

GÊNEROS DO DOMÍNIO LITERÁRIO E MIDIÁTICO NO LIVRO DIDÁTICO: ASPECTOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL¹

Beth Marcuschi² (Universidade Federal de Pernambuco)

Neste estudo, desenvolvo reflexões a respeito do trabalho realizado com o eixo de produção textual em uma coleção de livros didáticos de língua portuguesa (LDLP) de quinta a oitava séries (atuais sexto a nono anos) do Ensino Fundamental. Mais precisamente, observo se as atividades oferecidas na coleção permitem a formação de um aluno-escritor proficiente, crítico e autônomo no contexto de dois domínios discursivos: o domínio midiático e o domínio literário.

Em função das práticas sociais em que se acham inseridos e que os constituem, os domínios discursivos acabam construindo para o produtor de texto condições de elaboração textual diferenciadas e, conseqüentemente, dele exigem um uso não homogêneo de estratégias discursivas no encaminhamento da elaboração escrita. Esse encaminhamento deve considerar o gênero textual focalizado, o leitor presumido, o objetivo da produção, o registro e o suporte em que o texto irá circular no espaço social, entre outras características de natureza discursiva. Este conjunto de condições acaba também repercutindo nas decisões a serem tomadas pelo escritor quanto aos mecanismos de gestão textual (planejamento, avaliação, revisão, reescrita) e ao tratamento dispensado ao tema.

O foco básico do presente estudo é, portanto, debater se o conjunto de questões acima apontado é levado em conta e ensinado pela obra didática, ou seja, se a atividade de escrita relacionada aos domínios midiático e literário é contextualizada para professores e alunos em termos da prática social que a constitui, de modo a contribuir efetivamente para a formação da competência em escrita do aluno.

1. Explicitando alguns conceitos básicos

Este trabalho se insere no âmbito da Linguística Aplicada em uma perspectiva sócio-histórica e cultural, isto é, uma Linguística Aplicada que busca investigar as atividades de ensino, aprendizagem e avaliação da produção escrita na relação com contextos e práticas culturalmente situados. Além dos conhecimentos oriundos da Linguística Aplicada, recorro aqui às reflexões a respeito dos gêneros textuais desenvolvidas por Marcuschi (2008), Bazerman (2005); e às concepções sobre produção textual como objeto de ensino propostas por Schneuwly & Dolz (2004), Costa Val (2004), Marcuschi, B. (2006); entre outros. No que tange ao estudo do livro didático busquei apoio nas investigações

efetuadas por Batista (1999), Munakata (1999), Choppin (2004), Rojo (2003), entre outros.

Com Marcuschi (2008), entendo *lingua* como uma atividade social, histórica e contextualizada, na qual se acham envolvidos os usuários para elaborar e reelaborar permanentemente uma versão pública do mundo. Esta noção me leva, ainda com o citado autor, a considerar a *escrita* como uma prática social em que convergem ações lingüísticas, culturais e cognitivas. Nesse sentido, a *elaboração textual* não se constitui em uma atividade unilateral. Ao contrário, trata-se de uma atividade sociointerativa que envolve ações conjuntas dos usuários, mais precisamente, envolve o diálogo entre autor, texto e leitor, na tarefa de construir, desconstruir e reconstruir sentidos no espaço social.

Por sua vez, tal como debatido por Marcuschi (2008, p. 155), os *gêneros textuais* são vistos aqui como “textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. Na mesma linha de reflexão se posiciona Bazerman (2005, p. 31) para quem “os gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades de compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. Os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais. (...) Quando você aprende a ler e usar artigos científicos do seu campo de estudo, você está sendo atraído por um modo profissional de ser e de trabalhar”.

Já o *domínio discursivo* configura instâncias que não remetem a um gênero específico, mas que originam e contribuem para caracterizar vários deles. Dado que os gêneros são institucionalmente marcados, os domínios “constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Nos domínios aqui estudados (literário e midiático), o propósito de interlocução entre autor-texto-leitor, o processo de negociação na construção dos sentidos e as práticas sociais que os constituem são diferenciados, ainda que não cheguem a se caracterizar como dicotômicos. Pode-se dizer, com Jaguaribe (2007, p. 221-222), que o gênero do domínio literário “tem como uma de suas características principais a ficcionalidade, embora se

assente, em princípio, no real, dele se aparta, criando um mundo paralelo cujas regras podem chegar a subverter a lógica natural". São gêneros do domínio literário: poema, romance, conto, fábula, crônica, lenda, peça teatral, memórias, entre outros. Por sua vez, o gênero do domínio midiático está a serviço do propósito comunicativo de informar, seduzir, convencer, conquistar a adesão, entre outros, e se caracteriza preponderantemente por manter, no âmbito de um *continuum*, um compromisso com a realidade extralingüística, o que não significa, em sentido algum, estabelecer uma relação biunívoca com os fatos do mundo, mas vê-los como objetos de discurso, tal como proposto por Mondada & Dubois (2003). São gêneros do domínio midiático: notícia, reportagem, publicidade, carta do leitor, artigo de opinião, editorial, infográfico, notas opinativas, charge, entre outros.

Comungando do enfoque trabalhado por Marcuschi e Bazerman, e concordando com o destaque oferecido por Marcuschi, B. & Costa Val (2008, no prelo) em artigo recente, entendo que a aprendizagem de um gênero textual envolve sobretudo o conhecimento de sua função sociocomunicativa, das práticas em que ele circula, das condições de produção que deve atender, ainda que não exclua o conhecimento de sua forma lingüística.

Essas condições colocadas pelas práticas sociais à aprendizagem do gênero textual impõem desafios, como analisam Marcuschi, B. & Costa Val (2008, no prelo) que precisam ser enfrentados pela escola e pelo livro didático (sobretudo se for levado em conta o espaço que o LDLP ocupa na sala de aula). Na efetivação de um ensino que trate a escrita como um processo de interlocução entre leitor, texto e autor, e, por este caminho, posicione o trabalho com a produção textual em seu universo de uso social, a inserção do estudo dos gêneros textuais em práticas discursivas se impõe. Esses desafios crescem em significado quando se sabe que as atividades de escrita de texto desenvolvidas na escola sempre terão um caráter mimético. Com isso, se está ao mesmo tempo afirmando, que o texto produzido na sala de aula pelos alunos no âmbito da aprendizagem da escrita se caracteriza como híbrido, pois é realizado *à moda de* um gênero textual que circula nas práticas do contexto extra-escolar (uma reportagem, por exemplo) e, ao mesmo tempo, preserva as características sociocomunicativas de natureza pedagógica do gênero redação escolar³. Vejamos isso mais de perto, observando o trabalho de produção textual efetivado pela coleção didática selecionada no contexto dos domínios discursivos aqui investigados. Primeiro, uma palavra sobre o livro didático de língua portuguesa.

2. Livro didático de língua portuguesa: reflexões iniciais

Historicamente, os LDLP sofreram várias transformações em seu formato (SOARES, 2002) até assumirem, em torno dos anos setenta do século passado, as características hoje conhecidas. As mudanças foram

sendo provocadas tanto pela expressiva ampliação do acesso à escola (o que acarretou uma significativa alteração no perfil dos alunos matriculados e nas tarefas atribuídas ao professor) quanto pelas expectativas geradas pela sociedade brasileira (nos vários contextos sócio-históricos e culturais) em termos da formação que a escola poderia ou mesmo deveria oferecer às crianças e aos jovens nela matriculados.

Por sua vez, mais recentemente, os critérios para a avaliação pedagógica dos livros comprados pelo MEC e distribuídos aos alunos das escolas públicas brasileiras, construídos pelo Programa Nacional do Livro Didático-PNL D (instituído em 1996), associados aos debates então presentes na comunidade acadêmica a respeito da relevância de um ensino pautado em gêneros textuais, influenciaram decisivamente na definição e renovação dos conteúdos, habilidades e metodologias contemplados nos LDLP. O próprio PNL D, ao longo dos últimos dez anos, reviu e aperfeiçoou seus critérios de avaliação, de forma a cada vez mais valorizar nas obras as atividades de produção textual que operam de modo contextualizado e contribuem efetivamente para a formação de um produtor de textos crítico e proficiente em diferentes letramentos.

Em 2008, o Guia do PNL D agrupou as resenhas avaliativas segundo o princípio organizador identificado nos LDLP de quinta a oitava série (atuais sexto a nono anos) então submetidos à análise. Cinco padrões distintos de organização foram identificados nas obras e veiculados no Guia daquele ano, ou seja, foi considerado que as obras apresentavam-se organizadas por: 1) tema; 2) tema e gênero; 3) tópicos lingüísticos; 4) tema e projeto; 5) projetos ligados a gêneros.

No projeto de pesquisa que atualmente desenvolvo na UFPE⁴, uma coleção de cada agrupamento foi investigada com o objetivo de identificar se elas apresentavam diferenças ou convergências significativas entre si no encaminhamento do trabalho com a produção de texto no âmbito do domínio discursivo literário e do midiático. Na definição da obra estudada em cada agrupamento, levou-se em conta, após levantamento de todas as atividades de produção presentes nos volumes de quinta série do conjunto de coleções disponibilizado pelo Guia, uma presença mínima de atividades de produção textual tanto do domínio literário quanto do domínio midiático. Esta decisão tinha como propósito básico garantir a seleção de coleções que apresentassem material suficiente para a análise desejada, ou seja, que efetivamente tratassem a produção textual como objeto de ensino nos domínios focalizados. Sem este cuidado, não seria possível observar se a obra, nos domínios selecionados, dispensava atenção a um ensino de escrita contextualizado nem se contemplava estratégias pertinentes às práticas sociais em que o texto circula.

Tendo em vista que, por uma questão de espaço, seria pouco produtivo trazer para o presente trabalho os dados, os exemplos e as análises atinentes às cinco coleções selecionadas na pesquisa, optei por apresentar e debater aqui as características de uma das obras didáticas estudadas,

mais precisamente, da coleção organizada, segundo informa o PNL2008, por projetos relacionados a gêneros, *Viva Português* (2006). Partindo do pressuposto de que não se aprende a escrever simplesmente escrevendo, mas refletindo criticamente a respeito do processo de elaboração textual, as atividades de escrita incluídas na mencionada obra são aqui observadas em termos de três categorizações básicas: a) atendimento às condições de produção e de circulação do texto, tais como definição do gênero textual, objetivo da escrita, leitor presumido, espaço de circulação social; b) tratamento oferecido às estratégias de gestão textual, como planejamento, avaliação e reescrita; e c) cuidado dispensado à oferta de subsídios temáticos, de modo a favorecer o acesso do aluno a um repertório de conhecimentos que possibilite a geração do conteúdo textual. Vejamos então como estas características se apresentam na coleção, tendo em vista sua relação com o domínio discursivo literário e o midiático.

3. As produções de texto dos domínios midiático e literário na coleção *Viva Português*

Os quatro volumes da obra em análise acham-se divididos em quatro unidades, que, por sua vez, se subdividem internamente em dois capítulos. A cada duas unidades está prevista a realização de um projeto, ou seja, as atividades propostas para um ano letivo se organizam em torno da concretização de dois projetos. No conjunto, a coleção disponibiliza, nos quatro volumes que a integram, em torno de 35 atividades de produção, sendo 18 relativas à esfera literária e 12 à esfera midiática.

Segundo informa o Manual do Professor (vol. 5, p. 7), o ensino da produção escrita é conduzido em etapas (quatro), ou seja, o aluno é exposto inicialmente a atividades vistas como mais simples até chegar a atividades mais complexas. São elas: 1) “atividades de transcrição” (*o que dizer e como dizer* estão explicitados no texto original e o aluno terá apenas que substituir determinadas informações por outras); 2) “atividades de reprodução” (envolvem exercícios de paráfrases e resumos, por isso o conteúdo já está pré-estabelecido; diz respeito, sobretudo, ao *como dizer*); 3) “atividades de decalque” (reportam-se a textos lacunosos a serem complementados pelos aprendizes; envolvem o conteúdo, pois os aspectos formais do gênero já estão assegurados); 4) “atividades de produção de autoria” (é a atividade mais complexa; neste exercício, o próprio aluno deve estabelecer *o que dizer e como dizer*). Nem todas as quatro fases estão sempre presentes no estudo de cada gênero ou são conduzidas nessa ordem, mas o trabalho de elaboração textual costuma contemplar pelo menos um dos exercícios das três primeiras fases e culminar com a “produção de autoria”. A seguir, trago, de cada um dos domínios discursivos em debate, um exemplo representativo sobre a condução do trabalho com a produção escrita na coleção. Os dois exemplos foram extraídos do quinto volume.

Exemplo 1 – Domínio Literário

No volume 5, a unidade 4, “Com a sua companhia”, propõe-se a trabalhar o gênero ‘poema’ e prevê, ao seu término, a realização do projeto “Livro de Pano”, que deverá reunir as melhores produções de autoria realizadas ao longo do semestre. Discuto aqui, apenas o capítulo 1, Poemas (vol. 5, p. 229-258), dessa unidade, pois ele permite que se conheça como é efetivada, de forma ampla, a condução do trabalho com a produção de textos do domínio literário na coleção.

O capítulo oferece textos de autores variados para leitura (poema de Elias José – ao qual é associada uma “atividade de decalque”; letra de música de Adriana Calcanhoto – à qual é relacionada uma “atividade de transcrição”; fragmento da obra adaptada de Cervantes, Dom Quixote), mas trabalha efetivamente apenas dois poemas: “História do bebum”, de Tatiana Belinky e “Canção entre parênteses”, de Guilherme de Almeida. Após o primeiro, é realizada uma comparação entre o poema e uma versão (elaborada pela obra) do texto do poema em prosa.

Pelas atividades que se seguem, pode-se deduzir que essa estratégia tem por objetivo chamar a atenção do aluno para recursos utilizados pela autora na construção do poema, como rimas, adjetivação, contextualização social das personagens, elaboração do humor. Em seguida, são explorados conhecimentos lingüísticos, como *frase verbal, pontuação, eu lírico, ordem direta, ordem inversa, noção de sujeito, de oração*, entre outros. Nesses casos, a metalinguagem é usada em profusão (Ex.: “Copie agora as orações nas quais o sujeito aparece depois do verbo ou da locução adverbial e que, portanto, não estão na ordem direta.”; vol. 5, p. 233). Seguem-se “Exercícios de fixação”, que solicitam a identificação dos sujeitos dos verbos destacados e da ordem direta ou inversa, usando-se para tanto ora o poema de Belinky como pretexto ora frases (pensamentos) descontextualizadas. Depois do poema de Guilherme de Almeida, são colocadas perguntas de “Interpretação oral e escrita” que procuram levar o aluno a entender “os versos mais difíceis de interpretar” (v. 5, p. 238). Na seqüência, nas seções “Conhecimentos lingüísticos” e “Ortografia e outras questões”, são trabalhados, com uso excessivo da nomenclatura gramatical: ordem direta, ordem inversa, sujeito, formas nominais do verbo, acentuação (monossílabos átonos e tônicos; palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas), emprego de X ou CH; O ou U; CE ou CI. Os exemplos apenas parcialmente retomam o poema estudado, enquanto as atividades de fixação e de aplicação nem se reportam aos poemas trabalhados nem remetem a novos poemas. Após este conjunto de atividades que, do ponto de vista discursivo, não se inter-relacionam nem preparam para a produção textual, chega-se à seção, “O poema”, “Produção de texto” (vol. 5, p. 251).

A caracterização do gênero *poema* é realizada por meio de perguntas: “Quem diz? O que diz? Como diz? Por que diz? Para quem diz?”, que poderiam surtir um efeito interessante, se fossem trabalhadas em uma perspectiva

discursiva. Todavia, as respostas oferecidas exploram sobretudo a estrutura do gênero e não ajudam o aluno a compreender o contexto social de circulação do gênero. Além disso, as quatro atividades introduzidas em seguida limitam-se a trabalhar as características do “como se diz?”, detendo-se no estudo das rimas e da organização do poema em versos. Para a obra, “os poemas são escritos em versos, que podem estar organizados em estrofes (grupos de versos). Nos poemas mais tradicionais sempre há rima, mas ela não é obrigatória”. (vol. 5, p. 251). A “produção de autoria” solicitada na sequência pede:

“Agora que você já sabe ‘como se diz’ um poema, elabore um sobre um tema que seja do seu interesse: o amor, sua família, sua casa, o melhor amigo, seu esporte preferido, seu bicho de estimação, etc. Use os recursos próprios desse gênero e expresse seus sentimentos livremente. (...) Dê um título ao poema. (...) Leia o poema em voz alta algumas vezes, prestando atenção na sonoridade dele. Verifique se os versos têm ritmo e se há rimas. Observe também a forma do poema no papel: você escreveu o poema em versos e os organizou em estrofes? Reescreva o poema quantas vezes achar necessário e passe-o a limpo.” (vol. 5, p. 253-254).

Como se percebe, a atividade de produção enfatiza o traço estrutural do poema, deixando de lado características essenciais do gênero, como a poeticidade. Embora mencione o gênero a ser contemplado, e o objetivo da escrita e o leitor estejam subentendidos, já que o poema poderá ser publicado no projeto “livro de pano”, o poema não é situado em uma prática social de letramento. O volume também não se preocupa em oferecer qualquer preparação para o tema, pois não ensina o aluno a observar o mundo, os objetos, as pessoas, nem leva o aluno a refletir sobre a potencialidade que possui a obra literária operar com o ficcional e de subverter o real. Ao que tudo indica, a coleção acredita que o aluno é capaz de buscar a inspiração em si mesmo para desenvolver o poema. O planejamento da escrita não ocorre e, na avaliação de sua produção, um dos aspectos a ser considerado pelo aluno, de modo contraditório, é exatamente a presença de rimas, que fora indicada como “não obrigatória” e própria de “poemas mais tradicionais”. Nessas condições, o trabalho desenvolvido no domínio literário na coleção deixa a desejar.

Exemplo 2 – Domínio Midiático

A unidade 2, “Festas”, também no volume 5, em seus dois capítulos, propõe a exploração dos gêneros ‘reportagem’ e ‘crônica’. Ao término da unidade, segundo informa o volume, as melhores reportagens e crônicas serão publicadas em uma “Revista”, que sintetiza o projeto dessa etapa. Restrinjo-me aqui à análise do capítulo 1 (vol. 5, p. 66-96), que remete ao estudo da ‘reportagem’ e, assim, permite conhecer como o trabalho com o domínio midiático é efetivado na coleção.

A unidade 2 contempla dois textos básicos. O primeiro traz para a leitura do aluno a reportagem “Festa do Jawari pirraça inimigos” à qual se seguem 10 perguntas de “Interpretação Oral e Escrita”. Nesses questionamentos são investigadas informações básicas contidas na reportagem, levantadas hipóteses sobre o texto, estabelecidas comparações entre textos (um novo texto é introduzido nas perguntas). Também há estudo do vocabulário e do suporte no qual a reportagem se situa. A seção “Conhecimentos linguísticos”, por sua vez, retoma frases da reportagem para trabalhar os seguintes tópicos: definição de verbo; vogal temática das três conjugações; presente do modo indicativo. São ainda estudados os substantivos e suas subdivisões (coletivo; abstrato; concreto). Os “Exercícios de fixação” recorrem a novos textos ou fragmentos como pretexto para a realização de atividades tradicionais da gramática escolar. O segundo texto básico, “Máquina do tempo”, também é uma reportagem. Após o texto, seguem-se oito questionamentos, que retomam os conteúdos nela desenvolvidos, explorando também características vistas como típicas da reportagem, como o suporte, a manchete e a organização em colunas. Na seção “Conhecimentos linguísticos” são estudados o pretérito perfeito e imperfeito do indicativo e os artigos definido e indefinido. Por sua vez, a seção “Ortografia e outras questões” volta-se para a aprendizagem dos finais de palavras em ‘am’, ‘ão’ e ‘u’. Depois, como já aconteceu anteriormente, os “Exercícios de fixação” tomam novos textos como pretexto para tarefas relacionadas aos fatos da linguagem e ortográficos apresentados.

A seção “A reportagem”/ “Produção de texto” (vol. 5, p. 91), tal como ocorre com o poema, inicia explorando o gênero textual focalizado no capítulo por meio de perguntas: “Quem diz? O que diz? Como diz? Por que diz? Para quem diz?”. Para cada uma das perguntas são oferecidas respostas, dentre as quais: “O que diz? (...) O repórter tem de pesquisar o assunto para escrever sobre ele, pois deve explicar ao leitor o que provocou o fato, quais suas consequências, qual a opinião de pessoas que participaram dele e dos especialistas (...); Como diz? Usando linguagem verbal e não-verbal (fotos, mapas, esquemas). As partes da reportagem são divididas por subtítulos. Normalmente o repórter não (...) usa expressões como ‘eu acho’, ‘eu imaginei’, etc.” (vol. 5, p. 91). Em seguida, 4 atividades de elaboração textual são requeridas. A primeira é uma ‘produção de decalque’, envolvendo o uso dos substantivos. A segunda, também de decalque, explora o uso de sinônimos. A terceira, uma ‘atividade de reprodução’, investe na retextualização. Para tanto, são fornecidas para o aluno algumas anotações, a partir das quais o aluno deve escrever uma reportagem. A atividade 4, uma ‘produção de autoria’, orienta os alunos inicialmente a se organizarem em grupos para organizarem e redigirem o texto. Em seguida, a obra fornece as etapas do trabalho de elaboração textual:

- 1º) Escolher o assunto da reportagem. 2º) Pesquisar o assunto escolhido, registrar as informações conseguidas e reunir imagens relacionadas ao assunto. 3º) Preparar o texto para

ser publicado na revista no fim do semestre. 4º) Pedir aos colegas de outro grupo que falam o texto observando, (...) [se] o pretérito perfeito do indicativo foi usado para expressar fatos iniciados e finalizados no passado? O pretérito imperfeito do indicativo foi usado para expressar fatos que costumavam acontecer ou duraram um longo tempo no passado? Foram empregados sinônimos para evitar repetição de palavras? A reportagem apresenta informações interessantes e novas sobre o assunto tratado? As imagens têm relação com o assunto da reportagem e ajudam o leitor a entender melhor as informações dadas?" (vol. 5, p. 94).

É possível perceber que a preocupação maior da obra é com aspectos estruturais específicos do gênero *reportagem*, como o uso adequado dos tempos verbais. Se por um lado essas são características que merecem cuidado e atenção, por outro há aspectos significativos que não são tomados como objeto de ensino pela obra. Dentre eles, estão, por exemplo, o planejamento, a revisão, a reescrita e os subsídios temáticos, em função do gênero textual que se vai produzir. Embora alguns deles sejam mencionados e elencados, não são oferecidas orientações mais precisas que contribuam para um trabalho efetivo do aluno no encaminhamento dos procedimentos de escrita. Alunos que estão na faixa etária a que a obra, de modo geral, e o volume, de modo particular, se destinam, estão em processo de formação e precisam de uma recomendação mais detalhada sobre o que ler e em que suporte para atingir o objetivo pretendido. Se isso não for efetuado, é pouco provável que os alunos saibam distinguir fontes relevantes de não-relevantes, fidedignas de não-fidedignas, informativas de não-informativas, o que poderá levar à frustração ou precariedade no encaminhamento da tarefa.

4. Para finalizar

Hoje, é amplamente aceito que o trabalho com a elaboração textual em sala de aula deve assumir preferencialmente o gênero textual como eixo norteador. Na prática escolar, no entanto, isso tem sido entendido, com alguma frequência, como uma camisa de força e, em lugar de "trabalhar com gêneros", a escola e o livro didático ocupam-se, sobretudo, em "ensinar gêneros". É o que pôde ser constatado na coleção em análise.

Em consequência, como pôde ser observado no decorrer da análise dos exemplos tratados, embora as condições de produção se façam presentes em grande parte das atividades, não são realizadas pela obra reflexões a respeito das características discursivas assumidas pelo gênero textual focalizado, tomando-se em conta o contexto social de circulação extra-escolar. As atividades ficam restritas predominantemente ao espaço da escola. No que tange aos subsídios temáticos, percebe-se uma fragilidade significativa nas propostas feitas aos alunos. Assim, pode

ocorrer do aluno não ter o que dizer em seu texto. Percebe-se ainda, comparando-se os dois domínios discursivos estudados, que o uso literário não é tratado como uma atividade discursiva própria, questão que pode acabar comprometendo a formação do aluno no que tange ao letramento literário. A valorização dos aspectos estéticos que o domínio literário requer não está presente. Assim, não se leva o aluno a percorrer diferentes caminhos e a experimentar diferentes emoções, sensações e tensões pertinentes ao domínio literário. No que se refere ao domínio midiático, as consequências decorrentes do formato atribuído às atividades de produção são menores, mas, mesmo assim, é possível perceber que a obra tende a priorizar aspectos mais atinentes à estrutura do gênero textual focalizado, no caso, a *reportagem*, e não à sua função sociocomunicativa.

De forma ampla, pode-se dizer que, embora a obra indique parte das condições de produção, privilegia as características formais dos gêneros textuais, remete de forma restritiva e vaga aos temas possíveis de serem trabalhados, descuida das práticas sociais envolvidas nos respectivos domínios discursivos e, portanto apenas parcialmente favorece para a formação de um aluno-escritor proficiente e autônomo no contexto dos domínios discursivos analisados, com prejuízo maior para o domínio literário.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, A. A. G. (1999). Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. In M. Abreu (org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, p. 529-575.
- BAZERMAN, C. (2005). Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In A. Dionísio e J. Hoffnagel (orgs.) *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, p. 19-46.
- CHOPPIN, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004
- COSTA VAL, M. G. (2004). Texto, textualidade e textualização. In: J. L. Cardoso Tápias et al. (orgs.), *Pedagogia cidadã. Cadernos de formação Língua Portuguesa*. v. 1, São Paulo: UNESP, p. 113-128.
- JAGUARIBE, V. F. (2007). Os caprichos e as condescendências do discurso literário. In M. M. Cavalcante et al (orgs.) *Texto e discurso sob múltiplos olhares: referência e outros domínios discursivos*. v. 2. São Paulo: Lucerna, p. 221-249.
- MARCUSCHI, B. (2006). Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In C. F. Santos et al (org.) *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 59-72.

MARCUSCHI, B. & M. G. Costa Val (2008, no prelo).
Poemas na escola: análise de textos de alunos.

MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

MONDADA, L. & DUBOIS, D. (2003). Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In M. M. Cavalcante et al (orgs.) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, p. 17-52.

MUNAKATA, K. (1999). Livro didático: produção e leituras. In M. Abreu (org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, p. 577-594.

ROJO, R. (2003). O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5^a a 8^a séries). In R. Rojo e A.A.G. Batista (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, p. 25-67.

SCHNEUWLY, B. & J. Doiz (2004). Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In R. Rojo e G. Cordeiro (org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 71-91.

SOARES, M. (2002). Português na escola. História de uma disciplina curricular. In M. Bagno (org.) *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, p. 155-177.

Coleção didática analisada

CAMPOS, E., P.M. Cardodo & S. L. Andrade. (2006). *Viva Português*. São Paulo: Ática.

Notas

¹ No levantamento dos dados aqui trabalhados, contei com a colaboração das bolsistas PIBIC-CNPq Elaine Cristina Nascimento da Silva, Fabiana de Almeida Lima e Karla Rossana Rodrigues de Souza.

² Doutora em Linguística. Professora da graduação e da pós-graduação no Departamento de Letras.

³ Para um aprofundamento da questão, remeto aqui a Marcuschi, B., 2006.

⁴ *DO ENUNCIADO À AVALIAÇÃO: Perspectiva discursiva das atividades de redação escolar no livro didático II, 2007-2008*. Projeto de Pesquisa. UFPE.

RE:
em:
bras
rico
tem
em:
nac
frag
ativ
asso
sem
Atr
se a
resq
idei
(re)
PAI
Idei

est
sen
a s
de:
cor
paj
col
dej
Da
lin
im

bra
co
po
qu
de
“te