

A DISFUNCIONALIDADE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL PRESENTES EM LIVROS DIDÁTICOS

Raquel Ribeiro MOREIRA¹ (Unipar)

RESUMO: Este trabalho se propõe a analisar algumas propostas de produção textual presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Observaremos o modo com que os materiais didáticos trabalham a relação teoria e prática quanto às condições de ensino/aprendizagem de produção textual e, para isso, se levará em consideração seus aportes teóricos e a implicatura destes nas práticas propostas, demonstrando a inadequação ou confusão teórica “reinante” nesses materiais. Especificar-se-á as relações entre os gêneros discursivos diferentes presentes nas diversas propostas, as inter-relações sociais da escrita (normalmente “apagadas”) e a estruturação daquelas em tipologias textuais, verificando o funcionamento – se discursivo, lingüístico ou meramente estrutural – constituído em tais propostas.

RÉSUMÉ: Cet travail se propose a analyser quelques proposition de production textuelle presente dans livres didatiques de la langue portuguese. On observe la manière que les materièles didatiques travaillent la relation théorie e pratique combien à les conditions du enseignement et l'apprentissage du production textuelle et, pour ça, on porte en consideration ses fondement théoriques et le travail de ça dans les pratiques proposes, en montrant l'inadéquation ou confusion de ces materièles. On spécifie les relations parmi les genres discursives différents dans les propositions, les inter-relations sociales de l'écrit (quasi toujours “supprimé”) et le disposition de ces en typos textuelles, en vérifient le fonctionnent – si discursive, linguistique ou seulement structurel – de les propositions.

Partir da crítica ao livro didático é partir do lugar comum, ou seja, dizer que o material didático não representa os anseios do professor em relação ao que ele acredita que deva ser priorizado no processo de ensino/aprendizado e que muitas vezes ele (o livro) mais atrapalha do que ajuda não constitui qualquer novidade ou distorção. Mas, então, o que é que tanto criticamos? E o que acontece que, ainda assim, tantos profissionais deixam-se serem “guiados” pelo livro didático, reproduzindo um saber cristalizado, distante, muitas vezes, das nossas salas de aula e que carrega sempre o estandarte de único, verdadeiro e indiscutível? As respostas todos conhecemos ou pelo menos deduzimos, mas, acredito, discutir o livro didático, desnudando suas contradições e omissões, pode ser um exercício profícuo para, se talvez não a produção de livros didáticos “ideais”, mas para a reflexão mais consciente e focada do professor sobre o que fazer com esse material, que é apenas suporte, na sala de aula. Nessa perspectiva, proponho olharmos as produções textuais presentes em dois livros didáticos do ensino fundamental, verificando como eles estabelecem seus aportes teóricos e qual o reflexo disso na constituição dos materiais.

Nesse trajeto, verificaremos se as propostas textuais se caracterizam como eventos para o trabalho com os gêneros, que segundo Marcuschi (2003) são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, e portanto realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas, ou se na verdade utilizam-se das construções tipológicas para ressaltar aspectos lexicais, sintáticos ou estruturais.

1. Propostas de texto: teoria x prática

A primeira proposta a ser analisada está no livro didático de José de Nicola e Ulisses Infante (*“Palavras & Idéias”*, 1995 -7ª série). O manual do professor deste livro não contém considerações teórico-metodológicas a respeito de sua composição, apenas traz uma subdivisão do plano de aulas, as respostas dos exercícios e uma pequena apresentação da coleção aos professores. É nesta apresentação que nos foi possível perceber o enfoque segmentário e escalar destinado ao texto neste livro, pois este se concebe como uma junção de partes, em que o 'todo', a partir de sua fragmentação, permite uma melhor apreensão da estrutura textual e, até mesmo, de sua interpretação.

¹ Professora de Lingüística e Leitura e Produção de Texto; e-mail: raquelmoreira@unipar.br

Tanto na abertura de cada capítulo como nas atividades de redação, os textos são seguidos de um roteiro de interpretação que permite "desmontá-los", evidenciando as relações que estruturam as diversas partes e o todo orgânico que é cada texto. (NICOLA & INFANTE, MP- p.III)

Apresentado como um facilitador da interpretação, a segmentação das relações estruturais do texto, assim como sua construção léxico-gramatical agem como etapas a serem cumpridas (e compreendidas), e se apresentam como os recursos e conhecimentos necessários para se escrever qualquer texto. Vejamos uma proposta.

Produzindo texto

Escreva um texto com as seguintes características e personagens: um **diálogo** entre duas pessoas que defendem idéias contrárias.

Lembrete:

- Nos diálogos, a pontuação (dois-pontos, travessão, exclamação, interrogação, etc.) desempenha papel fundamental;
- O narrador, normalmente, descreve a cena e os personagens, introduz as falas e, vez ou outra, emite opinião.

(NICOLA & INFANTE, 1995 - 7ª série - cap.2, p.46)

Não há uma preocupação textual nesta proposta. O que se pretende é que o aluno apreenda o uso de uma determinada pontuação, além da compreensão e exercício de determinados elementos de uma tipologia textual. Aliados ambos os objetivos (e como é moda trabalhar através de textos), propõem-se um diálogo - não importando sobre o quê, quem o protagoniza ou mesmo a situação em que ele ocorra - que deve abrigar idéias discordantes (desarmonia), pois assim, possibilita um maior malabarismo sintático e lexical, que é revestido de aprofundamento argumentativo, como podemos ver nas instruções sobre esta proposta:

"A proposta de redação procura fazer com que o aluno trabalhe a estrutura de diálogo e a caracterização de personagens. O fato de os personagens defenderem idéias contrárias pretende aprimorar o nível de argumentação do aluno." (Ibid., MP, p.XII)

A concepção de aprimorar a argumentação nos parece pouco fundamentada, afinal o aluno, e o professor, não têm qualquer parâmetro nesta proposta para avaliar a argumentação, pois, como mostra a primeira parte da citação acima, o que importa é fazer com que o aluno trabalhe a estrutura do diálogo - qualquer diálogo. Como exigir um aprimoramento argumentativo de uma proposta que não apresenta nem mesmo um direcionamento temático, que dirá argumentativo. Nem ao menos o roteiro de interpretação (sic), colocado na apresentação do MP como ponto cabal que permitiria a 'desmontagem' do texto e sua conseqüente interpretação (sic), já questionados, porém, nem ao menos isso aparece na proposta analisada. Como o que interessava eram os usos do travessão, dois pontos e papel desempenhado pelo narrador, somente esse pontos foram "lembrados" na proposta de produção do (qualquer) diálogo.

Quanto ao enfoque no gênero diálogo, este é mera desculpa para se práticas aspectos estruturais do uso escrito da língua. Ao não se apontar os objetivos, interlocutores e função social da escrita, distorceu-se completamente o trabalho com o gênero, utilizando-o como arranjo composicional para o fim requerido. Isto somente reforça o grau de artificialidade visto nas reflexões acima sobre a proposta.

Seguindo nossos objetivos, examinaremos um outro material didático que afirma fundamentar-se em parâmetros de Análise do Discurso e da Linguística do Texto ao mesmo tempo. O livro "Português na ponta da língua", de Lino de Albergaria, Márcia Fernandes & Rita Espeschit (2000), utiliza-se "*de uma metodologia em que a abordagem dos textos, em conjunto com o uso e a reflexão sobre a língua, se dá através da análise do discurso e da linguística textual*" (MP, p.5).

Mesmo não definindo a que AD se filiam, os autores deste livro didático trazem, no manual do professor, uma contextualização teórica sobre a AD que fundamenta seu trabalho. De acordo com os autores:

A análise do discurso se volta para o extralingüístico, procurando analisar, através do lingüístico, os efeitos dos discursos e como neles se inscrevem as condições sócio-históricas de produção. Na análise do discurso, o lingüístico é o espaço em que se

“concretizam” idéias, através das quais o homem se faz agente da sua prática social, sujeito concreto, histórico, porta-voz de seu próprio discurso. (MP, p.8)

As concepções de análise dos efeitos de discurso, das inscrições sócio-históricas de produção desses mesmos discursos e da visão do lingüístico como espaço de “concretização” dos discursos, vistas nessa citação, aliadas, ainda, às fontes bibliográficas trazidas pelos autores (M. Pêcheux, F. Gadet, T. Hak, J.W. Galdi, E. Orlandi, J.L. Fiorin), nos possibilitam relacionar a AD mobilizada por Albergaria, Fernandes & Espechit (com algumas ressalvas, como por exemplo a afirmação, vista acima, sobre o sujeito “agente de sua prática social” e porta-voz de *seu* próprio discurso – percebemos, nisso, uma aproximação com sujeito da lingüística textual que, é responsável pelo que diz; fato este que já nos aponta um indicio de contradição) à Análise de Discurso de linha francesa. Não vemos, nessa conceituação da AD apresentada pelos autores, referências a uma proposta que toma como base pressupostos de coesão, coerência, gêneros do discurso, etc., o que poderia nos remeter a uma concepção de AD de filiação americana. Essa referenciação é de suma importância para entendermos como se dá a prática de produção de textos neste livro didático, assim como para relacionarmos o seu estabelecimento entre teoria e prática.

Tendo em vista, então, o que observamos acima, surge-nos um questionamento quanto à fundamentação teórica mobilizada neste livro didático: por que aliar ao campo teórico da AD mais a teoria da Lingüística do Texto na constituição do livro? Ou melhor, quais as conseqüências em se aliar os campos teóricos da AD e da Lingüística do Texto na constituição desse livro didático? Para responder esta questão é necessário verificarmos de que modo os autores concebem a língua, o sujeito e o texto em seu material didático, como também, o modo como essas concepções aparecem e são articuladas na prática de produção textual por eles propostas.

No MP deste material, na parte indicada "Orientações para o professor", conforme já visto anteriormente, os autores afirmam basear seu trabalho no "*uso da língua oral e escrita e na reflexão sobre a língua e a linguagem*", entendendo por uso "*tanto a prática de escuta e de leitura de textos como a prática de produção de textos orais e escritos*", e por reflexão "*a prática de análise lingüística*" (grifos nossos - MP, p.5). Podemos concluir, então, a partir disso, que seu trabalho pauta-se sobre uma prática "real" (já que é empírica), isto é, aquela do uso cotidiano, vivida pela sociedade e, não a dos usos redacionais - e artificiais - de sala de aula. Mais abaixo, nas análises dos recortes, verificaremos se esta proposta se efetiva ou não.

Em relação à concepção de língua apresentada pelos autores, percebemos uma certa "mistura" de concepções contraditórias, certamente decorrente da "mistura" teórica que engloba desde a noção de interação até a concepção de prática social e política; aponta-se a história como mera variação temporal e traz-se o contexto como fator determinante da língua. Ou seja, o livro didático em questão reúne concepções diferentes que acabam por constituir a língua a partir de diversas contradições teóricas. Vejamos o que dizem os autores:

A língua, sistema simbólico utilizado pela comunidade lingüística, apresenta um caráter sócio-cognitivo e é determinada historicamente. Embora sirva para comunicar, ela não se limita a instrumento de comunicar informações (significações) já existentes e definidas. Essa concepção redutora da língua como instrumento acaba mascarando a sua ligação com a prática social e política. A língua necessita de contexto, fator determinante de sua realização. Ela varia através do tempo, devido a fatores históricos, e varia dentro de um espaço, tanto quanto variam seus usuários. Ela pressupõe a interação entre seus usuários e dos usuários com o mundo. (grifos nossos -MP, p.7)

Se partirmos do pressuposto de que a AD reportada pelos autores deste livro didático é àquela inaugurada por Michel Pêcheux isto é, uma disciplina de entremeio, que reconhece a historicidade presente na linguagem, que entende a língua como produção social e que busca os processos de produção de sentido e de suas determinações histórico-sociais; se, assim for, a conceituação de língua apresentada pelos autores deste livro didático nos apontam algumas questões: será mesmo que podemos dizer que, em AD, a língua *pressupõe* a interação? Ou ainda, como uma língua caracteristicamente sócio-cognitiva pode ser determinada historicamente? E, ao se falar em história, ela determina a língua porque a faz variar através do tempo? E, por fim, a variação espacial da língua, assim como a variação de seus *usuários*, afirmadas pelos autores, têm o mesmo funcionamento de inserção da língua e do sujeito em determinada FD, sob uma determinada posição-de-sujeito? Poderíamos continuar perguntando se o sujeito, aqui, se representa como o sujeito da AD¹, ou se a ligação da língua com a prática social e política não seria, na verdade, uma agregação

¹ E, estamos nos referindo ao sujeito heteróclito, dividido e interpelado concebido pela AD de linha francesa.

suplementar. Enfim, os diversos questionamentos que tal concepção de língua nos impõe, servem-nos como sintoma do embaralhamento conceptual que constitui o livro didático referido; a própria concepção de discurso e de trabalho do sujeito nele, nos indicam o viés muito mais textual do que discursivo enveredado pelo material, pois, segundo os autores: "*é pela diversidade de gêneros textuais que o discurso se realiza, a partir dos objetivos pretendidos pelo seu produtor em relação ao interlocutor.*" (ibid., p.5). Falar em diversidade textual como realização do discurso é confundir este com linguagem em uso; falar em objetivos pretendidos pelo produtor é falar em intencionalidade, quer dizer, tais "falas" pautam-se em concepções da Lingüística do Texto e, conseqüentemente, negam proposições da AD francesa. Justapor essas duas teorias, concebendo-as como equivalentes, pode acarretar um trabalho equivocado, além de propiciar conflitos teóricos e metodológicos na prática do professor. Voltando à questão da confusão de discurso com linguagem em uso, que seria própria da Pragmática, encontramos nisso uma indicação da hipótese que havíamos levantado no início deste capítulo para a "junção" da AD e da Lingüística do Texto na mesma fundamentação teórica dos dois livros aqui analisados, que é, justamente, a desvinculação entre texto e discurso concebida pelos autores. Ora, pensar o discurso como linguagem em uso é pensá-lo como atividade comunicativa do falante, geralmente ligada à oralidade (e não como uma prática social). Portanto, tais concepções, no máximo, poderiam inscrever-se em teorias de feição pragmática ou sócio-interacionistas.

Em relação à concepção de sujeito do livro didático, já havíamos percebido, quando falávamos dos pressupostos de AD mobilizados pelos autores, um posicionamento diferente daquele sujeito "*constituído a partir da relação com o outro, nunca sendo fonte única do sentido, tampouco elemento onde se origina o discurso*"², visto na AD que a nós fundamenta. Esse posicionamento diferenciado, visto neste livro didático, acaba por constituir o sujeito como usuário da língua, estabelecendo relações de interação com o interlocutor e, determinando o discurso a partir dos objetivos que pretende realizar. Parece-nos que o livro didático, apesar de afirmar que sua contextualização teórica se dê através da Análise de Discurso e da Lingüística Textual, pende um pouco mais – e na questão do sujeito, inclina-se – para esta última, pois, há um "apagamento", em diversos pontos, das questões discursivas (e suas reflexões), tendendo-se, prioritariamente, aos aspectos de uma teoria textual alicerçada a conceitos pragmáticos. Isto pode ser observado, também, quando se vê, por exemplo, posta no livro didático, a relação discurso-aluno arregimentada pela noção de competência: "*a competência discursiva do aluno deve ser desenvolvida através de práticas que têm como unidade básica de ensino o texto.*" (MP, p.5). É o desenvolvimento da competência - própria, interna, imanente - do aluno, no ponto de vista dos autores, que propulsiona e justifica o trabalho escolar, além de constituir o pretexto para a instituição dos textos como práticas a serem ensinadas, isto é, são essas práticas³ que desenvolvem a competência discursiva do aluno, então, nessa perspectiva, ensinar é propor práticas, que aqui são textuais, para o desenvolvimento da competência do aluno. É nesse sentido que os autores vêem o ensino de língua portuguesa como um meio privilegiado pelo qual se podem ser desenvolvidas as *capacidades de pensar*, compreender e interagir com o mundo, *capacidades essas* que formam a competência do sujeito-aluno, as quais os autores do livro didático em questão pretendem desenvolver. Esse sujeito-aluno, a partir do trabalho feito, pelo livro didático, de desenvolvimento de sua competência, será "capaz" de dominar a língua e seu próprio discurso, além de perceber e traduzir suas intenções nesse último; isto se dá de acordo com o que nos afirmam os autores:

o objetivo é formar um aluno habituado a refletir sobre certos mecanismos de utilização da língua. Esse aluno, capaz de refletir sobre os meios que o ajudam a perceber efeitos e intenções no discurso do outro, também será capaz de ter mais domínio da língua com que constrói o próprio discurso.

A idéia que nos passa tal objetivo é a de que, o discurso se constrói a partir de um domínio da língua, que é adquirido a partir da utilização de seus(língua) mecanismos, como também, da percepção do modo como a intenção aparece no discurso do outro e de como se dão os efeitos do/no discurso do outro⁴, ou seja, de acordo com o que é afirmado – na citação – pelos autores, vemos que, para eles, é a partir da percepção

² Cf. "Glossário de Termos do Discurso" (2001:22/3) – Leandro Ferreira (cord.) Nessa perspectiva, o sujeito é o resultado da relação com a linguagem e a história, por isso o sujeito do discurso não é totalmente livre, nem totalmente determinado por mecanismos exteriores.

³ Nesse livro didático estudado são essas práticas, mas poderiam ser muitas outras, como o trabalho com a frase e/ou sentença, os estudos metalingüísticos, etc.

⁴ Para nós, as noções de intenção e efeitos são bastante diversas e, até, contraditórias. Os efeitos de sentido não podem ser objetivamente construídos e/ou controlados pelo sujeito. Já, a noção de intenção, é utilizada por algumas teorias – como, por exemplo, as teorias sócio-interacionistas, a Semiótica, a Lingüística Textual -como a forma de inserção plena e consciente do sujeito no discurso, contudo nós não a utilizamos, pois não acreditamos em inserção plena e consciente do sujeito no discurso.

modelar de outros textos, além do domínio das estruturas lingüísticas, que se pode construir um discurso, com tais e tais efeitos, com tal e tal intenção; os efeitos, nessa perspectiva, não passam de decorrências da boa utilização lingüística e da "captação" das intenções do sujeito-aluno.

Em relação à concepção de texto, os autores afirmam que, tanto a escolha dos textos quanto as propostas de produção textual estão relacionadas à gramática textual, ou seja, há um imbricamento do texto e da gramática no livro didático em questão, pois, segundo Albergaria, Fernandes & Espescht, "*o ensino gramatical deve se articular com as atividades de produção, leitura e escuta de textos*" (MP, p.7). Isso nos leva a pensar que os autores conduzem as atividades de seu livro didático de modo que, a produção textual se detenha em pontos gramaticais, e vice-versa. Ao trabalharem com a concepção de gramática textual, os autores adotam, também, a noção de texto da Lingüística Textual, "*que considera o texto a unidade básica de manifestação da linguagem*" (MP, p.12). Desse modo, eles vêem essa perspectiva textual como possibilitadora do trabalho gramatical em seu uso, isto é, parte-se do texto para o trabalho gramatical. Essa idéia de "contextualização" do ensino gramatical acaba por destituir o texto de seu aspecto discursivo, isolando-o de suas relações de sentido, para torná-lo uma "massa formal", a tessitura nervosa estrutural (porque cheia de marcas, conexões e funções) de uma materialidade lingüística. Com o intuito de observar tais noções, passemos, agora, para a análise de recortes relacionados à produção textual deste livro didático, tendo como suporte a teoria por ele apresentada.

A produção de textos (redação), neste livro didático, fica a cargo da seção "Mãos à obra"⁵. Para os autores, a característica principal desta seção e, desta forma, da produção textual, é o *uso*, ou seja, aquilo que se exige da escrita nas situações cotidianas "reais". Assim, eles desenvolvem seus trabalhos levando em conta a "*transposição de linguagens (por exemplo, da linguagem pictórica para a escrita*)⁶; o estímulo à produção de gêneros variados de texto" (MP, p.15), enfim, aquilo que os autores consideram as orientações necessárias para que o aluno produza "*textos mais específicos*" (Ibid.). Com o intuito de bem preparar o aluno a produzir textos "reais", os autores esclarecem as condições em que se apresentam as propostas de produção textual em seu livro didático:

Nessa seção, procuramos criar as condições de produção (ideais, embora não reais) para que o aluno produzisse seu texto, considerando inclusive como situação concreta de interação a situação imaginária, a brincadeira, em que se desenvolvem os aspectos lúdicos. (Ibid.,p.15)

Portanto, de acordo com Albergaria, Fernandes & Espescht, as propostas de produção textual do livro didático "Português na ponta da língua", apresentam as condições de produção (pois a situação de produção textual escolar geralmente é artificial) necessárias para que se produza um texto que possa ser veiculado nas situações cotidianas. E, segundo os autores, essas condições se assemelham àquelas das situações reais de produção textual, como, por exemplo, saber para quem se escreve, o que se escreve e por que se está escrevendo. São essas condições, isto é, o(s) interlocutor(es), o(s) objetivo(s) e/ou motivo(s) e o conteúdo e/ou sentido(s)⁷, que, segundo seus autores, são apresentadas pelo livro didático e que, são responsáveis pela eficiência da produção textual dos alunos. Remetamo-nos aos selecionados deste livro didático para vermos se e como essas condições de produção se apresentam realmente.

O recorte que veremos a seguir pertence ao texto 8⁸ da unidade 4, unidade esta que tem como temática "o trabalho". Lembremos que o exemplar do livro didático "Português na ponta da língua" analisado destina-se aos alunos da 8ª série do ensino fundamental.

Proposta de Produção textual:

"Alexandre já havia acertado tudo para que Carlinhos o substituísse nos serviços de chaveiro, mas o garoto quis formalizar o pedido e resolveu escrever uma carta ao senhor

⁵ Assim como a maioria dos livros didáticos, este divide cada unidade de ensino em: leitura, interpretação, produção de texto e estudos gramaticais.

⁶ Como, por exemplo, a proposta de produção textual da unidade 1.7 (p.51): "Transforme o mapa abaixo numa mensagem que contenha as mesmas informações", que se pede para o aluno, ao invés de usar ícones, expresse sua mensagem através símbolos. É importante ressaltar que esta proposta não apresenta qualquer outro fato ou texto que a contextualize.

⁷ Apresentamos as duas noções por considerarmos que cada uma expressa um ponto de vista diferente. Como o ponto "o que se escreve" não é explicado pelos autores, podemos ver aí tanto o conteúdo - pressuposto trabalhado na Lingüística do Texto - ou as relações de sentido - concepção encontrada na AD.

⁸ Este livro didático se estrutura a partir de uma organização temática. As unidades possuem um determinado tema cada, e são divididas em textos que vão de 1 a 8. Essa divisão em textos é semelhante a tradicional divisão de uma unidade em diversos capítulos.

Clóvis. Escreva a carta que Carlinhos remeteria ao futuro empregador. Use o padrão formal da língua, linguagem mais adequada à situação."

(ALBERGARIA, FERNANDES & ESPESCHIT, 2000 - texto8: unid.4 - p.216)

Este recorte explora dois pontos da unidade: o tema e o trabalho com certa tipologia textual - a carta. Esta parte da unidade 4 (o texto 8), trabalha, na seção "Pense, use e abuse" – seção que trata de questões formais da língua portuguesa, como a gramática, as tipologias textuais, a variação lingüística e etc. –, diferentes *modelos* (e, somente isso) de correspondência epistolar. As personagens que aparecem na seqüência fazem parte de um texto ("O cavaleiro da rosa no supermercado" – do escritor gaúcho Antônio Hohlfeldt) do qual é apresentado um trecho, no início do capítulo, narrando sobre a conquista de um emprego em um supermercado por um jovem, Alexandre, e a indicação de outro, Carlinhos, para ficar em seu lugar no posto de chaveiro como ajudante do proprietário, seu Clóvis. É importante ressaltar que não há qualquer outra contextualização, por parte dos autores do livro didático, quanto a esta produção textual. Não há, no momento da proposta, nem ao menos uma remissão ao texto de abertura da unidade, que é onde se encontram os personagens apresentados; inicia-se da forma como é apresentado aqui, fazendo com que os sujeitos envolvidos na produção desse texto, procurem um ponto de ancoragem para construir sentidos, sentidos esses que somente serão (re)construídos na remissão ao texto de Antônio Hohlfeldt, apresentado na introdução da unidade. Após o texto de abertura, mas antes, ainda, da proposta de produção textual, os autores apresentam conceitos e modelos de correspondências: oficial, familiar, comercial e etc. De acordo com eles, a carta familiar não segue modelos rígidos, podendo ser escrita de forma bastante pessoal, já a correspondência oficial e comercial segue modelos rígidos e predeterminados, devendo conter uma linguagem séria e formal, obedecendo, sempre, à norma padrão. Após essas explicações, o livro didático traz uma série de modelos de correspondências oficiais (requerimento, procuração, abaixo-assinado), para observação dos alunos (e eventual correção sobre alguma inadequação da linguagem em relação à situação formal de comunicação). Entretanto, em nenhum dos modelos é apresentada a tal "carta" proposta na seqüência acima, ou seja, sabe-se que é preciso que o aluno escreva uma carta formalizando um pedido de emprego, mas, ao mesmo tempo que se afirma que as correspondências oficiais seguem a um padrão rígido predeterminado, não se explicita que "tipo" de carta é esta. Além do mais, salienta-se que as correspondências oficiais são emitidas e/ou endereçadas a instituições, contudo, de acordo com o texto "O cavaleiro da rosa no supermercado" (texto de apresentação das personagens), o seu Clóvis tem apenas uma banca no pátio do supermercado, ou seja, não se caracteriza como órgão público, instituição comercial e/ou industrial de que fala o material didático.

Estas considerações somente servem para demonstrar uma desarticulação entre teoria e prática no momento de coordenação das atividades do capítulo, ou seja, ao unir o texto estudado e o ensino de correspondências oficiais num mesmo gancho, sem as devidas alterações e/ou explicitações, cria-se uma situação incerta de produção textual, até mesmo porque, as correspondências que não se enquadram no âmbito familiar ou entre amigos, mesmo requerendo um tratamento diferenciado com a linguagem, não obedecem sempre e exatamente - porque as situações são diversas e diferenciadas - a certos modelos. Essas diferentes situações decorrem de diferentes "lugares sociais" em que as produções de texto são requeridas; há um relação entre a produção textual e o lugar social e/ou institucional para qual ela se reporta que não é considerada relevante. Faz diferença se formalizar um pedido de emprego endereçado ao "dono da banca do pátio do supermercado" e ao presidente de uma grande corporação; o modo de produção textual, as condições de produção em que um discurso é proferido, está intimamente ligado ao lugares sociais a qual esse discurso se destina, ou melhor, não está somente ligado, mas o constitui. É dessa forma que, segundo Pêcheux, o discurso é tomado como:

parte de um mecanismo em funcionamento, isto é, como pertencente a um sistema de normas nem puramente individuais nem globalmente universais, mas que derivam da estrutura de uma ideologia política, correspondendo, pois, a um certo lugar no interior de uma formação social dada. (1997:76)

Essa compreensão da relação entre produção textual e lugares sociais/institucionais, isto é, a compreensão da relação entre o modo de funcionamento do texto e um certo lugar, dentro da estrutura ideológica da qual este texto deriva, ou para a qual se dirige, é de grande relevância na nossa visão, e também faz uma grande diferença para os estudos discursivos. Para esses últimos, seria necessário ultrapassar as questões da mera formalidade ("para o *patrão* usa-se uma linguagem mais formal"), que não fazem uso das reflexões sobre suas imbricações ideológicas, e passar a situar as produções textuais no

“interior da relação de forças existentes entre os elementos antagonistas” (Pêcheux, 1997:77) de determinada formação social; isto implicaria em ver o recorte 11 como um espaço de constituição de uma prática social regulada a partir dos processos de reprodução e/ou transformação das condições ideológicas que envolvem a situação de enunciação aí especificada, isto é, a de empregado/empregador. Deixar de inserir tal recorte nestas condições que constituem o funcionamento da prática discursiva de produção da carta requerida, é apagar as manifestações histórico-político e sociais (e, portanto ideológicas) que se imbricam nesta prática, deixando, portanto, de constituir uma prática *social* para se caracterizar numa prática *textual*.

No que diz respeito ao que os autores chamam de condições de produção, vemos que, segundo o que é apresentado no MP, esta proposta apresenta os tópicos: para quem se escreve (seu Clóvis) e o que se escreve (uma carta fazendo um pedido formal de emprego de Carlinhos para seu Clóvis). Já o tópico por que se escreve, apesar de camuflado (se escreve para oficializar um pedido de emprego), mostra o real objetivo das propostas de texto tanto da escola quanto dos livros didáticos em geral: exercitar um modelo de escrita determinado, buscando treinar o aluno a tornar-se apto para o exercício desta. Isto é tão evidente que podemos ver reforçado na sentença final do recorte 11: “Use o padrão formal da língua, linguagem mais adequada à situação”

A preocupação com a formalização da escrita acaba deixando alguns “nós” quanto a compreensão desta proposta, como, por exemplo, na citação acima sobre a adequação à situação, podemos questionar: afinal de contas, que situação é essa? A situação abstrata (porque apagada da reflexão sobre os lugares institucionais) de um pedido de emprego, ou a situação “escolar” de treino de escrita? Vemos que essa questão não possui relevância para a “situação” de produção de um determinado texto neste livro didático, pois o que se reforça, instiga e, portanto, o que se prioriza, é o que os autores chamam de uma “orientação geral para a produção” – que engloba desde a adequação tipológica à lexical – que levem o aluno produzir “textos mais específicos” (MP, p.15).

Percebemos com isso que, embora este recorte se aproxime de um “uso real” de escrita em situação cotidiana, a proposta do livro didático está muito mais voltada para o exercício de produção textual regulada por uma determinada tipologia – já que o gênero carta é trabalhado muito mais na sua constituição formal e não na sua função sócio-histórica – do que, propriamente, para o trabalho com as relações de sentido que uma carta, a partir dessas condições de produção, possibilita. Isto é, o exemplo acima possibilitaria um trabalho de constituição e percepção das relações heterogêneas e complexas da produção textual, desde que não fosse focado a partir da constituição estrutural de linguagem e de um modelo de escrita, que é o que nos parece ser priorizado neste caso, pois, ao não conseguir escapar à concepção de produção textual escolar como redação, isto é, exercício estrutural e modelar de escrita, e, ao cercear o sujeito, o texto e os sentidos a uma padronização lingüística e tipológica, a proposta se mostra a nós como frágil – do ponto de vista teórico e metodológico, e evidencia, mais uma vez, o fato de que não há relações consistentes entre as referências bibliográficas apresentadas e a proposta desenvolvida nas unidades.

Percebemos, entretanto, neste recorte, uma tendência – que se caracteriza como possibilidade de mudança, a partir de um trabalho do professor – à desvinculação do texto de suas amarras estruturais, abrindo-se alguns espaços para pensá-lo como uma materialização lingüística permeada por relações com práticas sociais concretas, constituídas na heterogeneidade e clivadas de outros discursos, de outras vozes, outros textos. Contudo, essa tendência não se afasta, ainda, de uma possibilidade de um trabalho pragmático ou sócio-interacionista, o que é bem diferente de uma perspectiva discursiva.

Enfim, a partir das análises realizadas pudemos observar alguns pontos que acreditamos relevantes na descaracterização da produção textual nos materiais didáticos que permeiam as aulas de língua portuguesa. O primeiro deles é a forma destituída de fundamentação teórica – referência ou filiação – como se apresentam os livros didáticos. Talvez, como já dito, por descreverem na competência teórica dos professores de língua ou por constituírem seus materiais de um emaranhado de concepções teórico metodológicas (muitas vezes discordantes), os autores de livros didáticos se colocam como a voz pessoal e criadora da teoria que lhe fundamenta o trabalho, instituindo, assim, ao professor, o papel de discípulo e aplicador direto, cúmplice de suas noções, que se tornam, dessa forma, inquestionáveis. Ao professor só é dado o modo de distribuição das unidades, as respostas dos exercícios, as instruções de correção/avaliação, pois o papel de pensar teoricamente o funcionamento da linguagem e o modo de pô-la em prática é do autor do livro didático, e já vem pronto para ser aplicado.

Outra constatação (nada original) é a do uso da produção textual como pretexto para a fixação de normas gramaticais, funções textuais ou modos de encadeamento lingüístico. A transformação do texto no objeto e objetivo principal das aulas de língua somente fez com que se mudassem as formas materiais (da frase para o texto) de aplicação dos mesmos conteúdos – sintáticos, morfológicos, estruturais. Aplicam-se, agora, aos textos, os mesmos exercícios e as mesmas exigências que se aplicavam à frase; e isso é um sinal

claro de que a simples elocubração da significatividade do texto como único objeto real de ensino de língua não exerce maiores modificações na forma normativa de ensino que se tem visto até então. Requerer mudanças não significa somente mudança de objeto, mas mudança de hábitos metodológicos, de posturas pedagógicas e, principalmente, mudanças na forma de constituir teoria e prática.

E este é outro ponto que queremos ressaltar. A distância, a contradição entre teoria e prática observada nos livros didáticos analisados é inquietante. Mesmo quando não existe uma proclamação teórica determinada ou definida nos materiais didáticos, percebe-se, através de seus objetivos, que a teoria parece um discurso mouco, uma fachada ilusionista que apresenta algo que não irá se concretizar no interior do livro. Na prática de produção textual, o que se encontra, mesmo, é a desculpa para uma reflexão sobre um ponto complexo da teoria gramatical, ou um momento para exercitar determinado aspecto textual, ou ainda, uma "enrolação", um simples cumprir função dentro do capítulo, alienado a tudo o que se tenha estudado, procurando "instigar a criatividade ou a socialização", retirando da escrita sua condição de prática social, histórica e cultural.

2. Referências bibliográficas

ALBERGARIA, L. FERNANDES, M. & ESPECHIT, R. *Português na ponta da língua*. Vol.4. Belo Horizonte: Dimensão, 2000

MARCUSCHI, L.A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, MACHADO & BEZERRA. *Gêneros textuais & ensino*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

NICOLA, J. & INFANTE, U. *Palavras e Idéias*. 7ª série. São Paulo: Scipione, 1995.

LEANDRO-FERRERIA, M.C. (org.) *Glossário de termos do discurso: projeto de pesquisa: a aventura do texto na perspectiva da teoria do discurso: a posição do leitor-autor (1997-2001)*. Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Letras, 2001.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento* (1983). 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.