

A LEITURA DO GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA LITERÁRIA NO CONTEXTO DE UM LIVRO DIDÁTICO DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Shirlei Marly Alves¹

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação empreendida em uma obra didática destinada ao 8º ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo foi verificar de que modo as características da crônica são abordadas nas orientações para a compreensão desse gênero de texto. A obra selecionada para estudo faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tendo sido este o critério primeiro de seleção, além do fato de ter ampla aceitação no universo das escolas brasileiras. Verificou-se que características do gênero são tomadas como orientadoras da leitura, no entanto as correlações entre elas não são explicitadas, o que pouco contribui para que o aprendiz construa um conhecimento adequado sobre o gênero em estudo.

Palavras-chave: Gênero textual. Crônica literária. Livro Didático. Compreensão leitora. PNLD.

ABSTRACT

This article presents the results of an investigation undertaken in a work intended for the teaching 8th grade of elementary school, whose aim was to investigate how the characteristics of chronic are addressed in the guidelines for understanding this kind of text. The work selected for study is part of the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), and this was the first selection criterion, besides the fact of having wide acceptance in the universe of brazilian schools. It was found that gender characteristics are taken as guiding reading, however the correlations between them are not explicit, which contributes little to the learner to build an adequate knowledge about the genre study.

¹ Professora da Universidade Estadual do Piauí. Mestre em Linguística. Doutoranda em Linguística Aplicada. E-mail: shirlei.alves42@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A questão da leitura tem sido uma das grandes inquietações entre os pesquisadores e professores, o que ensejou o surgimento de diversas teorias sobre o modo como as pessoas aprendem a ler e compreendem o que lêem. Os estudos sobre a leitura têm apresentado, ao longo do tempo, diversas vertentes, as quais constroem concepções que enfocam aspectos psicológicos, cognitivos, sociais (KLEIMAN, 2004), ora enfocando o processo, ora o produto da leitura.

Contemporaneamente, é forte o destaque dado à relação entre leitor e texto, tomando-se a compreensão não como a busca do sentido inscrito no texto, mas sim como a construção de um dos seus possíveis sentidos. O leitor ganha então proeminência como agente que interage com o texto, mobilizando conhecimentos (lingüísticos, enciclopédicos, de experiências), o que instaura tensões na sua relação com o que lê. Desse modo, o texto deixa de ser um lugar estático, e se transforma num conjunto de possibilidades, as quais, embora não aberto a toda interpretação (MARI; MENDES, 2005), certamente não se fecha em apenas uma, a ser desvelada por leitor configurado como um descobridor do sentido que o autor teria instalado no texto.

O texto a ser compreendido ora tem sido focado em seu próprio construto, tendência forte na área da Linguística de texto, ora na dependência daquilo que o leitor mobiliza para a construção do sentido, o que é bastante explorado nos estudos da cognição, tendo se esmaecido a visão atenta apenas ao autor o ao que ele coloca no texto. Percebe-se, contemporaneamente, uma força teórica na tríade autor-texto-leitor, dando-se relevo ao dinamismo do processo de construção e reconstrução do texto, deixando-se de considerá-lo como artefato inerte, para ser visto nas suas possibilidades de compreensão, condicionadas pelas relações entre os elementos da tríade situados em contextos sociais que participam incontornavelmente do processo de compreensão, como esclarece Marcuschi (2008, p. 228): “Nossa compreensão está ligada a esquemas cognitivos internalizados, mas não individuais e únicos. Assim a percepção é, em boa medida, guiada e ativada pelo nosso sistema sociocultural internalizado ao longo da vida”, ou seja, é o social que funda a cognição.

Sendo os diversos gêneros textuais resultantes do modo como os usuários da língua rotinizam suas comunicações, tornam-se então instrumentos poderosos para que os leitores construam antecipações e adotem estratégias para a compreensão do que lêem. Em conseqüência, em contexto didático, focar o gênero do texto nas orientações dadas ao leitor é de extrema importância para que, num processo interativo, ele mobilize o que já sabe e incremente o saber acerca daquilo que é da ordem do repetível no gênero em estudo.

É nessa perspectiva que pensamos este trabalho, no qual buscamos uma análise do livro didático – peça historicamente importante no cotidiano escolar brasileiro – a fim de compreender de que modo orienta práticas de leitura, e, mais especificamente, como instancia o componente gênero textual na condução do processo de ler, já que vários estudos sobre o tema enfatizam a importância de o leitor, no seu contato com o texto, apoiar-se em suas experiências anteriores de leitura, sendo o gênero ao qual o texto pertence um fator pertinente nesse contexto.

Assim, assumimos um ponto de vista sócio-histórico ao olhar para o objeto de análise, isto é, buscamos verificar de que modo o conhecimento sobre o gênero textual *crônica*, no contexto das condições sociais e históricas que o legitimam, é considerado na condução do processo de leitura.

Vislumbramos, com os resultados da análise, contribuir para uma percepção mais crítica sobre a forma como a leitura escolar é orientada pelo livro didático e ainda de acrescer conhecimentos sobre o gênero como elemento fundamental na sistematização do trabalho escolar. Intentamos também oferecer algumas contribuições para uma reflexão mais abalizada acerca da transposição didática de concepções teóricas ainda em processo de estabilização, como é o caso dos gêneros textuais, bem como ampliar o rol de subsídios para a avaliação de livros didáticos de Português.

O artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução: na primeira, procedemos a uma explanação sobre leitura e as concepções nas quais nos apoiamos, as quais assumem a relação leitor-texto como um evento de que participam as experiências e os conhecimentos do leitor construídos no âmbito das relações sociais; na segunda seção, apresentamos os pontos de vista teóricos que subsidiam o trabalho com gênero textual na escola; na terceira seção, explicamos a

metodologia da investigação, e, na quarta, apresentamos os resultados, os quais discutimos com base nos referenciais teóricos expostos. Finalizamos com algumas considerações acerca da temática.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LEITURA, ESCOLA, LIVRO DIDÁTICO

A leitura é uma atividade complexa, na qual estão envolvidos processos de diversas ordens – cognitivos, discursivos, históricos e sociais. O leitor, longe de um ser solitário que adentra o texto apenas apoiado nas sinalizações presentes na camada lingüística imediata, se constitui como uma instância receptora ativa, situada em determinadas condições sócio-históricas que condicionam o modo como lê e compreende o que lê. Nessa compreensão são fatores importantes sua situação histórica, cultural, social, sua história de leitura e os conhecimentos que detém (lingüísticos, enciclopédicos, de mundo), bem como o modo como se relaciona com os textos (condições de leitura, intenções)

A escola, instituição encarregada formalmente da formação de sujeitos letrados, tem enfrentado dificuldades para cumprir a contento esta sua tão importante missão, em razão de diversos fatores, entre os quais destacamos a falta de um projeto de leitura ancorado em conhecimentos sistemáticos sobre como ocorre o complexo processo de ler em suas múltiplas determinações. A sala de aula, microcosmo da formação escolar, é atravessada por diversos impasses que, geralmente, acabam também por impedir uma didática capaz de tornar professor e aluno parceiros no empreendimento de ler de forma compreensiva, ajustando-se e reajustando-se o processo às necessidades vivenciadas. Não raro, nesse contexto, a leitura é imposta como uma tarefa a ser cumprida sem uma perspectiva definidora de sua função social. Nesse sentido, vale o alerta de que “a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido.” (KLEIMAN, 2000, p. 35).

As ações escolares no que diz respeito à leitura, geralmente, tornam essa atividade algo adstrito ao contexto escolar, muitas vezes desconsiderando as

experiências que os alunos já trazem de suas vivências em outros ambientes. O papel de receptor, e não de construtor de sentidos, faz com que ler se torne algo massante ou conflituoso, quando não há coincidência entre a compreensão do aluno e a do professor. Nesse sentido Antunes (2003, p. 69) enfatiza que “O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam neste jogo de reconstrução do sentido do texto. É preciso que o professor entre pelo conhecimento da pragmática, para ‘abrir’ os horizontes com que vai perceber esse jogo de linguagem” . Nesse contexto, avulta o papel dos livros didáticos como obras de apoio ao trabalho escolar, os quais, segundo Coracini (1999, p.11), “constituem muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores, que neles buscam legitimação e apoio para suas aulas”.

No bojo da revisão crítica por que passa o ensino de Português a partir da década de 80, período em que o estudo de gêneros de texto ganha maior terreno no campo da pesquisa lingüística, os livros didáticos passam a ser alvo de múltiplos olhares que buscam desvendar-lhe a constituição e a forma como modelizam as práticas de ensino-aprendizagem. De acordo com Rangel (2001), duas posturas, tão ingênuas quanto perigosas marcaram a posição dos estudiosos da área de língua portuguesa diante do papel do livro didático nas relações de ensino-aprendizagem: um descaso em relação à baixa qualidade desses materiais e seu papel na sala de aula, ou a denúncia desses materiais como os principais responsáveis pelos insucessos da escola. Coracini (1999, p.11) destaca que “a importância da temática se intensifica quando se constata que os livros didáticos constituem muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores, que neles buscam legitimação e apoio para suas aulas”.

No contexto do ensino público brasileiro, com vistas à adoção de livros didáticos nas escolas, a qualidade desses materiais vem sendo avaliada, nas últimas décadas, através de programas instituídos pelo Governo Federal, o que, em muitos aspectos, tem contribuído para que os responsáveis pela produção e publicação se tornem mais criteriosos e rigorosos em suas orientações.

2.2 GÊNERO TEXTUAL: O QUE É E COMO DIRECIONA A COMPREENSÃO

2.2.1 A difícil tarefa de caracterizar gênero

Por incorporarem elementos do domínio linguístico, discursivo, social, cognitivo, cultural e histórico, definir e classificar gêneros tem sido uma tarefa que está longe de ser consensual, embora se perceba nas diversas perspectivas teóricas a presença do componente sociocultural. Como afirma Marcuschi (2002, p. 19), “Já se tornou trivial a idéia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. [...] São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.”

Segundo Bakhtin (1992, p. 277), três elementos constitutivos dos gêneros permitem categorizá-los. Esses elementos são: o conteúdo temático, o estilo verbal (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e a construção composicional. Decorre da distinção desses elementos a definição de gênero proposta por Bakhtin como sendo “tipos relativamente estáveis de enunciado”, estreitamente vinculados às múltiplas esferas onde se dão as diversas formas de comunicação, as quais têm como resultante a estabilização de suas formas de estruturação lingüística. Assim sendo, “(...) cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. O autor tece esclarecedoras considerações acerca do processo de aquisição da língua pelos indivíduos, o que propicia o desencadeamento de reflexões acerca do distanciamento que se verifica entre a forma tradicional (estratificada) de ensino de língua e aquele que toma como seu objeto os usos lingüísticos, pois

a língua materna - a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical - não a aprendemos nos dicionários e gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam (BAKHTIN, 1992, p 301).

Bakhtin acentua que, ao aprendermos a falar, aprendemos a estruturar enunciados, não o fazemos usando frases ou palavras soltas, ou seja, moldamos nossos enunciados a processos que nos preexistem, os gêneros do discurso, os quais nos dão condições de acesso às organizações sociais, desde a família até as esferas mais complexas do mundo dos serviços.

Esses elementos que constituem os gêneros são ao mesmo tempo constituídos e constituintes das diferentes esferas sociais. Refletem-nas e garantem sua existência institucionalizada e o intercâmbio que as legitima. Entretanto, mesmo apresentando um grau alto de estabilização, os gêneros não são estruturas enrijecidas, em virtude da própria mobilidade que marca as interações humanas. Num grau maior ou menor, os gêneros se transformam em razão de as comunidades humanas estarem sempre ajustando suas formas de comunicação aos seus propósitos interacionais. Também é preciso considerar a maior ou menor possibilidade de investimentos do locutor no gênero de que faz uso, o que torna possível distinguir gêneros em diferentes graus de padronização, a exemplo da ordem militar em contraposição a um poema.

Schneuwly e Dolz (2004) concebem gênero como instrumento semiótico complexo. Essa concepção de gênero como instrumento (ou ferramenta) situa-se no arcabouço do interacionismo sociodiscursivo, que concebe a relação do indivíduo com o mundo num esquema tripolar, composto do sujeito que conhece, do objeto a ser conhecido e dos instrumentos que intermedeiam essa relação. Nessa perspectiva pode-se conceber a ferramenta (ou o instrumento) como tendo duas faces: por um lado, há artefato material ou simbólico, isto é, o produto material existente fora do sujeito, materializando, por sua própria forma, as operações que tornam possíveis os fins aos quais é destinado; por outro lado - o do sujeito - há os esquemas de utilização do objeto que articula suas possibilidades às situações de ação.

Estabelecendo uma analogia entre as demais ações possibilitadas por instrumentos e a ação de linguagem, que se efetiva a partir dos gêneros de texto, o autor conclui que está plenamente de acordo com as postulações de Bakhtin a concepção do gênero como ferramenta de interação, pela sua condição de artefato

(texto concreto utilizado pelos indivíduos) e de elemento constituinte das diversas formas de relações sociais.

Marcuschi (2008, p. 150) diz que “sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma”, acrescentando que “Não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de relação com as atividades humanas.” (op. cit., p. 155). Em trabalho anterior, autor já fazia a seguinte advertência:

é bom salientar que, embora os gêneros textuais se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que, em muitos casos, são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos, serão as funções. Contudo haverá casos em que será o próprio suporte ou ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente. (MARCUSCHI, 2002, p. 21).

As palavras de Marcuschi salientam que abordar gênero no ensino vai requerer dos orientadores desse trabalho (professor, livro didático) uma atitude de flexibilidade fundamentada, a fim de não tornar rígido aquilo que é, por natureza, dinâmico e mutável.

2.2.2 Gênero textual e compreensão leitora

Com o propósito de definir parâmetros mais sintonizados com as demandas sociais contemporâneas, que, mais do que nunca, requerem pessoas capazes de interagir com diversos materiais escritos (nos mais diferentes suportes), as propostas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de língua materna orientam para um trabalho que considere as práticas de linguagem como bases para as atividades de leitura e escrita na escola, com grande destaque para a abordagem dos gêneros textuais. Nesse sentido, “A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos

gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino”. (BRASIL, 1998, p. 24).

Tem-se no gênero a estabilidade relativa, de acordo com Bakhtin (1992), a qual remete o leitor aos elementos da ordem do repetível, isto é, ao que é comum nos textos que atualizam o gênero, como a narratividade de uma notícia, ou as injunções (explicitadas ou não linguisticamente) nas propagandas. “Em outras palavras, o reconhecimento do gênero fornece uma chave para a interpretação do texto.” (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 63). Desse modo, ter conhecimento dos mais diversos gêneros propicia ao leitor condição não apenas de fazer antecipações, mas, principalmente, de amadurecer sua visão sobre os diferentes textos que circulam socialmente.

Bazerman (2005) corrobora essa visão ao afirmar que o aluno deve perceber que todo gênero apresenta uma função sociocomunicativa dentro da sociedade, que a língua acontece entre as pessoas, com alguma finalidade, num contexto específico e sob a forma de um texto. Desse modo, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero, tornando-se relevante abordar os gêneros textuais com finalidade didática no ensino de língua, de modo especial no ensino da *recepção* e produção de textos (MARCUSCHI, 2008).

Assim, ter o gênero do texto como uns dos componentes que contribuem para que o leitor direcione suas ações de leitura e compreensão é importante, já que, ainda de acordo com Marchuschi (2008, p. 149), “a análise do gênero engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua e de maneira geral.”

A redução propiciada pela visão dos textos em relações de família como outros, construindo uma visão das recorrências (tema, composição, estilo) torna possível diminuir o ônus de ler um texto como se fosse único. Tê-lo como um construto em que há elementos já conhecidos (o já-dado, pertencente ao gênero), junto a outros que lhe são peculiares (concernente a cada situação de produção do texto), sem dúvida, contribui para uma efetiva produção de sentido. Desse modo,

Pelo fato de conhecermos o gênero de antemão, determinamos o que buscar no texto que está atualizando o gênero. E isso é determinado pela nossa experiência anterior de leitura. Por exemplo, um relato inserido numa notícia de jornal será interpretado como factual; mas se estiver inserido num conto, publicado no mesmo jornal, ele será interpretado como ficção. (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 63)

3 PROCESSO METODOLÓGICO

Empreendemos uma pesquisa do tipo bibliográfica, descritiva na obra didática *Português – Linguagens – 8º ano*, de autoria de William Cereja e Teresa Cochar, ano 2009. Trata-se de uma coleção de quatro volumes destinada aos 7º e 8º ciclos do Ensino Fundamental. Essa obra foi selecionada em razão de fazer parte do conjunto daquelas recomendadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e também por ter ampla aceitação nas escolas brasileiras. Inevitavelmente, a preocupação dos Programas Nacionais para o livro didático, ao definir critérios de recomendação, acaba por, indiretamente, instituir os rumos do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Segundo Rangel (2001, p. 13), “os princípios e critérios com que a avaliação dos LDP tem trabalhado (...) buscam garantir que o livro disponível para a escola pública contribua efetivamente para a consecução dos objetivos do ensino de língua materna (...)”.

Como nosso interesse é o trabalho com as características genéricas da *crônica*, o livro do 8º ano foi o que se mostrou adequado à pesquisa, pois, embora o do 9º ano apresente um trabalho com a crônica em praticamente todas as unidades, são escassas as referências às características do gênero em si, tratando-se predominantemente de elementos do conteúdo (enredo, temáticas) dos textos.

Analisamos as questões de orientação para a compreensão de texto da Unidade 2 - capítulo 1, levantando as características do gênero instanciadas, as quais foram agrupadas de acordo com a predominância de elementos formais e discursivo-sociais. Intentamos, assim, obter um diagnóstico mais preciso sobre que dimensões do gênero textual preponderam nos encaminhamentos dados aos usuários das obras didáticas (alunos e professores) na atividade de ler.

É necessário esclarecer que a escolha do gênero *crônica* se deu pelo fato de ser um dos listados nos PCN como adequado para abordagem escolar e ainda por termos constatado, devido nossa experiência em sala de aula, como dos que mais agradam aos alunos, advertindo que essa constatação não é fruto de estudo sistemático, mas apenas de observações não planejadas.

4 ABORDAGEM DAS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO TEXTUAL NAS ORIENTAÇÕES PARA A LEITURA DA CRÔNICA

Na Unidade 2, o capítulo 1 apresenta a crônica “Na escuridão miserável”, de Fernando Sabino, antecedida do seguinte introdução:

“CRÔNICA (I)

Leia o texto, de Fernando Sabino” (CEREJA;COCHAR, 2009, p. 78)

A indicação do gênero é importante para que o leitor já faça algumas antecipações. Diante do anúncio de que o texto a ser lido é uma crônica, é possível, se já houver alguma experiência prévia por parte do leitor, fazer predições, mobilizar expectativas quanto ao tom, à estrutura, ao estilo, e ainda facilitar a construção de inferências. Como afirma Marcuschi (2008, p. 220), “[...] os gêneros textuais operam como formas discursivas de enquadre poderoso para guiar o sentido.”

Seguem as questões:

1 A crônica é quase sempre um texto curto, com poucas personagens, que se inicia quando os fatos principais da narrativa estão por acontecer. Por essa razão o tempo e o espaço são limitados. Na crônica “Na escuridão miserável”:

- a) Quais as personagens envolvidas na história?
- b) Onde acontecem os fatos narrados?
- c) Qual o tempo de duração desses fatos?

d) Resuma, em poucas linhas, o fato narrado?

2 Na crônica, os fatos podem ser narrados por um narrador-observador ou por um narrador-personagem. Qual o tipo de narrador na crônica “Na escuridão miserável”? Justifique sua resposta.

3 O cronista volta o seu olhar atento para as notícias veiculadas em jornais falados e escritos e para os fatos do dia-a-dia. E os registra com sensibilidade e poesia, ora criando humor, ora provocando uma reflexão crítica acerca da realidade.

- a) A história relatada na crônica lida é apenas ficcional, ou seja, inventada pelo cronista? Justifique sua resposta.
- b) Conclua: a crônica se limita a narrar fatos ou busca uma abordagem mais abrangente deles?
- c) Que objetivos o autor da crônica (...) tem em vista: criar humor e divertir ou levar o leitor a refletir criticamente sobre a vida e o comportamento humanos?

4. Observe a linguagem empregada na crônica em estudo.

- a) Os fatos são narrados de forma pessoal, subjetiva, isto é, de acordo com a visão do cronista, ou são narrados de forma impessoal, objetiva, neutra, numa linguagem jornalística?
- b) Em relação à linguagem, a crônica está mais próxima do noticiário geral de um jornal ou dos textos literários, como o conto, o mito, o poema?
- c) Que tipo de variedade linguística é adotada na crônica, a variedade padrão formal ou a variedade padrão informal? Justifique sua resposta.

5. Troque ideias com seus colegas de grupo e, juntos, concluam: quais as características da crônica. Respondam considerando os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura e linguagem. (CEREJA, COCHAR, op. cit., p. 80-81).

Observa-se que os aspectos enfocados são elementos da estrutura narrativa e da extensão do texto (questões 1 e 2); condições de produção, tema e objetivos do autor (questão 3); linguagem (questão 4) características do gênero (questão 5), sendo que as questões partem da forma para a função do gênero, numa construção gradual da sua caracterização.

Destaque-se que os elementos da estrutura narrativa não são associados ao gênero, mas só ao texto exemplar, o que, se de um lado é pertinente, visto que nem toda crônica é narrativa, por outro pode gerar no aluno exatamente essa concepção, já que a questão não o adverte sobre esse aspecto.

As condições de produção e propósitos (na questão 3) são associadas ao gênero, informando ao aluno acerca do modo como as crônicas são produzidas, seus autores e os propósitos, embora as questões seguinte, ligadas ao estilo da linguagem, não sejam co-relacionadas a esses elementos. Quanto ao estilo, Bakhtin (1992, p. 283) o considera em seu aspecto lingüístico e funcional, que, segundo ele, “nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera de atividade e de comunicação humana”, daí o caráter coercitivo inerente aos diversos gêneros de textos. Não estabelecer tais correlações fragmenta o modo como funciona o gênero no contexto das esferas comunicativas, privando o aluno de uma melhor compreensão das relações entre os diversos usos da linguagem no âmbito social. A letra c da questão 4, inclusive, não deixa claro se a justificativa que o aluno deve apresentar diz respeito ao que leva a crônica a apresentar determinada variedade, ou seja, à relação entre o estilo do gênero e suas demais características, ou a algo que comprove a presença da variedade lingüística no texto (como um trecho ilustrativo).

Consideramos a orientação “Troque ideias com seus colegas de grupo e juntos, concluam...” didaticamente discutível, pois sugere que, a partir da leitura de um exemplar do gênero, seja possível se chegar a uma caracterização do próprio gênero em si (leitor, suporte, veículo, condições sociais de circulação, situação sócio-histórica dos temas). Quanto a isso, Marchuschi (2002, p. 30) chama a atenção para o fato de que “Não podemos defini-los (os gêneros) mediante certas características que lhes devam ser necessárias e suficientes.” No caso da crônica, esse tipo de orientação se torna ainda mais preocupante, em razão de que o

exemplar selecionado para leitura apresenta elementos que nem sempre fazem parte de todas as crônicas (como a estrutura narrativa) e outros que lhe são intrínsecos (como a temática do cotidiano).

Observamos ainda que não há orientações para pesquisa sobre o autor, nem são apresentadas informações sobre ele. Também o tema da crônica (a miséria e o trabalho infantil) não é analisado enquanto passível de ser “cronicizado” e enquanto parte dos interesses hodiernos dos leitores de crônicas. Nesse sentido, é desprezado um elemento central na caracterização do gênero – o tema (BAKHTIN, 1992).

O posicionamento assumido pelo cronista, perceptível na forma de abordagem do tema e na estrutura selecionada para tratá-lo, não é mencionado. Nesse sentido, ficam de fora das orientações para a leitura a relação entre o enunciador, a linguagem e as condições sócio-históricas em que se enuncia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indiscutível que a abordagem do gênero do texto a ser lido permite ao leitor aprendiz adotar estratégias de compreensão mais adequadas, já que se estarão vinculadas a uma forma de dizer que apresenta “uma relativa estabilidade” (BAKHTIN, 1992). Conhecer bem o gênero, em suas múltiplas dimensões (formais, sociais, históricas, culturais) é, nesse sentido, imprescindível para se proverem orientações didaticamente efetivas na formação do leitor.

Na unidade da obra didática analisada, percebe-se um encaminhamento promissor em relação à crônica, muito embora o modo como as características do gênero são apresentadas não contribua para que o aluno alcance um nível de compreensão que lhe possibilite reconhecer no exemplar do texto lido aquilo que é intrínseco ao gênero (sua faixa de estabilidade) e aquilo que lhe é incidente (suas instabilidades).

A proposta de leitura da crônica enfatiza aspectos da superfície textual (estrutura e estilo de linguagem), sem, no entanto estabelecer correlações fortes

com os aspectos sociais-discursivos do gênero. A construção do sentido por parte do leitor deixa, assim, de ser beneficiada por aspectos do contexto de produção e de recepção. Constatam-se, pois, lacunas que nos levam à hipótese de que, em razão da complexidade que caracteriza as mudanças de paradigma e ainda das flutuações que atualmente marcam os estudos sobre gêneros, as obras didáticas ainda não incorporaram, de forma sistemática, os conceitos relativos a essa linha de estudos da linguagem.

Reiteramos que, embora modestamente, nossa investigação busca contribuir para uma percepção mais sistematizada e crítica dos livros didáticos, no sentido proposto pelos PCN de Língua Portuguesa: “Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece”. (BRASIL, 1998, p. 46).

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAZERMAN, Charles. A vida do gênero, a vida na sala de aula; Onde está a sala de aula? In: _____. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSCARELLI, Carla Viana. Gêneros textuais na escola. **Veredas on line – Ensino**, n. 2, p. 78-86, 2007.
- DELL’ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. ed. rev. e atual. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- KLEIMAN, Ângela. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.
- KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Sílvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. São Paulo: Mercado das Letras, 1999.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A.(orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise dos gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARI, Hugo; MENDES, Paulo H. A. Processos de leitura: fator textual. In: MARI, Hugo; WALTY, Ivete; VERSIANI, Zélia. **Ensaio sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora PUCMinas, 2005. P. 155-182.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela P. e BEZERRA, M. A. (orgs). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 27-40, maio/ago. 1999.