor pode buscar formas para que ele mesmo e os alunos possam superar os obstáculos que dificultam a compreensão, por exemplo: desconstruindo os possíveis preconceitos, estimulando o interesse por outras culturas, fornecendo informações que ajudem a entender outros referentes culturais, incentivando a pesquisa. Essas são estratégias que não só facilitam a compreensão de textos produzidos em outras comunidades, mas também estimulam o respeito à diferença, princípio indispensável para aprender outra língua.

## **Conclusão**

A concepção de leitura como interação leitor-texto-autor, orientada por uma perspectiva sociocultural, está relacionada às noções de letramento e de gênero como ação sociodiscursiva para ler e dizer o mundo, e para atuar sobre ele. Se o professor quer contribuir para a formação de leitores proficientes e críticos em língua estrangeira, deve proporcionar aos alunos o contato com gêneros discursivos diversos e rentáveis, do ponto de vista da reflexão sobre as práticas sociais em que se manifestam e do diálogo que possibilitam com outras formas de pensamento, e também propor atividades que os ajudem a construir sentidos para os textos, relacionando conhecimentos linguísticos, discursivos e socioculturais.

## **ANEXO I**

Reproduzimos aqui apenas um fragmento do texto utilizado em aula:

### **Con la vista en el futuro y los sueños**

**Próximos a grandes decisiones, piensan seguir su vocación en un medio  
“individualista y competitivo”**

¿Seguir la auténtica vocación o elegir una carrera de fácil inserción laboral? ¿Dedicarse de lleno a estudiar o trabajar al mismo tiempo? ¿Quedarse en el país o emigrar? Aún hay más \_\_\_\_\_1\_\_\_\_\_ que respuestas, pero los sueños, las expectativas y las ganas de empezar a andar su propio camino crecen en los adolescentes que están a punto de encarar la última etapa del secundario y ya sienten que el futuro está en sus \_\_\_\_\_2\_\_\_\_\_.

LA NACION dialogó con siete \_\_\_\_\_3\_\_\_\_\_ que hoy -día en que se inicia el ciclo lectivo para estudiantes secundarios en la Capital Federal- empiezan quinto año en distintos colegios porteños, públicos y privados. Siete chicos que no se conocían, que trajeron consigo vivencias diferentes, pero que en la charla dejaron entrever que sus anhelos se parecen.

Entre el entusiasmo y el temor, entre dudas y \_\_\_\_\_4\_\_\_\_\_, Sol Correa, Analía Acita, Florencia Martínez Isuregui, Martín Melo, Marina Almirón, Lorena Quisbert y Facundo Giomi hablaron sobre preferencias y vocaciones -periodismo, ingeniería, derecho, disciplinas artísticas, entre otras-, de las dificultades que creen que encontrarán en la universidad y de lo difícil que es conseguir trabajo en un mundo marcado por “el individualismo y la competitividad”.

“Mi elección será por vocación. Uno logra cosas cuando las quiere de verdad, las busca y las alcanza por sí mismo”, dice Marina, de 17 \_\_\_\_\_5\_\_\_\_\_, que estudia en la Escuela Normal N° 11 de Parque Patricios y planea estudiar locución o periodismo.

**En la balanza** - Algo parecido piensa Martín, del Colegio del Salvador, una institución privada para varones. “Yo elijo ingeniería, porque me gustan las \_\_\_\_\_6\_\_\_\_\_ y los números. Pero también sé que alguna salida laboral tengo, porque el papá de un amigo es ingeniero y ya sé que apenas empiece a estudiar puedo trabajar con él”, cuenta el joven, de 17 años.

Analía, de 16, dice que hay otro elemento para tener en cuenta: “Más allá de la \_\_\_\_\_7\_\_\_\_\_ y de la inserción laboral, yo me fijo en la practicidad, porque también es importante lo que esa profesión te reditúa”. Alumna del colegio San Agustín, del barrio de Recoleta, Analía tiene su futuro decidido: va a estudiar ciencias económicas.

La confianza crece con la charla, y quienes asentían cuando Marina decía que lo más importante es la vocación, sin importar la inserción laboral, empiezan a mostrar que tienen miedo de llevarse sólo por sus gustos y deseos. “A mí me encanta el teatro, pero no me animo a estudiarlo como carrera porque sé que en este país no se valora el \_\_\_\_\_8\_\_\_\_\_, ni el baile, ni la música... Los bailarines, por ejemplo,

ganan muy poco, si es que consiguen trabajo”, dice Sol, de 17 años y alumna de la escuela Normal N° 1, vestida de rojo, con camisa y pantalón de bambula.

“Eso lo tenés que hacer como hobby. A mí también me encanta bailar y voy a ir a estudiar a una academia, pero no para dedicarme a eso”, interrumpe Florencia, de 17, estudiante del colegio católico Etcheverry Boneo, que va a estudiar derecho porque es lo que más le gusta y porque en su familia hay muchos \_\_\_\_9\_\_\_\_, y sabe que podrá acceder a un trabajo en Tribunales.

Sol asiente. Resignada, dice que tendrá que estudiar teatro como hobby. Pero no acaba aquí su incertidumbre: “También me gusta psicología, pero ahora hay muchos \_\_\_\_10\_\_\_\_ y cada vez hay más chicos que estudian para serlo”, se lamenta.

[...]

**Por Lorena Tapia Garzón** - <http://www.lanacion.com.ar/890607> (Acesso: 12-03-2007; adaptado)

Palabras que completam o texto:

- |                |             |            |             |                |
|----------------|-------------|------------|-------------|----------------|
| 1- preguntas   | 2- manos    | 3- jóvenes | 4- certezas | 5- años        |
| 6- matemáticas | 7- vocación | 8- arte    | 9- abogados | 10- psicólogos |

Comentário sobre a atividade: quase todas as lacunas oferecem uma margem pequena de alternativas possíveis, mas os critérios que permitem inferir qual é a palavra mais adequada em cada caso variam: por exemplo, na lacuna 5 a palavra *años* é a mais indicada, tendo em vista que depois do nome da jovem entrevistada, aparece a preposição *de* acompanhada do numeral 17; já na lacuna 9, a inferência é guiada pelas informações anteriores e posteriores que ajudam a relacionar os conhecimentos já adquiridos a respeito do assunto tratado: o jovem quer estudar direito porque é a carreira que mais gosta e sabe que terá acesso a trabalho em Tribunais, é lógico, portanto, que isso se deva ao fato de ter em sua família muitos *abogados*; a lacuna 6 pode ser preenchida a partir de conhecimentos prévios sobre o tema, os quais nos permitem constatar que o jovem quer estudar engenharia porque gosta de matemática; para completar a lacuna 8, é necessário ativar, além dos conhecimentos de mundo e relativos ao tema, conhecimentos linguísticos e de coesão textual: não é possível repetir a palavra *teatro*, pois, segundo as normas linguísticas, o correto seria usar um pronome complemento, a opção então é empregar um termo mais abrangente, como *arte*, que o aluno só utilizará se souber

que, em espanhol, essa palavra é masculina. A lacuna 3 oferece mais possibilidades: por ter lido o 1º parágrafo, o aluno já tem o referente “adolescentes que estão prestes a encarar a última etapa do secundário”, sendo assim, pode-se completar a lacuna com: *chicos, estudiantes, alumnos, jóvenes*; leitores com um mínimo de proficiência descartariam a possibilidade de repetir o termo *adolescentes*, pois sabem que, para evitar a repetição de palavras em um texto, um dos recursos é o uso de sinônimos.

Através dessa atividade, portanto, o aluno pode comprovar que ao ler um texto, vários mecanismos de processamento das informações são utilizados. Somos capazes de inferir não só as palavras que completam uma eventual lacuna, mas também o significado de vocábulos desconhecidos, as ideias implícitas, os dados que o autor pressupõe já serem conhecidos pelo leitor. Esses procedimentos só são eficientes porque cada leitor tem um grande acervo de conhecimentos armazenados e pode ativá-los e relacioná-los de diferentes formas durante a leitura.

## ANEXO II

### SECUENCIA DIDÁCTICA - GÉNEROS DISCURSIVOS

- 1 – **Recuerda: ¿Qué son géneros discursivos?**
- 2 – **Busca en el texto de Marcuschi (“Géneros Textuais: definição e funcionalidade”) las características del género discursivo.**
- 3 – **Identifica los géneros de los textos a continuación.**

Ejemplos:

#### **Texto 1**

**Título original:** Babel

**Duración:** 141 minutos

**Clasificación:** Apta para mayores de 16 años

**Género:** Drama

**Estreno:** 18-01-2007

**Actor:** Brad Pitt, Cate Blanchett, Mohamed Akhzam, Peter Wight y Harriet Walter.

**Director:** Alejandro González Iñárritu

**Director de Fotografía:** Rodrigo Prieto

**Guionista:** Guillermo Arriaga

**Música:** Gustavo Santaolalla

[www.lanacion.com.ar (16/03/2007)]

.....

#### Texto 4

**oponer(se).** Como transitivo, ‘poner [a una persona o cosa] contra otra o en contra de otra’ y, como intransitivo pronominal, ‘ser contraria una persona o cosa a otra’ y ‘estar una cosa en relación de oposición con otra’. Verbo irregular: se conjuga como *poner* (à APÉNDICE 1, nº 47). El imperativo singular es *opón* (tú) y *oponé* (vos), y no \**opone*.

[Diccionario panhispánico de dudas, Real Academia]

.....

#### Texto 6

##### De la lengua a la voz

##### BUSCAR UNA FRASE

Por Pierre Alféri-(Amorrortu)-Trad.: Irene Agoff-88 páginas-(\$ 19)

Sin referencias, sin notas a pie de página, sin citas, este breve y refinado libro de filosofía, publicado originalmente en 1991 por una de las más exquisitas editoriales galas (Christian Bourgois), se divide en seis capítulos titulados “La lengua”, “El ritmo”, “Las cosas”, “La invención”, “La claridad” y “La voz”. Sólo hay en él afirmaciones, como pinceladas precisas, que se van enlazando con sutileza mientras “la frase toma cuerpo, o sentido en una relación retrospectiva con la fuerza indeterminada que la anima”. “Un pensamiento es una frase posible”, lo que permite llegar a afirmar, después de algunos pasos rítmicos, que “Pensar quiere decir: buscar una frase”. Hay entonces frases presentidas, buscadas, y frases que llegan, como la frase “nueva”, cuya necesidad “se siente claramente al leerla. [...] Se dice entonces: ‘No se lo podía decir

mejor. Hay literatura cuando esta segunda evidencia, la de la necesidad de la frase, domina sobre la comprensión, sobre la evidencia de su sentido”.

De este libro escueto, medido, que teje la trama de la lengua a la voz siguiendo el hilo de la frase hasta sus más finas hebras (“Todo lo que es balanceo, velocidad, síncopa, depende de la sintaxis. Así entendida, la sintaxis es mucho más que el esqueleto de la frase, es su sistema circulatorio: lo que hay de rítmico en el sentido.”), es posible decir: “No se lo podía escribir mejor”. Quien lo escribió, Pierre Alféri (1963), uno de los intelectuales “estrella” en la Francia actual, autor de más de quince títulos, es especialista en el filósofo medieval Guillaume d Ockham, ensayista, novelista, poeta, traductor de Giorgio Agamben y de poetas de lengua inglesa y rusa. No es difícil deducir de ello que “buscar una frase” es para él una experiencia cotidiana, la que lo liga al mundo o a las cosas mismas (“Al inventar su ritmo, la frase como experiencia reencuentra las cosas mismas”). Pero en vano se buscará en este libro el más mínimo toque autorreferencial. Sólo hay en él reflexiones concisas cuyo perfecto engarce confirma lo excepcional de Alféri como pensador-poeta. Un libro para saborear lentamente, y que todo lector podrá apreciar gracias a su impecable traducción.

María del Carmen Rodríguez

[www.lanacion.com.ar (16/03/2007)]

#### **4 – Analiza los textos con detenimiento y responde:**

- a) ¿Cuáles serían los soportes (vehículos) más adecuados para la circulación de esos textos?
- b) Según Marcuschi, los géneros textuales se caracterizan sobre todo por sus aspectos sociocomunicativos y funcionales. ¿Qué aspectos funcionales tienen los géneros identificados en el ejercicio 3?
- c) ¿Cuáles serían los posibles lectores de esos géneros?
- d) ¿Qué objetivos de lectura tienen los lectores de dichos géneros?
- e) Según Marcuschi, en muchos casos, la forma determina al género. Busca entre los géneros del ejercicio 3 si hay alguno(s) que se defina(n) por los elementos formales (estructura externa).
- f) ¿Qué géneros tienen la estructura externa más rígida? ¿Y cuáles los que la tienen menos rígida?
- g) ¿Qué géneros tienen producción restringida (autoría especializada) y recepción amplia?

h) ¿Qué géneros tienen producción y recepción amplias?

**5 – Ten en cuenta los géneros del ejercicio 3 y responde:**

- a) ¿Con cuáles de los géneros textuales tienes más y menos familiaridad?
- b) ¿Qué géneros textuales requieren del lector más conocimientos de los elementos que cohesionan el discurso?
- c) ¿Qué géneros textuales requieren más familiaridad con la estructura formal (configuración gráfica)?
- d) ¿Qué géneros textuales requieren del lector no sólo familiaridad con el género, sino también con el soporte?

Según Sonsoles Fernández:

Al acercarse a un texto, la identificación del género al que éste pertenece posibilita el reconocimiento de unos paradigmas, que agilizan extraordinariamente la selección de la información, la captación de su función y de su contenido esencial, la predicción de hipótesis sobre el desarrollo, la relación con el emisor-autor, la forma de acercamiento e incluso la actitud crítica, curiosa, neutra, divertida o poética que requiere el texto. (<http://www.mec.es/redele/revista3/pdf3/fernandez.pdf>)

**6 – Responde en base a la cita anterior y a los géneros del ejercicio 3:**

- a) ¿Qué paradigmas facilitan la selección de información en los textos 3, 4 y 12?
- b) Al identificar el género de los textos 8, 11 y 14, ¿qué hipótesis el lector puede formular respecto al desarrollo del contenido?
- c) ¿Qué géneros requieren del lector una actitud neutra? ¿Y una actitud crítica / poética / divertida?

**7 – Analiza el texto 6 y responde:**

- a) ¿Qué paradigma(s) relacionas con el género **reseña**?
- b) ¿Cuál es el contenido esencial de una reseña?
- c) ¿Con qué objetivo(s) lees una reseña?
- d) Generalmente, ¿quién es el autor de una reseña?
- e) ¿Quiénes son los lectores de reseñas?
- f) ¿Qué relación se establece entre el autor y el lector de una reseña?

**8 – Vuelve a leer el texto 6 y responde:**

- a) ¿Cuál es el título y el autor del libro comentado?
- b) ¿Cuál es el año de la 1ª edición del libro?
- c) ¿Qué editorial la publicó?

- d) ¿Cuál es la nacionalidad del autor?
- e) ¿Quién tradujo el libro al español?
- f) ¿Qué editorial lo publicó en español?
- g) ¿Quién es el autor de la reseña?

**9 – Reflexiona:** ¿A qué concepción de lectura se vinculan las preguntas del ejercicio 8? ¿Por qué?

**10 – Lee la definición de reseña entresacada de una página web y luego responde:**

Una reseña literaria es una presentación oral o escrita de la opinión de un crítico sobre una obra, justificada con hechos e incidentes específicos (pasajes) de la pieza en cuestión.

Su propósito principal es dejar saber si vale la pena leer el libro que está en discusión. Independientemente si el lector ha leído la obra, el autor de la reseña debe incluir alguna información sobre el contenido, sin olvidar nunca que el objetivo de la reseña es una presentación de la opinión del crítico literario. (<http://cai.bc.inter.edu/resenaliteraria.htm>)

- a) ¿Hay en la reseña leída (texto 6) los recursos discursivos mencionados en la definición?
- b) ¿Qué propósito tiene la autora al incorporar a la reseña las informaciones acerca del autor?
- c) Opina: ¿Vale la pena leer el libro que está en discusión? ¿Por qué?

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Discourse genres and reading in foreign languages. *Revista do Gel*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 181-197, 2008.

**ABSTRACT:** *In the last years, studies related to discourse genres have been carried out so as to show creative paths to comprehension and production activities, both in the mother language and in the foreign language. These paths normally lead to focusing on some specific genres so as to verify their functioning and to establish parameters to guide comprehension and production. Marcuschi (2006, p. 25) says “When we teach how to work with a genre, we teach a way of social-discursive functioning embedded in a specific culture and not a mere form of textual production.” It thus seems necessary, before planning any reading or writing activity, to do some activities in the classroom aiming at the understanding of what discourse genres are, of their variety and function in society. This is needed because we have here a relatively new approach and most students still operate with traditional concepts of exercises in text interpretation and composition. The aim of this paper is to present and comment on a pedagogical sequence of analysis and comparison of different discourse genres and also to*



*show some of its implications for the learning/teaching of Spanish as a foreign language. This sequence was developed in a class for reading activities with BA students in Spanish at FALE-UFMG.*

**KEYWORDS:** *Discourse genres. Literacy. Reading. Foreign Languages.*

## Referências

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas**. Barcelona: Anagrama, 2006.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. **O sentido das palavras na interação leitor ↔ texto**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

ELIAS, Vanda Maria.; KOCH, Ingedore V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. <http://www.mec.es/redele/revista3/pdf3/fernandez.pdf>

GARZÓN, Lorena Tapia Garzón - <http://www.lanacion.com.ar/890607> (Acesso: 12-03-2007; adaptado)

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. **Gêneros textuais**. Reflexões e ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002

RODRÍGUEZ, María del Carmen. [www.lanacion.com.ar](http://www.lanacion.com.ar) (16/03/2007)

SOARES, Magda. **Letramento**. Um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estrategias de lectura**. 17.ed. Barcelona: Graó, 2005.

