

O gênero textual e o livro didático: o caso da compreensão

Morgana Soares da Silva
Soraya Pedrosa Bezerra*

Universidade Federal de Pernambuco

Resumo:

Este estudo busca investigar a relação entre gênero textual e compreensão na coleção *Análise, Linguagem e Pensamento* (ALP, 1994), destinada ao Ensino Fundamental II. Para tanto, as orientações do Manual do Professor, a escolha dos textos e as atividades de compreensão foram objetos da análise. Acreditamos ser imprescindível uma pesquisa sobre a intersecção entre gênero e compreensão pelo fato de o gênero ser um orientador de sentido e sinalizar as características constitutivas do texto.

Partindo do pressuposto de que uma das finalidades do ensino da língua materna é possibilitar ao aluno uma visão crítica do discurso, observamos se o tratamento do LDP¹ leva em consideração o papel social e lingüístico do evento texto, refletindo sobre a natureza do mesmo. Os dados analisados resultaram de um levantamento quantitativo e de uma análise qualitativa dos gêneros discursivos contidos na coleção ALP² (de 5ª a 8ª série), assinada por Cocco & Hailer (1994).

O presente trabalho tem por objetivos primordiais compor uma visão geral da utilização da diversidade textual e investigar se as questões de compreensão proporcionam uma reflexão sobre a natureza dos gêneros. Para tanto, a pesquisa foi dividida em dois momentos: a) levantamento da diversidade dos gêneros textuais utilizados pelo ALP (1994) e b) análise do tratamento que as questões de compreensão fazem do gênero textual. Para desenvolver nossa pesquisa ancoramo-nos nas teorias desenvolvidas por Marcuschi (2000, 2001 e mimeo), Bronckart (1999), van Dijk (1992) e Bezerra (2001).

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS:

1.1 UM POUCO DE GÊNEROS TEXTUAIS

À procura de uma definição e classificação mais adequadas, muitos têm sido os estudos acerca de tipos e gêneros textuais. Os tipos são, segundo Marcuschi (2000) "Constructos teóricos" classificados, basicamente, em descritivos, narrativos, injuntivos e argumentativos, como podemos observar em Werlich (1973), Beaugrande (1980) e van Dijk (1983) (apud Marcuschi, 2000). Já os gêneros textuais, segundo Bronckart, devem ser vistos "na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de

* Trabalho apresentado no 1º Simpósio Sobre Materiais Didáticos e orientado pelo professor Luiz Antônio Marcuschi. Esta versão é uma adaptação do trabalho desenvolvido pelas alunas Manuela Alencar, Marcela de Campos, Maria do Carmo, Maria Elizabete Barroso, Morgana Soares, Soraya Pedrosa e Tatiana Luna, na disciplina Lingüística 3.

¹ A partir de agora empregaremos LDP, por livro didático do Português e LD, por livro didático.

² ALP significa Análise, linguagem e pensamento.

linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas funções elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (...) e que ficam disponíveis como modelos indexados". (Bronckart, 1999:137). Ou seja, "formas comunicativas (romance, editorial, enciclopédia etc.), que serão postos em correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem" (Bronckart, 1999:15).

A maioria das classificações dos gêneros procura categorizá-los de acordo com sua função, com o contexto no qual é construído e com a forma. Para Bronckart, os gêneros se definem em relação ao referente de um lado e em relação à interação social de outro. Marcuschi(2000) sugere que os gêneros textuais sejam classificados baseados em dois critérios: nos domínios discursivos ("cujas propriedades estão vinculadas a situações da realidade das práticas diárias") e nas modalidades ("oral e escrita, já que certos gêneros têm sua contraparte em ambas as modalidades").

Podemos perceber, diante das diferenças, que a questão dos gêneros continua aberta a contribuições. Mas o que importa neste trabalho é saber como a questão dos gêneros textuais é tratada nos LD que, atualmente, têm se preocupado bastante com a produção textual a partir dos gêneros.

Agora o LD inclui textos os mais variados (extraídos de jornais, revistas, livros etc, como, por exemplo, textos publicitários e quadrinhos) e solicita ao aluno a escrita de diversos gêneros. No entanto, essa variedade, segundo Bezerra (1999) não demonstra só "atualização e acompanhamento das pesquisas lingüísticas por parte dos autores de LDP", mas "pode também se configurar como 'modismo', sem respaldo teórico subjacente, adequado à proposta textual"³.

Essa falta de respaldo a que Bezerra se refere não é responsabilidade apenas dos autores de LD, a própria dificuldade de classificação dos gêneros, que é bastante controversa entre as diversas linhas teóricas, dificulta a distinção entre um gênero e outro. O modelo teórico interacionista sócio-discursivo de Bronckart (1999) também afirma não poderem os gêneros ser objeto de classificação racional, estável e definitiva porque são ilimitados e porque possuem critérios de classificação pouco delimitáveis e em constante interação⁴. Apesar disso, diz o autor que todo texto empírico pertence a um gênero, intuitivamente diferenciável dos outros, formando modelos indexados.

Por sua heterogeneidade constitutiva, fez-se necessário, para elaboramos o levantamento panorâmico da realidade dos textos de nossa amostra, adotarmos uma tipologia de classificação, a proposta por Marcuschi (2000). Apesar da dificuldade⁵ teórica, a adoção e composição de uma tipologia que englobe os gêneros textuais é importante porque, como o próprio autor afirma, "será útil continuar distinguindo entre um elogio, um cumprimento e um xingamento."

³ A situação atual do LD quanto ao gênero será discutida mais amplamente na seção 2.1 deste artigo.

⁴ Por essa razão ressaltamos que toda e qualquer classificação que fizemos se encontra no terreno das hipóteses.

⁵ Dificuldade essa tão grande que "é possível que nunca se chegue um consenso quanto ao número de tipos de atos de fala ou a uma classificação"(Marcuschi, 2000).

1.2 UM POUCO DE COMPREENSÃO TEXTUAL

Tomando como base o papel do leitor e o processo da leitura⁶, para a explanação da teoria da Compreensão Textual, podemos afirmar que “compreender um texto envolve mais do que o simples conhecimento da língua e a reprodução de informações”, compreender é uma ação resultante de “(...) um processo criador, ativo e construtivo que vai além da informação estritamente textual”. (Marcuschi, 2001: 56).

Van Dijk (1992:24) também partilha dessa visão mais ampla de compreensão, dizendo que uma das principais características de seu modelo “é a pressuposição de que compreensão de discurso envolve não somente a representação de uma base textual na memória, mas também ao mesmo tempo, a ativação, atualização e outros usos do chamado modelo situacional na memória episódica; isto é, a representação cognitiva dos acontecimentos, ações, pessoas e, de forma geral, a situação sobre a qual o texto se baseia.”⁷

Esta atividade processual está diretamente relacionada com as várias competências do leitor (como fazer inferências, analogias e críticas ao que é lido) uma vez que ela “é uma atividade de seleção, reorganização e reconstrução, em que uma certa margem de criatividade é permitida, (...) é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro. Compreender textos não é simplesmente reagir aos textos, mas agir sobre os textos, (...) inferir, criar, representar e propor sentidos.” (Marcuschi, mimeo, p. 10-13).

Nisto, evidencia-se o papel fundamental do leitor como sujeito ativo e construtor do sentido de um texto, pois “um texto não ganha sentido senão através da atividade de interpretação de seus leitores, a qual reconstrói o sentido a partir dos índices disponíveis na materialidade textual” (Bronckart, 1999:145).

Compõe-se com o explicitado até o momento, o tripé de agentes colaborativos do processo de compreensão: o texto (em sua materialidade lingüística), o autor (nos elementos definidores da autoria) e o leitor (em seu papel na co-produção do sentido do texto; tendo fundamental importância o leitor, que tentará reconstruir não somente o significado intencionado do texto – como sinalizado de diversas formas pelo autor no texto e contexto – como também um significado que diga mais respeito aos seus interesses e objetivos.”

Para avaliar como o LD analisa a relação entre os tipos de perguntas e a natureza do gênero, utilizaremos a Tipologia das Perguntas de Compreensão desenvolvida por Marcuschi (2001:52-53), que apresenta os seguintes tipos de perguntas:

- Cor do cavalo branco de Napoleão;
- Cópia;
- Objetiva;
- Inferencial;
- Global;
- Subjetiva;

⁷ Van Dijk baseia-se na teoria de Johnson-Laird (1980).

⁶ Sempre utilizada neste trabalho como sinônimo de Compreensão.

- Vale-tudo;
- Impossível;
- Metalingüística.

e o Quadro geral dos gêneros textuais por domínios discursivos e modalidades, do mesmo autor (2000).

Ver-se-á na seção seguinte que essa concepção de compreensão encontra-se no modelo teórico 2 de análise lingüística, sendo, portanto, diferente da visão corrente desse processo, a qual vê a compreensão como ato de extrair um sentido imanente e cristalizado no texto⁸.

2. O LIVRO DIDÁTICO: COMO ESTÃO AS COISAS ?

Há vários modelos teóricos que orientam a análise lingüística, entre eles, Marcuschi (mimeo), em seu ensaio *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua*, nos apresenta dois, são eles:

a) Modelo Teórico 1:

- A Língua como código autônomo e representação do mundo;
- Texto como produto acabado;
- Leitura como decodificação;
- Leitor passivo;
- Sentido único e imanente ao texto.

e

b) Modelo Teórico 2:

- A Língua como atividade de natureza social, histórica e cognitiva;
- Texto como evento discursivo em processo;
- Leitura como processo inferencial;
- Leitor ativo na construção do sentido;
- Sentidos diversos e produzido colaborativamente.

Ao manipular os compêndios de língua portuguesa adotados em nossas escolas, constatamos que o primeiro modelo encontra-se na base da elaboração da maioria desses manuais. Os autores dos mesmos, em sua maioria, pautam-se na concepção de língua como forma e expressão do pensamento, causadora de uma situação prescritiva e acrítica no ensino da língua portuguesa hoje. Numa perspectiva interacionista e sócio-discursiva, o segundo modelo norteará nossa explanação, pois acreditamos ser ele mais coerente com a realidade sócio-histórica dos textos, objeto de estudo da Língua Portuguesa.

2.1 COMO O LD TRATA O GÊNERO HOJE?

É justamente a adoção do primeiro modelo teórico que leva a muitas das incoerências e absurdos que podemos encontrar nos LD correntes. Mais especificamente

⁸ Quanto a essa visão tradicional de compreensão, ver Marcuschi em seu ensaio *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua*.

quanto à compreensão textual, vista numa concepção de compreensão como decodificação, de língua como código autônomo, de texto como produto acabado e de leitor como indivíduo passivo. Isso favorece o uso de perguntas de compreensão equivocadas e que desvalorizam, e muitas vezes desconhecem, a natureza dos gêneros textuais. Além disso, impedem a composição de um senso crítico em relação à sociedade, e científico, em relação à língua.

Alguns LD já dão um passo à frente quanto a essa visão de língua. Atualmente, muito se vem incentivando a difusão da teoria dos gêneros e sua absorção pela postura pedagógica da escola e do professor. Um dos maiores incentivadores e divulgadores dessa teoria são os PCN (1998:39), que enfatizam a responsabilidade de todas as disciplinas ensinarem ao aluno a utilizar os textos de que fazem uso. Por essa razão, a escola vem ampliando a preferência por trabalhar com a análise de textos de circulação social, mas ainda observamos uma excessiva preocupação com a forma, a estrutura e a organização, dando pouca relevância ao uso efetivo dessa modalidade lingüística e de sua função social.

Observa-se que apesar do emprego da diversidade textual, o manual didático ainda utiliza o texto como pretexto, resultado de exercícios de compreensão sem núcleo temático (Marcuschi, 2001) e sem a preocupação de compor o perfil do gênero analisado, não mencionando as características idiossincráticas de determinado gênero. Ou seja, elaboram-se perguntas ditas de compreensão, mas que na realidade podem ser respondidas independente do gênero ou, o que é pior, independente do texto.

Ressaltamos que, segundo Maingueneau (1984 apud Bronckart, 1999), a análise do gênero "(...) excede os meios teóricos próprios dos lingüistas e que se situa até mesmo além do campo geral das ciências da linguagem, no terreno da antropologia, não pode ser objeto senão de uma colaboração entre pesquisadores de diversos setores das ciências" Por isso, a análise dos textos deve ser mais profunda. As questões de compreensão não devem ser puramente metalingüísticas, objetivas e de cópias, mas devem ser também inferenciais, globais e até subjetivas, pois elas dão esse caráter abrangente proposto por Maingueneau.

3. FOLHEANDO O ALP

3.1 MANUAL DO PROFESSOR⁹:

Os autores do ALP deixam claro logo nas primeiras linhas do MP as bases teóricas em que se fundamentaram para a elaboração dos manuais. A linha teórica socioconstrutivista, desenvolvida a partir dos estudos de Vygotsky, associada à teoria construtivista de Piaget vão orientar os princípios fundamentais da coleção, segundo o MP: "O Socioconstrutivismo, hoje, traz em si uma convergência das idéias piagetianas e vigotskyanas, enfatizando a construção do conhecimento numa visão piagetiana, embora Piaget trabalhe com níveis maturacionais, enquanto Vygotsky trabalha com a relação aprendizagem - desenvolvimento". Diferentemente dos outros LD, os autores

⁹ A partir desse momento empregaremos MP por Manual do Professor.

fazem uma pequena introdução das teorias que vão ser aplicadas, além de deixar explícita no subtítulo da coleção a concepção pedagógica que deverá ser aplicada “A diversidade de textos numa proposta socioconstrutivista”¹⁰.

A coleção apresenta diversos gêneros de textos, vê-se a presença de poemas, contos, gêneros do domínio jornalísticos, verbetes de dicionários, carnê de pagamento, cardápio, mapas e outros. Os gêneros textuais são bastante explorados, no entanto, não são expostas ao aluno a funcionalidade, as marcas lingüísticas, as peculiaridades da linguagem individual de cada gênero, seus protótipos, seu contextos de uso, enfim, a intenção de aproximar a produção escrita presente no cotidiano dos alunos a fim de se trabalhar a produção textual e a compreensão de forma que aprimore a capacidade comunicativa dos alunos não é vista.

A definição de texto é apresentada da seguinte forma : “é uma mensagem que o emissor transmite ao receptor”, ou seja, o texto é o produto pronto e estanque que vai ser decodificado pelos alunos. Desta forma vemos que a noção de compreensão adotada pelos autores na seção EXPLORAÇÃO vai ser apenas o processo de extração de sentido e não de construção de sentido. Essa hipótese pode ser confirmada através do próprio nome da seção que nos permite ativar a idéia de ato ou efeito de PROCURAR, PESQUISAR, DESCOBRIR no texto, ao invés de CONSTRUIR, INFERIR. Conseqüentemente, percebe-se que a concepção de língua se limita a sistema de códigos lingüísticos.

Derivam dessa noção de língua alguns problemas teóricos na abordagem da teoria dos gêneros. Quanto a isso, os autores dizem ser importante “o aluno conhecer o que pode ser chamado ‘regras estruturais’¹¹ de cada ‘tipo de texto’ para analisá-las ou transgredi-las¹²”. Neste trecho, podemos ver a confusão teórica que os autores fazem entre gênero e tipo.

Investigamos, na seção 3.3, se a coleção emprega adequadamente as posturas teóricas apresentadas no MP como fundamentação de seu trabalho, assim como a coerência e validade das mesmas. Antes disso, faz-se necessário compor o perfil de nossa amostra. Para tanto, fizemos um levantamento quantitativo dos gêneros explorados por ela.

3.2 LEVANTAMENTO DO CORPUS

Manipulando nosso corpus, comprovamos ser a coleção atualizada às necessidades de nossa época, havendo a incorporação de alguns conhecimentos teóricos acerca da língua hoje disponíveis¹³, pois, como mostraremos na tabela 1, ela explora a diversidade textual.

¹⁰ O levantamento dos dados (seção 4.2) demonstra que essa intenção é parcialmente posta em prática.

¹¹ Equivale ao que chamamos de “natureza” do gênero - elementos próprios, inerente a um determinado gênero textual.

¹² Isso poderia ser uma referência à intertextualidade tipológica.

¹³ Cf Bezerra (2001), pesquisa muito relevante quanto à seleção de textos de coleções de LD.

TABELA 1¹⁴ CONTABILIZANDO OS GÊNEROS TEXTUAIS

DOMÍNIO DISCURSIVO	GÊNERO	QUANTIDADE
Científico	Gráfico Tabela Artigo de divulgação científica Ficha de leitura	8
Jurídico	Procuração Estatuto Certidão de casamento Cédula de identidade	6
Publicitário	Publicidade Cartaz	6
Lazer	História em Quadrinhos Piada	3
Jornalístico	Reportagem Artigo de opinião Notícias de jornal Entrevistas jornalísticas Roteiro de viagem Charge Guia Turístico	30
Comercial	Passagem de ônibus Calendário Classificados Carnê de Crediário	13

¹⁴Alguns gêneros, como ficha de cadastro, currículo e jogo, foram utilizados pela coleção apenas no que se refere à produção textual. Por não serem trabalhados através de questões de compreensão, não foram contabilizados.

Comercial	Passagem de Ingressos Cardápio Lista telefônica Cédula de dinheiro Capa de fita de Vídeo Recibo de compra	13
Instrucional	Capa de Livro Manual de segurança de bordo Instruções Verbetes Horóscopo Placa Mapa Manual de instrução Regras de jogo	27
Interpessoal	Agenda Telegrama Carta Cartão Postal Bilhete	6
Ficcional	Narrativas (contos, crônicas...) Poemas	103
Saúde	Bula de Remédio	1
Total 10	46	213

Observando o levantamento feito nos volumes de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, constatamos o uso de uma certa diversidade textual, já que a coleção contempla 10 domínios discursivos, dos 13 propostos pela tipologia de Marcuschi(2000), realizados em aproximadamente 46 gêneros textuais. Outro avanço observado é a valorização de gêneros do domínio instrucional (com representação de 27 textos, 3º domínio mais representativo com 12,68% da amostra), domínio pouco

recorrido pelos LD, por serem cotidianos e simples. Como já apontado por outras pesquisas do tipo (cf. Bezerra, 2001), constatamos a maioria esmagadora de 103 textos do domínio ficcional (48,36% do total) e 30 do jornalístico (14,09%), resultado que demonstra continuar o ALP a tradição de explorar gêneros literários. Quanto ao domínio jornalístico, ele é utilizado desde¹⁵ que propostas pedagógicas orientam a escola a trabalhar com a realidade do aluno. Por isso, a prevalência de gêneros dos domínios ficcional e jornalístico não é fator suficiente para dizer-se explorador de toda a diversidade textual, como faz o MP, pois utilizar, em sua grande maioria, textos desses domínios não significa trabalhar com toda a diversidade textual, que é, sem dúvida, muito mais ampla que isso.

Essa afirmação pode ser comprovada se levarmos em consideração o fato de que não devemos limitar o universo de textos autênticos apenas ao jornal, a criança lê muito mais que isso, ela lê, por exemplo, História em Quadrinhos, gênero de um domínio pouco utilizado pela coleção (apenas 3 textos – entre 223 – eram do domínio Lazer). O que acontece é que gêneros desse domínio são textos pouco valorizados e até discriminado pela escola, talvez por não serem gêneros canônicos (como os literários). O LD deveria recorrer mais a domínios como Lazer, pois eles motivam o aluno e desenvolvem a curiosidade.

Então, diante do exposto nessa seção, podemos afirmar que a coleção não é tão inovadora quanto parece ser num primeiro momento. Apesar da constatação de que a coleção utiliza uma certa diversidade textual, identificamos algumas incongruências teóricas que prejudicam a didática da análise dos textos. Na próxima seção, através da explicitação de algumas delas, desenvolveremos uma análise qualitativa dos gêneros encontrados no ALP.

3.3 ALGUNS EXEMPLOS NA BERLINDA

Apesar de identificarmos a utilização de uma certa diversidade textual no ALP, constatamos que esse emprego não é suficiente para levar o aluno a uma reflexão lingüística dos textos, principalmente no tocante às questões de compreensão textual.

Nesse segundo momento de nossa pesquisa, analisamos a forma pela qual os autores do ALP associam as suas teorias fundamentadoras à didática do ensino da língua portuguesa e aos exercícios práticos (de compreensão). Foi examinado se os exercícios de compreensão textual fazem refletir sobre a natureza do gênero a que eles se referem. Para tanto, classificamos as questões propostas de acordo com a Tipologia das Perguntas de Compreensão formulada por Marcuschi (2000).

A letra da música Passaredo, de Hime e Buarque, empregada no volume destinado a 7ª série (página 11), é um dos tantos gêneros trabalhados pela coleção – o Poema -, mas as questões de compreensão desprezam a poeticidade da música.

Vemos na proposta de produção textual, em seção denominada PRODUÇÃO:

Crie uma narração em que o narrador faça parte da história. Baseie-se na idéia apresentada no poema cantado Passaredo (p. 15).

¹⁵ A pesquisa de Bezerra afirmou que esse domínio já é explorado pelo LD desde os anos 70.

uma total desconsideração da estrutura básica do poema: a proposta pede uma narração baseada “na idéia apresentada no poema cantado” e a única orientação que dá sobre a narração é uma conceituação superficial. Nas questões de compreensão, ele sinaliza algumas características do poema (como o “eu lírico”, a composição rítmica, a subjetividade da leitura), mas abandona essas características e parte para a produção de uma narração, sem trabalhar suas elementos constitutivos. A proposta de produção textual poderia sugerir a elaboração de um poema, aproveitando os elementos de literariedade desenvolvidos nos exercícios de compreensão. Trabalhos desse tipo seriam importantes por ser o poema um texto empírico (gênero) construído e utilizado sócio-historicamente, enquanto a narração é um construto teórico (tipo), abstrato e artificial, abordado pelo LD como um gênero – a Redação Escolar – que só circula “dentro” da escola.

No ALP 6, na análise de uma passagem de ônibus (p. 48), as questões são respectivamente:

1. *Para que serve o texto acima?* – GLOBAL¹⁶
2. *Quais as informações do texto consideradas mais importantes?* – INFERENCIAL
3. *Na sua opinião, que informações são lidas em primeiro lugar?* – SUBJETIVA
4. *Observe a diagramação do texto (disposição no papel, tamanho e tipo das letras, título etc.) e responda: Por que uma passagem não é escrita como uma narrativa (história)?* –METALINGÜÍSTICA

Apesar de serem de diferentes tipos; essas indagações fazem o aluno inferir a natureza desse gênero. A 1ª e a 4ª questões utilizam o conhecimento do mundo associado ao lingüístico, pois além de refletir sobre a linguagem utilizada pelo produtor do texto, os autores estimulam à reflexão sobre a intenção e o objetivo do gênero

A quinta questão levantada pelo manual:

5. *Uma passagem de ônibus pode representar um contrato de prestação de serviços entre o passageiro(consumidor) e a empresa. O que aparece escrito na passagem que comprova essa afirmação?* – INFERENCIAL

é um tanto problemática e ilustra o que se repete em toda a coleção e em várias questões manipuladas. Mesmo sendo Inferencial, essa indagação supõe mais conhecimento enciclopédico do que talvez possuam as crianças da 6ª série. Os alunos não têm conhecimento de mundo em relação ao gênero analisado, sendo incongruente com o que se postula teórica e pedagogicamente, trabalhar com gêneros de circulação social muito específica. Esse é um dos tantos gêneros utilizados pela coleção que ainda não fazem parte do universo social da maioria dos alunos desta série, já que é uma passagem interestadual. Pela falta de uso corrente, por parte dos alunos, e pelo fato de não haver, por parte do manual, um estudo detido do exemplar desse gênero; a sua análise fica comprometida:

¹⁶ Serão colocadas as classificações das perguntas logo após sua citação.

Essa distância em relação à realidade dos docentes (principalmente os de escolas locais) demonstra o caráter universalista e elitista da coleção. Um trabalho com a passagem de ônibus é interessante, pois ela é um gênero pouco valorizado pelas coleções correntes, o problema não é esse, aquilo a que chamamos a atenção é o fato de dever-se contemplar passagens urbanas e locais, por se aproximarem da realidade social dos alunos. Poderia-se comparar a materialidade lingüística de diferentes realizações desse mesmo gênero, como a passagem tradicional (de papel) – o passe – e a de tecnologia mais avançada (de cartão), levando à discussão sobre as semelhanças e dessemelhanças entre eles e sobre a funcionalidade dos mesmos.

Em toda a coleção, mas mais especificamente no volume destinado a 5ª série, algumas questões de compreensão, principalmente as referentes a elementos não-verbais (em gêneros como mapas, gráficos e roteiro de viagem), extrapolam o conhecimento de mundo e enciclopédico dos alunos¹⁷. Outra constatação em gêneros desse tipo e nesse mesmo volume é o fato das questões não suscitarem a observação da materialidade lingüística e visual inerente e idiossincrática de cada gênero. Ao analisar, por exemplo, um roteiro de viagem (página 290), os autores não fazem questões que reflitam explicitamente sobre a importância do material visual para o texto. Ao analisar a abordagem do gênero horóscopo (página 133), detectamos um outro problema, as questões prescindem da leitura do texto, como:

2. *Você acha que os textos de horóscopo têm fundamento? Discuta com seus colegas e professor e escreva suas conclusões.* – SUBJETIVA.

Por ser uma resposta completamente subjetiva, caráter demarcado pela expressão *Você acha*, o aluno não precisaria ler o texto para respondê-la, pois ela tem pouco a ver com o texto ao qual se refere.

A maioria dos problemas minimamente explicitados em toda a quarta seção vai prosseguir nos outros volumes da coleção.

4. CONCLUSÃO

Concluimos não ser suficiente trabalhar com a diversidade textual, já que a análise dos textos suscitada pelos exercícios de compreensão propostos pelo LDP deve considerar fatores como: a função que o autor atribui ao texto, o leitor específico, as condições de produção; a possibilidade de manipulação das características de determinado gênero e as diferentes leituras veiculadas por um mesmo texto - fatores desconsiderados na maioria das coleções de livros didáticos. A falta de critérios para a organização dos exercícios de compreensão e a falta de clareza quanto ao que é compreensão textual são os dois aspectos principais a serem revistos com relação ao método de abordagem dos gêneros textuais nos livros didáticos.

O problema do ALP não é a ausência do trabalho com o gênero e com a compreensão, mas sim o tratamento dado aos mesmos, pois muitas vezes utiliza a compreensão como mera decodificação de informações, desconsiderando a nature-

¹⁷ A seção EXTRAPOLAÇÃO é unânime nessa prática. Seu próprio título comprova o dado constatado.

za do gênero estudado, apesar de pregar o contrário no MP. A relação com as questões de compreensão é precária, pois a maioria delas é do tipo subjetiva (a resposta fica por conta do aluno) e inferencial com exigência de conhecimentos externos ao texto e não presentes no aluno, o que torna a resposta difícil e leva a questões ao tipo “quase impossível”.

O problema mais evidente do Análise Linguagem e Pensamento é o fato de todos os gêneros serem tratados por igual, a coleção desconsidera a natureza do gênero estudado, utilizando, na maioria das vezes, o texto como mero pretexto para questões que não proporcionam a compreensão (no sentido de processo inferencial e cognitivo).

Por outro lado, o compêndio dá um passo à frente ao trabalhar a diversidade de gêneros textuais, analisando gêneros nem sequer reconhecido por outros LD, como: bula de remédio, célula de identidade, ficha de cadastro, agenda, entre outros - essa utilização é muito importante, pois segundo Geraldi (2001), o ensino da língua materna tem por obrigação abordar os gêneros de circulação cotidiana e funcional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Maria Auxiliadora (2001). Textos: seleção variada e atual. In: DIONISIO, Angela P. e BEZERRA, M^a A. (orgs.) O livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna.

BRONCKART, Jean-Paul.(1999) Atividades de linguagem, texto e discurso: Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC.

CÓCOO, Maria Fernandes & HAILER, Marco Antônio. (1994). Análise, linguagem e pensamento: a diversidade de textos numa abordagem socioconstrutivista. São Paulo: FTD.V. 5-8.

GERALDI ,João Wanderley (Org.). (2001) O texto na sala de aula. São Paulo: Ática.

MARCUSCHI, L.A. (2000). Gêneros textuais: o que são e como se constituem. (mimeo)

_____ (2001). Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, Angela P. e BEZERRA, M^a A. (orgs.) O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna.p.

_____ Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua. (mimeo)

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1998). Língua Portuguesa(5^a a 8^a série). Brasília: MEC.

VAN DIJK, Tean A.(1992). Cognição, discurso e interação. São Paulo: Contexto.