

# O Livro didático e o Ensino de Produção Textual

Raquel Ribeiro Moreira

Colegiado do Curso de Letras – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste

raque.rm@zipmail.com.br

**Résumé:** Cet travail se propose a fair une réflexion sur l’usage des livres didactiques, spécialement en ce que concerne la production textuelle. On travaille dans l’observation de comme les théories de la Linguistique Textuelle et l’Analyse de Discours comprennent le moyen du fonctionnement des pratiques textuelles.

**Mots-clés:** Production textuelle – Livre didactique – Linguistique Textuelle - Analyse de Discours

**Resumo:** Este trabalho se propõe a fazer uma reflexão sobre o uso do livro didático, especificamente no que concerne à produção textual. . Trabalharemos na observação de como as teorias da Lingüística Textual e da Análise de Discurso compreendem o modo de funcionamento das práticas textuais.

**Palavras-chaves:** Produção textual – Livro Didático – Lingüística Textual – Análise de Discurso.

## 1.Introdução

Este trabalho procura investigar o modo de funcionamento das práticas de produção textual em livros didáticos, observando-se os critérios e os princípios de sustentação das bases teóricas destes materiais. Para isso, recorreremos à dois campos dos estudos da linguagem: o campo da Lingüística do Texto e o campo da Análise de Discurso de linha francesa inaugurada por Michel Pêcheux.

A inadequação, a falta de qualidade, a primazia à alienação em detrimento do posicionamento crítico percebido nos processos de ensino-aprendizagem nos têm chamado a atenção, a um bom tempo, sobre as causas que proporcionam tamanho desajuste entre aquilo que se espera que seja a escola e aquilo que ela realmente é. Ao procurarmos as causas, deparamo-nos com uma cadeia circular de despreparo, negligência e aviltamento que retorna sempre para a escola: é a formação dos professores que não é de qualidade, são as políticas públicas que sucateiam e desamparam as escolas, é a máquina do estado que, através do discurso liberal: “ a escola é para todos”, utiliza-se da escola para reproduzir a ideologia de uma elite burguesa. Em meio a essa corrente, diríamos, perversa, encontramos o livro didático como um instrumento de reprodução – do discurso liberal: “somos todos iguais” - , de perpetuação – acredita-se que não há necessidade de se melhorar a formação dos professores já que, em sala de aula, eles irão adotar um livro didático que lhes “oferece” reflexão, discussão e prática -, e, acima de tudo, de vigilância – já que o livro didático se coloca como um discurso autorizado, verdadeiro, e por isso inquestionável.

Assumindo um papel muito mais de consequência do que de causa, da mesma forma que o professor, o aluno, e mesmo o processo de ensino-aprendizagem, o livro didático assume, ao mesmo tempo, uma perspectiva de “guardião” do que se deve dizer, de como ensinar e do que se fazer.

Em decorrência disso, resolvemos analisar a produção de texto dentro de manuais didáticos, justamente por acreditarmos que ela destoa (ou deveria destoar) dessa relação de reprodução/fixação desenvolvida pelo livro didático. A prática de produção textual põe (ou deveria por) em movimento uma intrincada rede de relações de sentidos que, ao serem tramadas e re-tramadas, desnudam ou opacificam posicionamentos e determinações ideológicas, desestabilizam ou ratificam saberes cristalizados, reproduzem ou diferenciam sentidos. A prática de produção textual é o momento do jogo entre a paráfrase e a polissemia, é onde se possibilita (também) a “deriva” de que fala Pêcheux, é o que, pois, “*está intrinsecamente exposto ao equívoco da língua*” (Pêcheux, 1997:53), e que, sempre suscetível a tornar os sentidos diferentes de si mesmo, oferece lugar à interpretação. E, essa prática de produção de texto, por nós concebida, não pode ser confundida com uma prática de instrumentalização da escrita, com uma “composição redacional” em que imperam a consistência, a homogeneidade e a “criação”, e onde os sujeitos, responsáveis pelo seu dizer, devem organizar as informações/dados conhecidos(estabilizados) de uma forma coerente e com unidade. Acreditamos, como Pêcheux, que a produção de texto é capaz de atuar “*no ponto que cessa a consistência da representação lógica inscrita no espaço dos “mundos normais”*” (Ibid., p.51) por inserir nas próprias condições de sua produção o que se acredita interno, externo, próprio, irrelevante, opaco, equivocado, transparente, impossível, enfim, tudo aquilo que é constitutivo da língua, seu real.

## **2. Campo teórico I: a Linguística Textual**

Percebemos neste trabalho que as teorias textuais, se não trabalham com modelos de boa formação de textos, esmeram-se em encontrar princípios e regras que possibilitem uma interlocução 'adequada', isto é, as condições que preservem o bom andamento e compreensão do texto, além de garantir a interação - através do compartilhamento de conhecimentos e idéias - pretendida. Não estamos afirmando que a Linguística do Texto negue a existência da possibilidade de contradição, de 'fugas' lingüísticas e semânticas, da inacessibilidade de determinado(s) sentido(s) pelo viés estritamente lingüístico, mas o ideal para essa teoria, ou aquilo que se deve constituir como eficiente, é a objetivação do texto, o repasse (produção/compreensão) *do* sentido e a interlocução (i)mediata; vê-se a característica inconstante da língua, mas, ao mesmo tempo, acredita-se na regulação e conformação da unidade<sup>1</sup>.

É importante lembrar que a interação é, sempre, noção fundante das concepções textuais; trabalha-se consistentemente num modelo interacionista de produção/recepção e compreensão de textos. Nessa interação, o texto deve significar uma unidade, um "todo significativo", que tem função semântica e, em alguns casos, pragmática<sup>2</sup>, pois esse "todo/texto" tem o papel de processar e condensar em si as intenções dos falantes nos respectivos elementos lingüísticos, ou como afirma Koch (1999:22), "*o texto tem de revelar uma conexão entre as intenções, as idéias e as unidades lingüísticas que o compõem*". Essa conexão que, aparentemente, dá abertura para se afirmar o caráter processual do texto, revela-nos uma espécie de constructo pré-moldado que se, se seguir os passos corretos, se chegará ao fim pretendido. Não é a toa que noções como coesão,

por exemplo, são medidas e classificadas por mecanismos (lexicais e gramaticais) e modalidades (lingüísticas); ou, ainda, que a coerência se dá a partir da garantia de diversos fatores (específicos). Esses são mecanismos de certificação de um resultado, o mais próximo possível da perfeição (que significa homogeneidade entre as intenções do falante e sua compreensão por parte do receptor, resultando numa interação harmoniosa entre ambos); o caráter pragmático, dessa forma, circunda em torno do sujeito e suas intenções, perfazendo assim o círculo de contemplações da Lingüística do Texto: língua -falante/receptor - contexto situacional (sublinhando-lhes um contorno ou comunicativo, ou gramatical ou cognitivo). O social interessa à medida que reflete as intenções do indivíduo e as convenções (lingüística, de uso da linguagem, de posição e status); o histórico só é levado em conta enquanto produto que, mesmo de acúmulo, se mostra imediato; a subjetividade é agregada e controlada por outros aspectos, servindo-se de uma língua obediente, homogênea e, na medida do possível (se bem empregada, dentro do contexto certo, a partir dos 'cálculos' certos), transparente ... talvez não propriamente transparente, mas, pelo menos, consistente.

É nas reflexões, e suas conseqüentes relações, sobre língua, sujeito e sentido que percebemos o caráter de homogeneidade buscado - apesar de apontada a heterogeneidade - na teoria e, talvez por conseqüência, seu atrelamento ao modo estrutural de funcionamento da linguagem, mesmo porque a Lingüística do Texto não trabalha com o funcionamento da linguagem enquanto condições intrínsecas - interiores e exteriores - que desencadeiam o processo discursivo, mas com determinadas funções que determinados elementos (ou critérios) lingüísticos, semânticos e pragmáticos, cumprem no "processo" de produção/compreensão textual. Girando em torno do sujeito, a língua e o sentido se realizam numa inter-associação momentânea, declarando-se através de pistas que têm a função de levar um ao outro (a língua, ou seu uso ao sentido, o produtor ao receptor, as intenções do produtor à compreensão do receptor), tendo como pano de fundo - que compõe, mas não constitui - o social, que se dá como entidade, ou psicológica ou cognitiva.

Para Koch, os sujeitos "*(re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados.*" (2003.p.15). Esse produzir/reproduzir do social se apresenta como uma atividade consciente do sujeito, que tendo em mente uma intenção e um plano de ação, articula suas idéias, informa, argumenta, persuade, interage com o outro, sempre repassando um quadro social no qual acredita estar inserido e cooptando-o; o social não tem uma função constitutiva ou (re)(de)formadora, mas simplesmente contextual. E isso se dá porque postula-se uma natureza cognitiva do social e de tudo que possa ser visto como um dado objetivo exterior ao sujeito - ou seja, tudo o que circunda o texto e o sujeito é de caráter cognitivo, o que significa retornar sempre ao elo fundador: o sujeito. Na verdade, dentro da Lingüística do Texto "*tudo passa pelo sujeito*" (ibid.,p.16).

Um fato dessa natureza cognitiva é que o sentido se dá no momento da interação, ele não aparece como um processo histórico que muitas vezes já vem prenhe de sentido; na Lingüística Textual "*o sentido de um texto é (...) construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação.*"(Ibid.,p.17). Vemos que o sentido, dentro desse quadro teórico, não pode ser mesmo histórico, pois ele é criado/construído no 'ato da interação', naquele momento e somente ali.

## 2.1 Análise

A proposta que analisaremos consta no livro didático de Magda Soares (*Português através de textos*, 1990 - 5ª série). Neste livro, a autora afirma que "*escrever é comunicar-se, é interagir; comunica-se, interage quem tem o que dizer - pensamentos, sentimentos, idéias, emoções - ,a quem dizer - interlocutor, destinatário da mensagem - e um objetivo que pretende atingir através da interlocução.*" (MP, p.X). Esses três elementos são a tônica da proposta pedagógica deste livro que vê na interação, a forma natural de comunicação:

"para que os exercícios de redação sejam situações de comunicação, de interação, tanto possível naturais e reais, são propostos de forma a criar condições de produção de texto, isto é, criar situações em que a expressão escrita se apresente como uma resposta a um desejo ou a uma necessidade de comunicação, de interação." (Ibid.)

Essas condições de produção textual, que segundo a autora são determinantes na caracterização da expressão escrita como situação de comunicação e interação, levam em consideração as funções da língua escrita - o escrever para superar limites de tempo e espaço, para organizar os pensamentos ou sentimentos que se quer expressar, para interagir e etc.- e também os tipos de redação: descrição, narração, dissertação, argumentação e relatório, além dos padrões de textualidade da expressão escrita - organização, unidade, coerência e coesão, clareza e concisão; a cada um desses padrões correspondem *normas* para cujo domínio o aluno é orientado (paragrafação, seqüenciação dos períodos, não fragmentação de idéias, adequação de vocabulário e etc.). O uso dessas normas é o objetivo de todos os exercícios de redação; vejamos como exemplo uma prática de produção textual que consta na oitava unidade deste livro didático, que tem como temática o relacionamento familiar.

### Redação

O texto apresenta vários diálogos entre o pai e o filho. Quando reproduz *exatamente* o que um e outro fala, o autor: - abre parágrafo; - usa travessão; - emprega, muitas vezes, um verbo indicador do diálogo - *disse, respondeu, aconselhou*.

1. Organize alguns diálogos, alternando *frases de mãe* (colhidas entre as enumeradas no texto "Menino") com *frases de filho* (escolhidas entre as que você escreveu em sua redação da unidade anterior). Use parágrafo e travessão para cada fala.(...)
2. Acrescente a cada diálogo uma frase que o explique (onde foi, quando foi, por que foi, etc.) (...)
3. Acrescente, a cada diálogo, verbos que introduzam a fala da mãe e a do filho (disse, perguntou, respondeu, reclamou, explicou, pediu, etc.) (...)

(SOARES, 1990 - unid. 8 - p.95)

Contextualizando a proposta, temos um "exercício" que visa a organização de um diálogo, em fica bastante claro seu objetivo: a compreensão, por parte dos alunos, da estrutura de composição de diálogos. Aliás, o exemplar do professor, onde constam os objetivos e sugestões sobre os trabalhos propostos, apresenta a seguinte indicação para esta atividade:

"Redação: Na unidade anterior, os exercícios de Redação levaram o aluno a registrar frases da linguagem oral. Nos exercícios desta unidade, o objetivo é que o aluno organize diálogos usando as convenções gráficas, frases de circunstância e verbos de elocução." (Ibid.p.95)

Não é preciso dizer mais nada, isto é, já fica claro, na apresentação dos objetivos da própria proposta que não importa a "comunicação e interação" evidenciados no MP deste livro didático; a redação, relegada a mero exercício de estruturação de frases, não (pelo menos na proposta analisada) poderá expressar as naturais e reais situações de comunicação defendidas pela autora. Cai por terra também a concepção empregada de se apresentar, sempre, uma interlocução explícita e uma objetivação que represente uma necessidade do aluno, pois não se pode dizer que organizar frases levando-se em conta convenções gráficas, frases de circunstância e verbos de elocução, corresponda a uma resposta de um desejo de comunicação do educando. Só para reafirmar o contra-senso entre o que é apresentado na proposta pedagógica do livro e a sua realização prática nos exercícios para os alunos, comparemos a proposta analisada acima e um enunciado da autora no MP deste mesmo livro:

"... procura-se fugir, nesta coleção, do exercício de redação como uma atividade artificial, em que o aluno escreve sobre um tema proposto - o que escrever lhe é imposto; escreve sem ter claro para quem escreve - ou escreve "para ninguém", ou escreve apenas para o professor... escreve, enfim, sem saber para quê, com que objetivos ( a não ser cumprir uma tarefa escolar). (Ibid. MP, p.X)

Se esta proposta não se caracteriza no simples e artificial cumprimento de uma tarefa escolar, não imagino o que seja, pois tudo o que a autora aponta como reflexo de uma atividade artificial - a imposição de um tema, a inexistência dos interlocutores, dos objetivos e etc. - é matéria de composição da proposta vista acima, ou seja, teoricamente prega-se uma coisa, contudo se pratica algo bastante diferente. Outro ponto que não podemos deixar de mencionar é a referência ao discurso direto como reprodução exata da fala dos sujeitos. Isso denota uma visão de língua transparente, que se bem empregada - usando-se corretamente os elementos lingüísticos, os sinais gráficos e os padrões de textualidade - resultará uma forma de comunicação eficiente e adequada, como se comunicação fosse resultado, simplesmente, de eficiência e adequação.

### **3. Campo II: a Análise de Discurso**

E, se em vez de trabalharmos com afirmações absolutas e universais, com verdades cristalizadas, com uma língua que se apresenta como objetiva, consistente e transparente e com um sujeito intencional que controla o sentido (porque ele é único); se, em vez de trabalharmos com a certeza, nos aventurássemos nos caminhos da dúvida, do conflito, do falível; desacreditássemos - a não ser como efeito - no controle absoluto do sujeito sobre a língua, na relação recíproca e harmoniosa entre o dizer e seus entendimentos. Se, apontássemos que a língua é passível de falhas, que o equívoco é estruturante da linguagem e que o sujeito sofre muito mais a interferência das condições externas - porque é isso que o constitui - do que controla/comanda seu dizer...? Para refletirmos sobre esses "se", necessitaríamos deslocar nosso ponto de vista teórico, buscar um outro 'continente', mudar de terreno epistemológico.

Pular a cerca para o campo do lado, ou simplesmente derrubar todas e quaisquer cercas não é o suficiente para 'tentarmos' olhar sob esse outro prisma, é preciso que nos avizinhemos de noções e conceitos que emergem de uma consistência material, histórica, social e ideológica de língua e de seu trabalho, para além disso, é preciso distendê-los de suas coerções, desterritorializando-os, e aportá-los em um outro campo

epistemológico que não busca as certezas, os acertos ou a verificação dos sentidos, mas somente os coloque em estado de relatividade.

É a partir desta postura errante, cheia de possibilidades (outras e múltiplas) que nos propomos a olhar os livros didáticos; é sob uma conjuntura de língua, sujeito, sentido e texto diferenciada, que a nós, a Análise de Discurso (doravante AD) permite visar à tentativa da passagem de um trabalho mais ou menos sistêmico de texto para um trabalho discursivo de produção/processo textual.

Uma noção bastante importante na nossa pesquisa é de texto. Não é possível analisar as propostas de produção textual sem clarificar o que se entende por texto. Diferimos em alguns pontos da Lingüística Textual que considera o texto como unidade básica de manifestação da linguagem, tratando-o "*como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas*" (Marcuschi, 1983:12); e essa diferença se dá a partir das reflexões discursivas, inscrevendo-nos em uma concepção materialista do trabalho com a linguagem, onde o político e o simbólico se conjugam, no espaço discriminado histórico-social e ideologicamente. Além disso, não podemos mais pensar na exterioridade como simples espaço imediato e circundante, que na junção com a estrutura lingüística, estabelece-se fora da constituição do objeto texto.

Distanciando-se, então, de um formalismo, que se preocupa muito mais com a organização lingüística interna ao texto, o que interessa à AD é o modo como o texto organiza sua relação com a discursividade, ou seja, com a exterioridade, mas não uma exterioridade contextual imediata, mas a exterioridade composta pelas condições de produção que estabelecem uma determinação sobre as práticas discursivas. O texto, então, é o todo que organiza os recortes<sup>3</sup>. Mas esse todo não é uma completude, ele tem compromisso com as condições de produção e com a situação discursiva, situação essa que instaura o ideológico no âmbito do discursivo. Por isso é que dizemos, em Análise de Discurso, que o *texto representa a materialidade lingüística através da qual se tem acesso ao discurso*.

A AD entende o texto como formulação, momento em que a linguagem se torna fluída, os sentidos se definem, a memória se atualiza e os sujeitos aparecem. Segundo Orlandi (2001:11), "*formular é dar corpo aos sentidos*", é nesse momento que o sujeito se assume responsável e autor do que diz, esquecendo sua sujeição/interpelação, acreditando-se senhor do início ao fim de seu texto. "*Sendo atualização da memória discursiva, a formulação se faz materialmente pela colocação do discurso em texto, pela "textualização"*" (Ibid., p.11). Vemos, dessa forma, o texto em sua materialidade (sua forma, seus traços, seus vestígios) dentro de uma historicidade que, ao mesmo tempo que significa, é significada. Portanto, o texto não expressa idéias, concepções de mundo, informações neutras e objetivas, mas ele aponta, dá indícios sobre a forma com que o sujeito constrói/prática sentidos; ele corporifica o encontro entre o sujeito, o sentido e a história:

"É na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se (mostra) se esconde (...) Sujeito e sentido constituindo-se aos mesmo tempo têm sua corporalidade articulada no encontro da materialidade da língua com a materialidade da história. Assim entendemos a afirmação de que há um confronto do simbólico com o político." (ORLANDI, 2001:9)

É devido a isso que o texto, em AD, se apresenta como uma unidade de análise, um lugar de observação/constatação do funcionamento simbólico; se de um lado o texto é uma condição restrita de linearização e organização discursiva, por outro lado, a partir da formulação sob diferentes modos de discursividade, abre-se para uma multiplicação de possibilidades de versões, uma variação de significações que, retomadas, são diferentemente significadas.

Importa pensar o texto como variação, composto de exteriores, de margens, de lacunas e repetições. Ao se observar o texto em sua materialidade, ou seja, sua forma, suas inscrições, suas 'cicatrices', observa-se também como a história significa e é significada, como a ideologia se inscreve na língua, e esta naquela, como o simbólico conjuga o político. Ao visualizar a aparente linearidade textual, observa-se o efeito de transparência e homogeneidade lingüística, interessando-nos o afloramento do real contraditório, na sua dispersão e incompletude. O texto se mostra, assim, como "*lugar de tensão entre o mesmo e o diferente, dispersão do sujeito e do sentido*" (Orlandi, 2001, p.12).

Concebendo o texto como um espaço simbólico, em que seu fechamento não passa de um efeito, pois ele "sempre" estabelece relações com o contexto sócio-histórico, com outros textos e outros discursos, com o já-dito, esquecido e retomado; a AD interessa-se pelo modo como a exterioridade se organiza no texto de forma a produzir nele um efeito de fechamento - essencial para o trabalho do sujeito: a ilusão de homogeneidade.

É devido a isso que não podemos afirmar que embora indispensável - como efeito - o texto seja um espaço restrito entre a materialidade lingüística e aquilo que lhe circunda. A exterioridade, entendida como discursividade, é constitutiva e presente no texto, mesmo não sendo visível ou reconhecida de imediato. Então, o texto não é uma instância homogênea, mas é encarado como tal por seu sujeito-autor, isto é, pelo sujeito que, interpelado ideologicamente e identificado com uma posição-sujeito inscrita em uma FD, produz seu texto de um determinado lugar social.

Portanto, a AD trabalha em um espaço intervalar entre a constituição histórica-ideológica do texto, numa relação direta entre constituição do sujeito e constituição do discurso e a ilusão necessária de origem, controle e unidade em que o sujeito-autor se coloca/propõe.

### 3.1 Análise

Analisaremos o livro didático "Redação em construção: a escritura do texto" de Agostinho Dias Carneiro. Esse livro se apresenta como um manual de ensino de redação que se filia metodologicamente à Lingüística do Texto e que incorpora "*as novas, utilíssimas e esclarecedoras pesquisas na área da Análise do Discurso*". É devido a isso que o material se apresenta distinto daqueles que "*se limita(m) a observar alguns tipos textuais consagrados pela tradição escolar - descrição, narração e dissertação -, a discutir alguns pontos isolados, sem apoio num corpo teórico, e a repetir velhos exercícios de correção gramatical*"<sup>4</sup>. A partir dessas considerações, parece-nos que o autor fugirá, em primeiro lugar, da classificação mecânica de tipologias textuais que, segundo ele, estão consagradas pela tradição escolar. Em segundo lugar, parece-nos que Carneiro não se restringirá a discutir pontos isolados da organização lingüística e, em terceiro, que ele não repetirá, no corpo de seu livro, os conhecidos exercícios

gramaticais inócuos e artificiais por ele desprezados na introdução. Contudo, ao analisarmos a constituição e funcionamento de seu livro, observamos que, primeiro: as quatro primeiras unidades de seu livro se constituem a partir de tipologias textuais: 1) Como narrar?; 2) Como descrever?; 3) Como argumentar?; 4) Como persuadir? Isto é, da mesma forma que Carneiro critica os livros didáticos, este se limita a uma observação (pois até mesmo parte delas) dos tipos textuais. Segundo: a maioria das unidades que constituem o livro baseiam-se em modos de adequação de pontos específicos (e isolados) da organização lingüística: 10)<sup>5</sup> Como pontuar; 12) Como abreviar?; 13) Como acentuar e etc. Ou seja, Carneiro estabelece, na metodologia de seu livro, aquilo que expõe como crítica e ponto de partida para uma outra proposta teórica. E, para finalizarmos essa questão, apontamos a terceira observação: todas as unidades de seu livro apresentam, nos momentos das práticas (que deveriam ser textuais), exercícios estruturais pautados na apreensão de elementos gramaticais e/ou tipológicos. Ou seja, tudo o que Carneiro colocou como crítica na apresentação de seu livro - apontando, com isso, para uma perspectiva que seria diferenciada de trabalho com o texto, se repete; nenhum modelo é quebrado (aliás, nem ao menos substituído), não se rompe com a tradição escolar, não se "ensina", como quer o autor, "a escrever melhor"; apenas se exercita, exaustivamente, construções e adequações estruturais. Uma prova disso é o apelo estrutural visto nas atividades da seção "prática textual" propostas por Carneiro, uma vez que esta "prática" se realiza, sempre, através de exercícios mecânicos e desprendidos de uma contextualização. Vejamos um recorte retirado de seu livro.

*Recorte 1:*

"Em muitos casos, a quantidade e a seleção de elementos descritivos prendem-se aparentemente à posição física do observador. Imagine-se, por exemplo, dentro de uma cela de prisão, com uma janela minúscula, que se abre sobre um monte sem vegetação e do qual você só vê uma pequena parte. Descreva, em cinco linhas, a paisagem vista da janela."

(CARNEIRO,1993 unid. 2 - exercício 21 - p.29)

O recorte 1 faz parte da unidade 2 do livro, intitulada "Como descrever?" (Carneiro, 1993:19). Na introdução desta unidade são elencados (de forma rápida e não aprofundada) alguns fatores da descrição que servem como uma espécie de composição do tema que deverá ser exercitado (e daí sim apreendido) nos trinta exercícios que compõem a "prática textual" desta unidade. Ao iniciar, Carneiro aponta a comum confusão feita, na tradição escolar, entre os termos descritivo e narrativo, afirmando que mesmo podendo haver a confluência desses dois gêneros num mesmo texto, cada um tem um modo específico de organização: a narração "*faz progredir uma história*" (Ibid.p.19) e a descrição "*consiste justamente em interrompê-la, detendo-se em um personagem, um objeto, um lugar, etc*"(Ibid.). Portanto, a descrição não pode ser compreendida como um processo de composição de um texto (com seu ilusório fechamento), mas como parte dele, ou seja, como um determinado "trecho" que, necessariamente, deverá compor um outro modo de organização textual; talvez essa conclusão nos auxilie a compreender porque todos os exercícios detenham-se em pontos precisos e específicos de descrição de um objeto e/ou ser.

Antes de mais nada torna-se necessário verificarmos o que o autor afirma sobre o processo de identificação, processo pelo qual o aluno deverá passar para poder descrever a cena que se propõe. Segundo Carneiro (p.19): "*A identificação pode ser realizada segundo aspectos físicos, psicológicos, comportamentais, e etc.*" Pois bem,

levando-se em consideração os pressupostos teóricos que o autor apresenta como embasamento de sua prática, e observando o recorte 1, não pudemos deixar de levantar algumas questões, como por exemplo: a descrição de uma cela de prisão pressupõe uma imagem comum às celas de prisão no Brasil? Qual o contexto histórico subjacente à prática carcerária, no Brasil, que não se identifica com a de outros países? As condições histórico-sociais dos presos, no Brasil, podem levar a pressupor uma uniformidade nas suas posturas e atitudes? Qual a conotação da palavra paisagem? Será possível afirmar que a vista (qualquer que seja ela) olhada da janela de uma cela pode ser chamada de “paisagem”? E por que o autor abstrai a descrição proposta acima de um contexto?

As primeiras questões acabam sendo destituídas a partir do momento em que se coteja a última, isto é, a partir do momento em que não se insere o contexto histórico-político-social no âmbito da produção textual. Como se produzir um texto sem levar em conta suas condições de produção? Como “*deter-se em um personagem, em um objeto, em um lugar*” (conceito de descrição de Carneiro), observando-se, nesse caso, uma cela de prisão, sem levar em consideração as questões ideológicas que permeiam “esse lugar”, que permeiam “esses sujeitos” encarcerados, e também daqueles que não estão, mas que constróem julgamentos a respeito dos primeiros? Como fazer a descrição proposta sem levar em consideração as práticas históricas de encarceramento no país, as formas de tratamento, o abuso de poder e de violência, as execuções, os subornos e proteções existentes nas cadeias do país? Ou, sem levar em consideração, também, o imaginário social (que pode ser diferente de acordo com as filiações ideológicas e discursivas dos sujeitos) discriminatório e excludente vigente socialmente? Essas “considerações” nos demonstram que o que o autor – neste recorte – busca não corresponde a pressupostos de AD, isto é, seu enfoque exercitativo sobre a descrição, caracterizando o recorte 1 muito mais como um mero treino do que como uma prática textual, não proporciona uma reflexão sobre as condições que poderiam orientar a produção desse texto, e isto fica evidente a partir do momento que se centra a identificação, dentro do processo de descrição, em aspectos psicológicos e comportamentais, sem se levar em consideração as questões ideológicas imbricadas em todo processo discursivo. Dessa forma, se explica o porquê de o sujeito se configurar, nessa proposta, como um sujeito “criador” de textos, e, por isso, intencional, responsável pelo seu dizer e pelos sentidos que constrói, já que é ele que deve “imaginar” a cela, a vegetação, e descrever uma paisagem sem qualquer referência a elementos que fazem, desta vista, uma vista diferenciada, uma vista que só poderia ser dimensionada a partir das condições históricas e ideológicas que compõem “um lugar” de referência do carcerário ou do sujeito que o exclui da sociedade, por exemplo. Percebemos que este recorte analisado se caracteriza como uma (pseudo)prática que não tem qualquer compromisso com o real da história, e que, portanto, levará o aluno a constituir um texto(exercício) instrumental.

Percebemos, com isso que, mesmo tendo mudado de aporte teórico, isto é, analisando, nessa segunda parte, um livro didático que se fundamenta em AD, este não acaba apresentando *muitas* diferenças em relação a propostas fundamentadas em Lingüística do Texto, porque tanto livros didáticos filiados teoricamente a uma ou outra teoria, acabam enfocando, quase que exclusivamente, aspectos estruturais da língua, marginalizando questões que extrapolem a isso.

#### **4. Conclusão**

Constatamos, ao longo do percurso aqui traçado, que os livros didáticos de língua portuguesa analisados se constituem através de contradições que se podem traduzir como: a) a fragmentação de pressupostos teóricos mobilizados para alicerçar práticas pedagógicas; b) ausência de critérios que determinem os limites ou impossibilidades de articulação entre determinadas teorias; c) a não-sustentação de princípios teóricos no processo de transposição para o campo das práticas pedagógicas; d) ausência de diálogo com os docentes, sendo esta refratada através do caráter de “manuais pedagógicos”, que pressupõem suprir lacunas de conhecimento do sujeito-professor. Desse modo, percebemos que estes livros didáticos produzem “acumulação” de referências, de linhas teóricas, sem reflexões consistentes (seguindo o raciocínio de que “quanto mais, melhor”), distanciando-se, distorcendo e, até mesmo, negando o papel do ensino.

## 5. Referências Bibliográficas

- KOCH, I.G.V. *Argumentação e Linguagem*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.  
\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARCUSCHI, L.A. *Linguística do Texto: o que é e como se faz*. Recife, UFPE, 1983. Série Debates 1.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e Texto: formação e circulação de sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (1975). Trad. bras. 1988. – 3ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- CARNEIRO, A.D. *Redação em construção: a escritura do texto*. São Paulo: Moderna, 1993.
- SOARES, M. *Português através de textos*. 5ª série. São Paulo: Moderna, 1990.

---

<sup>1</sup> Uma unidade que, para nós, não passa de um efeito ideológico em que o sujeito acredita que é (auto)criador de suas convicções e que pode moldá-las em um texto 'seu'.

<sup>2</sup> No nosso ponto de vista essa pragmática referida não se caracteriza como a prática constitutiva do uso da linguagem e suas conseqüências históricas e sociais na própria linguagem, no sujeito e na sociedade. A pragmática, presente na teoria da Linguística Textual, nos parece mais ligada ao indivíduo, suas intenções - de produção e aceitação -, restringindo a prática da linguagem a atos de fala regulados cognitivamente, ou seja, pela ação do indivíduo na língua.

<sup>3</sup> Segundo Orlandi (1983) o recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem-e-situação. A idéia de recorte remete à noção de polissemia e não à de informação. Os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um espaço menos imediato, mas também de interlocução, que é o da ideologia.

<sup>4</sup> Cf. Carneiro, na apresentação do livro mencionado.

<sup>5</sup> Os números (ex: 10)..) referem-se às unidades do livro de Carneiro.