

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras
Área de Concentração: Teorias do Texto e do Discurso

“A Produção Textual em Livros Didáticos: Um Contraponto entre Teoria e Prática”

Raquel Ribeiro Moreira

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Zandwais

Porto Alegre, dezembro de 2004

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
Instituto de Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras
Área de Concentração: Teorias do Texto e do Discurso

“A Produção Textual em Livros Didáticos: Um Contraponto entre Teoria e Prática”

Raquel Ribeiro Moreira

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística

Orientadora: Prof^ª. Dra. Ana Zandwais

Porto Alegre, dezembro de 2004

AGRADECIMENTOS

Viver, crescer: ter referências

Viver, crescer: buscar aprender

Viver, crescer: consolidar amizades

Viver, crescer: agradecer

Obrigada....

Obrigada a minha família, pelo irrestrito carinho, pelo constante apoio e por sempre propiciar e/ou permitir minhas 'excursões' pela vida;

obrigada aos professores da UFGRS, especialmente minha orientadora Ana Zandwais, por mostrarem que o caminho de construção do aprendizado, mesmo árduo, angustiante, e por vezes doloroso, pode ser de grande satisfação;

obrigada a meus amigos que, não somente me auxiliaram e apoiaram no mestrado, como também me confortaram nos momentos difíceis, riram comigo nos momentos alegres e ajudaram a fazer de Porto Alegre uma segunda casa.

Pela vida, pelo aprendizado e pela amizade, que imbricam-se e fundem-se em pessoas e sentimentos,

Muito obrigada.

“Pensa num rio, denso e majestoso, que corre por milhas e milhas entre robustas barragens, tu sabes onde está o rio, onde a barragem, onde a terra firme. A um certo ponto o rio, por cansaço, porque correu por muito tempo e muito espaço, porque se aproxima o mar, que anula em si todos os rios, não sabe mais o que seja. Torna-se o próprio delta. Permanece talvez um braço maior, mas muitos se espalham em todas as direções, e alguns confluem novamente uns nos outros, e não sabes mais o que é origem de que, e às vezes não sabes o que é rio ainda, e o que já é mar...”

(Umberto Eco, “O Nome da Rosa”)

SUMÁRIO

Resumo	v
<i>Résumé</i>	vi
Introdução	7
Capítulo I – Os estudos da linguagem e a constante (re)construção de um objeto	11
1.1 – Língua e sistema	11
1.2 - Linguagem e práxis	17
1.3 - Linguagem e texto: uma perspectiva de formalização	31
1.4 – Aspectos da Lingüística do Texto e seus reflexos em livros didáticos	52
1.4.1 – Um contraponto entre teorias e práticas	73
Capítulo II – E se as concepções teóricas fossem diferentes	99
2.1 – Um percurso pela Análise de Discurso	99
2.1.1 - O sujeito disperso	108
2.1.2 – A história	115
2.1.3 – A língua opaca	119
2.1.4 – O sentido	125
2.1.5 – Textualização	130
2.2 – A formação discursiva pedagógica e as formações sociais	138
2.3 – Condições históricas de produção e circulação dos Livros Didáticos no Brasil	146
2.4 – Livros Didáticos fundamentados em AD: um olhar para o campo das práticas pedagógicas	164
2.4.1 – Análise das propostas de livros didáticos	170
Considerações Finais	201
Referências Bibliográficas	209

RESUMO

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.

Em relação às reflexões feitas sob o aporte teórico da Lingüística Textual, percebemos um condicionamento do texto às bases formais da linguagem dado nesta teoria, condicionamento este que direciona o trabalho com o texto para uma homogeneização e estabilização dos sentidos e do próprio uso da linguagem. Decorrente disso, observamos uma condição de idealização da produção textual dos livros didáticos analisados fundamentados em Lingüística do Texto, visto que esses estipulam, de antemão, as relações entre os interlocutores, entre a língua e entre os sentidos, não deixando espaço para as “situações reais” contraditórias e complexas de ocorrência dos textos.

Por questionarmos essa configuração modelar e homogênea de texto, encontrada na Lingüística Textual, recorreremos às concepções teóricas da Análise de Discurso, com o intuito de fazer uma ponte entre o “re-pensar” discursivo encaminhado pela Análise de Discurso e um possível “re-fazer” pedagógico. Contudo, esse repensar não foi buscado e/ou refletido nas propostas de produção textual dos livros didáticos, por nós analisados, que se afirmavam fundamentados em Análise de Discurso e, portanto, não se converteu em um refazer pedagógico.

Observamos, ainda, neste trabalho, a ocorrência de um distanciamento entre o que a fundamentação teórica dos livros didáticos analisados - tanto os fundamentados em Lingüística do Texto quanto em Análise de Discurso - afirmavam e as proposições de produção textual que estes traziam em seu bojo.

Assim sendo, esperamos que este trabalho possa vir a contribuir para a reflexão sobre o “lugar” dado à produção textual no livro didático de língua portuguesa, além da inserção crítica deste último nas relações de ensino-aprendizagem.

RÉSUMÉ

Ce présent travail a pour l'objectif principal enquêter la manière de fonctionnement des pratiques et la production littéraire dans les livres didactiques, en observant, les critères et les principes de sustentation des bases théoriques de ces matériels.

Pour cela, nous faisons appel aux deux champs des études de la langue: le champ de la Linguistique du texte et le champ de l'Analyse du Discours de langue française inaugurée par Michel Pêcheux.

En ce qui concerne les réflexions faites par la base théorique de la Linguistique Textuelle, nous percevons un conditionnement du texte aux bases formelles de la langue, conditionnement celui-ci qui dirige le travail avec le texte pour une homogénéisation et une stabilisation des sens et de l'utilisation elle-même de la langue. Lié à cela, nous constatons une condition d'idéalisation de la production textuelle des livres didactiques analysés qui sont basés dans la Linguistique du Texte, tenant en vue qu'ils stipulent, *a priori*, les relations entre les interlocuteurs, entre la langue et entre les sens, en ne laissant pas lieu pour les "situations réelles" contradictoires et complexes d'occurrence des textes.

Émmenés par un questionnement de cette configuration modelar et homogène de texte, trouvée dans la Linguistique Textuelle, nous faisons appel aux conceptions théoriques de l'Analyse de Discours pour établir une liaison entre le champ théorique présenté par l'Analyse de Discours et un possible "refaire" pédagogique.

Nous observons, encore, dans ce travail, la présence d'un éloignement entre la fondementation théorique des livres didactiques analysés – aussi de façon basés dans Linguistique du texte que dans Analyse du Discours – affirmaient et les propositions de production textuelle que ceux-ci apportaient.

La recherche prétend avoir contribué à la réflexion sur la "lieu" donnée à la production textuelle dans le livre didactique de la langue portugaise, bien que l'insertion critique de ce dernier dans les relations de enseigner-apprentissage.

INTRODUÇÃO

Durante uma aula de língua portuguesa para o primeiro ano do curso de Ciências Biológicas, um dos alunos me trouxe um texto¹ que circulava pela internet contendo uma crítica aos linguistas pesquisadores das grandes universidades públicas do país. Esse texto bradava sobre a absoluta inutilidade e o desperdício de verba pública que se gastava em financiar as pesquisas de cunho lingüístico, já que essas não tocavam no ponto crucial, de acordo com o texto, das questões de linguagem existentes no país, ponto crucial este que nada mais é do que a “superação” do analfabetismo (e do analfabetismo funcional). Segundo o texto, *“num país com problemas crônicos de alfabetização, é uma completa inutilidade, e falta de respeito, se gastar tanto dinheiro com esses doutores da USP, UNICAMP [UFRGS] e suas pesquisas sem qualquer fundo social.”*

Não é preciso comentar com que intuito o acadêmico me trouxe esse texto. O curso de Letras não é considerado um curso de elite; seus acadêmicos não precisam usar roupas especiais, saber manipular aparelhos, máquinas e equipamentos, não é preciso, nem mesmo (segundo a visão de grande parte da comunidade acadêmica), grandes investimentos, pois basta se garantir um professor em sala de aula, quadro-negro, giz e alguns livros na biblioteca, para que se mantenha o curso “em dia”. Inseridos nesta dinâmica, desde o primeiro ano da faculdade, alunos de outras áreas, ao serem “submetidos” às aulas de língua portuguesa, não perdem a chance de boicotá-la, ou de desprestigiar o professor, afinal de contas, a partir do momento em que se é alfabetizado, não se tem mais a necessidade de estudar a língua portuguesa, pois o papel dos profissionais e pesquisadores da linguagem deve restringir-se a alfabetizar, sendo, portanto, sua culpa se essa prática (e todas as decorrências dela) não é plenamente difundida.

* * *

Este desabafo serve para apontar dois pré-conceitos que circundam a nossa área: primeiro, o de que a função do profissional da educação deve restringir-se a “resolver” o

¹ Esse texto é de autoria de Caia Fittipaldi. Ela é linguísta, tradutora e assessora técnica do ministro Aldo Rebelo para questões de políticas para o idioma.

problema “social” do analfabetismo no país, dedicando-se exclusivamente a isso e, segundo, (sendo este visto internamente à área dos Estudos da Linguagem) é aquele em que se afirma que já se “falou” muito sobre ensino, que agora é o momento de se estudar outros discursos, outros textos, fazer outras “associações”, ou ainda, de que o ensino não é objeto de estudo de áreas, como por exemplo, a Análise de Discurso. Do mesmo modo que o ensino não deve ser o único foco de estudo das pesquisas lingüísticas e/ou discursivas, ele não pode ser excluído ou marginalizado.

Nesta perspectiva, coloca-se que é o ensino que move este trabalho. As teorias aportadas, as noções priorizadas, os enfoques dados têm a prática pedagógica como parâmetro de/para o estudo. 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. Assemelhado ao “Big Brother” de Orwell², o livro didático se torna uma espécie de “olho do poder” dentro da sala de aula, e isto se dá, justamente, por ele ser aquele instrumento reprodutor, perpetrador e vigilante que havíamos falado acima.

² Estamos nos referindo ao livro “1984” de George Orwell.

Essa característica nos chamou a atenção de tal modo que instigou a pesquisa que ora realizamos. Diversos aspectos do livro didático se mostravam importantes para uma análise, como por exemplo, o modo como a leitura é vista enquanto uma prática denotativa de apreensão de informações, ou ainda, a prioridade dada à gramática normativa em detrimento das questões interpretativas e/ou reflexivas, ou mesmo o completo descaso do livro didático pelos usos e variedades lingüísticas, sedimentando um trabalho de mascaramento/ocultação através da higienização e unificação da linguagem. No entanto, resolvemos analisar a produção de texto, justamente por acreditarmos que ela destoia (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.

Portanto, a produção de texto, por nós vista, em nada se identifica com as características (especialmente de reprodução e normatização) observadas nos livros didáticos. Daí surgiu nossa inquietação: de que forma, então, é tratada a produção de texto nos livros didáticos? Como se trabalham/apresentam as condições de produção dos textos nesses materiais? Será que os livros didáticos conseguem ultrapassar a condição de

exercício redacional geralmente destinado à produção de texto na escola? Todas essas questões já inquietaram diversos pesquisadores que analisaram livros didáticos procurando compreender o seu funcionamento, criticando posturas normatizadoras, questionando a estabilização e cristalização dos saberes e problematizando suas uniformizações³. Dessa forma, também nós agimos, com o diferencial de que nos propusemos a verificar as relações existentes entre a teoria utilizada para fundamentar os livros didáticos analisados e a prática efetiva de produção de textos por eles veiculada. Para isso, refletimos sobre as concepções teóricas abordadas em cada livro didático, e cotejamos as propostas de produção de texto aí apresentadas, analisando suas relações de imbricação com um referencial teórico, a constituição das análises em face da teoria e o modo de transpor a teoria para o campo prático, enfim, as conseqüências de tal relação e/ou de sua falta. Pautamo-nos, sobretudo, nas condições de produção das propostas textuais, para refletir sobre a constituição do texto, com base em duas teorias distintas: a Linguística do Texto e a Análise de Discurso, observando o modo de funcionamento do texto e o modo com que se trabalha o(s) sentido(s) em cada uma delas.

Dessa forma, esta Dissertação está dividida em dois Capítulos, sem dicotomizar, ao mesmo tempo, teoria e prática.

No primeiro capítulo desenvolvemos uma reflexão em torno: a) do percurso de algumas teorias linguísticas e do processo de (re)construção de seu objeto; b) das condições que possibilitaram a “virada” de uma Linguística da língua para uma Linguística do texto; c) das relações propostas, por livros didáticos, entre as práticas pedagógicas produzidas e os pressupostos que lhes serviram de arcabouço teórico.

No segundo capítulo, abordamos as questões de funcionamento da língua e do texto a partir do aparato teórico da Análise de Discurso, observando a inscrição do sujeito, da história e do sentido na constituição da língua (e do texto), nas relações de sentido que se (des)estabelecem e nas condições de produção que aí se instauram. A partir disso, refletiu-se sobre as práticas pedagógicas produzidas por materiais didáticos fundamentados em AD e suas relações com os pressupostos teóricos a que se reportaram.

³ Estamos nos referindo a livros com de Coracini: “Inrerpretação, autoria e legitimação do livro didático” (1999), de Almeida Filho: “Escolha e produção de materiais didáticos para um ensino comunicativo de línguas” (1994), de Freitas: O livro didáticos em questão” (1989), entre outros.

CAPÍTULO I

OS ESTUDOS DA LINGUAGEM E A CONSTANTE (RE)CONSTRUÇÃO DE UM OBJETO

1.1 LÍNGUA E SISTEMA

Todo estudo parte de um ponto específico; da mesma forma, os estudos da linguagem partem de alguns pontos; pontos difusos, contraditórios, segmentais, mas pontos que servem de impulsão para novas pesquisas. Não se pretende investigar o ponto de partida da Lingüística (até mesmo porque um trabalho dessa monta extrapolaria o universo do nosso estudo), mas pretende-se estabelecer um ponto de partida para este trabalho, e para isso, parte-se do estruturalismo, concepção teórica que teve grande influência nos estudos científicos, dentre eles o estudo da linguagem, delimitando espaços, contrapondo visões e colocando-se como terreno de e para rupturas.

Não se trata de trabalhar as concepções estruturais e relacioná-las com os estudos de texto atuais, trata-se apenas de um primeiro impulso para a pesquisa, isto é, para trabalhar as questões teóricas textuais que se impuseram no cenário lingüístico a partir da década de 70, é preciso 'espiar' o que se fazia então, para assim, entender as possíveis rupturas⁴.

O Estruturalismo é uma escola que teve seu apogeu na França, na década de 1960, mas que permeou todo o início do século XX. Alargado a diversas áreas do conhecimento científico, vê a relação entre os dados. Para o estruturalismo não há fatos isolados, há uma estrutura, ou seja, uma inter-relação de coisas. Da estrutura depreende-se uma forma, um objeto de investigação, conforme Apresjan:

"estruturalismo não é uma teoria nem um método, é um ponto de vista epistemológico. Parte da observação de que todo conceito num dado sistema é determinado por todos os outros conceitos do mesmo sistema, e nada significa por si próprio" Paul Garvin (1964, Apud APRESJAN, 1980)

Parte daí, então, o princípio da imanência, em que uma coisa vale por si mesma, dentro de uma estrutura (ou de um sistema), princípio esse que rege as concepções estruturalistas.

⁴ E com isso, discutir se tais rupturas realmente se deram.

Quanto aos estudos da linguagem, é a partir de Ferdinand de Saussure e o *Curso de Lingüística Geral (1916)*⁵ - o discurso fundador, que a Lingüística é constituída como uma ciência formal e sistemática.

O estruturalismo consistiu em uma reação contra a tradicional gramática descritiva. Segundo Benveniste (1974), reagiu-se contra a concepção exclusivamente histórica da língua, contra uma lingüística de cunho comparatista e que se ocupava em descrever as transformações da língua.

Tem-se, então, os dois principais pontos da teoria saussureana: primeiro, o isolamento do componente histórico nos estudos lingüísticos. Saussure se ocupará de uma Lingüística estática, isto é, de um estudo sincrônico, em que se procura estabelecer "*os fatores constitutivos de todo estado de língua*" (Saussure, 2002, p.117). Um estruturalista não se preocupa com a origem, mas sim com a estrutura. Essa afirmação, além de resgatar o ponto anterior, aponta para o próximo: a língua é uma instituição social, daí a noção de sistema. É importante ressaltar que, Saussure, em momento algum referiu-se à estrutura, mas sempre a sistema. Contudo, a concepção sistêmica saussureana está intimamente ligada à noção de inter-relação que recobre o estruturalismo. Segundo Mattoso Câmara (1967), o primeiro passo para a inserção da lingüística no estruturalismo é a afirmação de Saussure de que "*a língua passou até a ser considerada um caso particular dentro da 'semiologia', destinada a estudar os sistemas significativos, ou de signos, que regem a vida mental dos homens*" (p.51). Ao dimensionar o estudo da língua dentro de um todo significativo, a partir de um sistema, mesmo sem cunhar, Saussure inseriu, definitivamente, a lingüística no campo epistemológico estruturalista.

Para Benveniste (1974) a novidade do enfoque saussureano consistiu em tomar consciência de que a linguagem em si mesma não comporta nenhuma outra dimensão histórica, é consistentemente sincrônica e estrutural, e só funciona em virtude de sua natureza simbólica.

Para isso, delimitou-se tarefas para a Lingüística:

- “- descrever as línguas;
- procurar forças comuns a todas as línguas e deduzir as leis gerais;
- delimitar-se e definir-se a si própria.” (Saussure, 2002:13)

⁵ Neste estudo trabalhamos com a 24ª edição do CLG, publicada em 2002.

Ao delimitar-se e definir-se a si própria, a lingüística procurou estipular seu objeto.

Partindo da objeção de que o objeto precede o ponto de vista⁶, Saussure contemporiza o lado individual e social da linguagem, e a impossibilidade de conceber um sem o outro, pois a linguagem trabalha nesse contexto de vai-e-vem, ao mesmo tempo que é produto de uma evolução, é, também, uma instituição. Assim, ter como objeto a linguagem torna-se inaplicável, pois, ou se estuda a linguagem sob seus vários aspectos, o que parecerá um "*aglomerado confuso de coisas heteróclitas, sem liame entre si*"⁷, ou pende-se para um só lado, correndo-se o risco de sempre desconsiderar questões importantes.

Como solução, a proposta é "*colocar-se primeiramente no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as outras manifestações da linguagem*" (Saussure, 2002, p.17). Para o autor, somente a língua é passível de uma definição autônoma e satisfatória. A língua, como unidade da linguagem - uma parte essencial deste todo multiforme e heteróclito, é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções, portanto, um princípio de classificação.

No Curso de Lingüística Geral, a constituição da língua é apresentada como um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos que pertencem à mesma comunidade lingüística; trata-se, pois, de um sistema gramatical virtual, que existe em cada indivíduo, mas que só se realiza na coletividade, é só na "massa" que a língua adquire sua completude.

Tratando-se de saber em que consiste e como funciona a língua, separa-se língua e fala (*langue/parole*), separando-se assim o que é social do que é individual, o que essencial do que é acessório.

[a língua] é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude dum espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade (SAUSSURE, 2002, p.23).

Assim, na perspectiva da lingüística estrutural, a língua é um sistema de signos que faz parte de uma ciência que estuda a natureza dos signos em geral - a Semiologia. Por isso,

⁶ O autor genebrino, ao diferenciar a Lingüística de outras ciências, nas quais se apresenta um objeto e, a partir disso, estabelecem-se diversos pontos de vista, afirma "que é o ponto de vista que cria o objeto"(p.15) lingüístico. O objeto lingüístico pode ser esse ou aquele, dependendo do ponto de vista em que se considere.

⁷ F. Saussure, 2002 - p.16

a Lingüística, que tem por objeto a língua, estar vinculada a essa ciência geral, mas, contraditoriamente, não ter um compromisso com o que extrapola a ordem da língua.

Os estudos da linguagem são subdivididos em duas partes: a Lingüística da Língua - que é social mas independente do indivíduo, portanto relativa à fonética, e a Lingüística da Fala - que é a parte individual da linguagem, relativa à fonologia. Apesar de serem interdependentes, língua e fala são distintas, sendo, portanto, para Saussure, a lingüística propriamente dita, aquela da língua.

Para Ju. D. Apresjan (1980), Saussure compreendeu que a língua é 'multifacetada', ou seja, que ela encobre vários objetos: se analisada do ponto de vista de suas funções, pode ser considerada como meio de comunicação, meio de expressar as idéias...; se analisada do ponto de vista das condições de sua existência, pode ser considerada como fato histórico e cultural; mas se, ainda, for analisada do ponto de vista de sua organização interna, a língua pode ser considerada como um certo sistema de signos. Alicerçada nessa 'análise', a Lingüística traz como seu objeto a língua, homogênea, sistêmica e simbólica⁸ e estipula o seu (lingüística) trabalho como o estudo das relações entre dois ou mais elementos dentro do sistema da língua.

Todavia, se a língua é um sistema de signos, cabe aludirmos o que seria, mais precisamente, o signo lingüístico. Signo lingüístico é "*uma entidade psíquica de duas faces*"⁹: conceito e imagem acústica, que logo foi substituído por significado e significante - a fim de dizimar ambigüidades e estabelecer as diferenças, apesar de essas duas faces do signo serem dependentes e complementares uma da outra. Estabelece-se, assim, a conceituação teórica saussureana: Língua = Sistema de Signos → que contém unidades de significação compostas por uma relação entre: Significante + Significado.

Assim sendo, apontamos para um terceiro ponto crucial da teoria saussureana: a arbitrariedade do signo lingüístico. Princípio do signo, a arbitrariedade se consagra como um dos conceitos fundamentais na tese saussureana, e é usada para referir a a) relação interna do signo entre significante e significado, e a b) relação que une entre eles (SE e SO) os termos do sistema de uma língua dada. Saussure objeta a idéia de que a arbitrariedade seja de livre consenso, feita por escolha do indivíduo, mas estabelece que o "*significante é*

⁸ Reportamo-nos, aqui, a uma ordem simbólica confinada aos limites do psiquismo, vista como fato universal.

⁹ Ibid., p.80

imotivado, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade" (Ibid., p.83).

Simon Bouquet (2000) afirma que no Curso de Lingüística Geral (CLG), os redatores fazem proposições próprias, a respeito da arbitrariedade, o que descaracterizou a reflexão pela qual Saussure passou para chegar a essa formulação. A ambigüidade ligada ao conceito de signo, que já havia sido reconhecida por Saussure, foi ignorada pelos redatores do CLG, tornando o conceito da ambigüidade opaco, pois o que eles chamaram de arbitrariedade global, poderia ter sido chamado de arbitrário do significante.

O fato arbitrário para Saussure, entretanto, não tem nada de opaco, e é posto a partir de duas implicações: "i) o significante de cada signo é, por essência, livremente decretado pelas línguas e ii) a repartição - o corte - da 'matéria a significar' se opera ao sabor das línguas"¹⁰. Como ilustração, trazemos a metáfora da 'carta marcada' (ou carta forçada, segundo a tradução do CLG), em que, por mais que se dê consentimento para escolhas, essa escolha já é determinada a priori.

"Se, com relação à idéia que representa, o significante aparece como escolhido livremente, em compensação, com relação à comunidade lingüística que o emprega, não é livre: é imposto. Nunca se consulta a massa social nem o significante escolhido pela língua poderia ser substituído por outro. Este fato, que parece encerrar uma contradição, poderia ser chamado familiarmente de "a carta forçada". Diz-se à língua: "Escolhe!"; mas acrescenta-se: "O signo será este, não outro." Um indivíduo não somente seria incapaz, se quisesse, de modificar em qualquer ponto a escolha feita, com também a própria massa não pode exercer sua soberania sobre uma única palavra: esta atada à língua tal qual é." (Ibid., p.85)

Esse seria o arbitrário do signo (geral) e que Simon Bouquet assinala como arbitrário da língua, para não criar equívocos com o Curso.

O conceito de arbitrariedade do signo é essencial na teoria saussureana porque sustenta seu conceito principal: o de valor.

A língua não é um mecanismo de transformar idéias em sons, nem o contrário. A língua está no domínio das articulações, ela é o resultado da combinação de idéias e sons. Há um movimento em que "uma idéia se fixa num som e em que um som se torna o signo de uma idéia" (Saussure, p.131). Esse movimento articulatório produz uma forma e não uma substância, mas remete ao mesmo tempo à substância.

¹⁰ S. Bouquet, 2000 - p.233

Ressalta-se a importância de não confundir valor e significação. O valor constitui um elemento da significação e, ao mesmo tempo, a significação é determinada pelo valor. A língua é um sistema - estrutural, portanto inter-relacionado-, em que os termos se correspondem, e o valor é o resultado da disposição de um signo em relação aos outros, ou seja, resulta da presença simultânea de outros signos.

O valor, assim determinado, é constituído por dois aspectos: por algo dessemelhante - troca de um por outro, com o valor a determinar; e por algo semelhante - comparação com algo cujo valor está em questão. Esses dois fatores são essenciais para a instituição do conceito, pois o valor de alguma coisa:

"não estará então fixado, enquanto nos limitarmos a comprovar que pode ser 'trocada' por este ou aquele conceito, isto é, que tem esta ou aquela significação; falta ainda compará-la com os valores semelhantes, com as palavras que se lhe podem opor" (SAUSSURE, 2002, p.134);

A característica mais precisa do valor é ser exatamente o que os outros não são.

O conteúdo de um signo não depende exclusivamente de si, mas de tudo que o rodeia, isto é, de tudo que existe fora dele. Por fazer parte de um sistema, o signo não possui somente uma significação, mas, e acima de tudo, um valor.

Parafraseando Saussure (2002), enfim, "na língua só existem diferenças ... apenas diferenças sem termos positivos". Mas, apesar da língua se estabelecer através de termos negativos, a utilizamos como se estes termos fossem aparentemente positivos, ou positivos o suficientes para haver entendimento.

Contudo, além das diferenças, há também, na estrutura da língua, relações - ambas indispensáveis para esta. Para tratar disso, Saussure desdobra as relações em dois planos: as relações sintagmáticas e as relações associativas. As relações sintagmáticas se estabelecem na linearidade da língua, ou seja, no princípio que exclui a possibilidade de se pronunciar dois elementos ao mesmo tempo, alinhando-se, assim, um após o outro na cadeia da fala. São combinações que se realizam *in praesentia*, onde um ou mais termos estão igualmente presentes.

As relações associativas, por outro lado, ocorrem fora do discurso. As palavras que possuem algo em comum se associam na memória, formando um grupo. Elas não têm por base a linearidade como as primeiras; segundo Saussure, sua sede está no cérebro "elas

fazem parte desse tesouro interior que constitui a língua de cada indivíduo"¹¹. A relação associativa une termos *in absentia*, em uma ordem da memória, virtual.

Mattoso Câmara, em 1967, auge do estruturalismo, afirma que, pela teoria de Saussure, é a primeira vez que se entende bem o paradigma (ou eixo associativo).

Esse é um conceito gramatical muito antigo, mas que só então ganhou sentido estrutural. Antes a ênfase era posta nos elementos em si mesmos, que se agrupavam por analogia, enquanto no paradigma de Saussure os elementos só valem como pontos relacionais. O conceito de sintagma, por outro lado, que é uma inovação saussuriana, criou a estruturação linear, que Saussure considerava primacial na linguagem e punha em relevo com o seu princípio da linearidade do signo lingüístico (p.54).

A partir dessas relações, vai-se ao encontro das características principais da teoria saussureana - características já apontadas acima - que sustentaram a base da escola estruturalista da linguagem: a) a distinção entre língua e fala, o que refletiu na conseqüente diferenciação entre fonologia e fonética; b) o aprofundamento das características próprias da língua e sua inserção como objeto específico da lingüística, e c) a elaboração da teoria de que língua é forma e não substância e que, ainda, essa língua é um conjunto de sinais - sistema de signos, que por sua vez são valores e não objetos.

Dizendo de outra forma, vimos que, no Estruturalismo, a língua - objeto de seu estudo - é social, essencial, mas apartada do campo da prática e, portanto, exterior ao indivíduo. Enquanto unidade da linguagem, é passível de classificação, tornando-se, portanto, um sistema de signos. Desse modo, um estudo estrutural se preocupará com a forma da língua, observando as relações entre dois ou mais elementos dentro do sistema da língua. Dicotomizando conceitos, o estruturalismo aparta do estudo lingüístico a fala, a mudança histórica e a origem. Constituindo os signos como arbitrários - portanto, sem motivação externa - o estruturalismo não lida - porque acha acessório - com os aspectos extralingüísticos, excluindo de seu âmbito as relações da língua com o sujeito, com a sociedade e com a história, construindo sua relação na língua - com ela mesma.

1.2 LINGUAGEM E PRÁXIS

Para alguns estudiosos da linguagem, não era mais possível conceber a língua unicamente em seu campo sistêmico, pois se estava sujeito a um trabalho limitado,

¹¹ F. Saussure, 2002:143

apequenado, especialmente se dimensionado ao campo da práxis. Não se admitia mais ver a língua como forma, destituída de exterioridade e apartada da fala (do uso, da comunicação e da práxis); uma língua ficcional, estudada *in vitro*, segmentada (e, por que não dizer esquarterada) em porções formais imanentes, girando sempre em torno de si mesma. É baseados em tais argumentos (ou mais ou menos assim) que alguns estudiosos da linguagem empreenderam a 'virada pragmática', ou seja, privilegiaram o uso da linguagem em lugar da representação ou da formalização do signo. Com isso, passaram a embasar as análises da linguagem não mais no campo sistêmico, mas no campo da prática.

Apesar de John Langshaw Austin ser um dos mais importantes filósofos da linguagem a contestar as imposições formalistas, o cerceamento sistêmico da língua e, a partir disso, considerar as questões da prática diretamente envolvidas/imbricadas na constituição da linguagem, suas reflexões, que influenciaram grandes estudos posteriores (alguns até mesmo de forma equivocada), não tiveram o reconhecimento merecido em seu tempo¹². Austin, apesar de fonte de pesquisa, foi 'encoberto' em muitos estudos pragmáticos, tendo sua palavra sido tomada sem referenciá-la, ficando para os leitores (apenas aqueles que conhecem sua obra) uma impressão de reconhecimento, um "já sei de onde vem isto, apesar de não se falar".

É devido a esse apagamento que se toma como referência neste estudo as reflexões de Ludwig Wittgenstein para deslocar os campos já mencionados anteriormente (do sistêmico para o da prática), mas também por ser nesse autor que os pressupostos da Lingüística do Texto afirmam encontrar em seus fundamentos. Wittgenstein - especialmente na sua obra "Investigações Filosóficas" (1953)¹³ - é um dos filósofos da linguagem que rompe com a epistemologia clássica e atenta para o funcionamento da linguagem, afirmando ser necessário substituir a atitude metafísica pela atitude prática. Conforme Wittgenstein:

"A linguagem... funciona em seus usos, não cabendo, portanto, indagar sobre os significados das palavras, mas sobre suas funções práticas... o correntemente chamado de linguagem é, na verdade, um conjunto de 'jogos de linguagem', entre os quais poderiam ser citados seus empregos para indagar, consolar, indignar-se ou descrever." (WITTGENSTEIN, 1984: XV)

¹² E, talvez nem mesmo hoje. É impressionante o número de autores que afirmam, equivocadamente, ser Searle um continuador da obra de Austin. O que se observa, na verdade, é um retrocesso das discussões de Austin sobre a "des-formalização" da língua, nas reflexões baseadas em "regras" de Searle.

Wittgenstein compara tais jogos de linguagem a ferramentas utilizadas por operários, pois não existem funções únicas e comuns a todas elas; da mesma forma que não há uma única função das expressões lingüísticas, segundo o autor, não há nem mesmo algo que se possa considerar "o jogo de linguagem", o que há são certas semelhanças, de acordo com Wittgenstein, certo "ar de família", um parentesco em que as palavras se juntam, trocam-se, substituem-se, se incorporam. Não é possível homogeneizar a linguagem ou confiná-la em um sistema, pois as palavras não carregam em si o(s) seu(s) sentido(s) e sua(s) estruturação(s) como se fossem colados, uma forma cheia e completa constituindo o todo. Uma proposição é segmentada, múltipla e parcial, que se aproxima de outras através desse parentesco, mas que não é aparentado, constituindo-se os 'jogos de linguagem'. Segundo o autor não se pode definir exatamente o que seja um jogo de linguagem, a não ser através da comparação entre os traços semelhantes e definitivos de uma série de jogos já realizados. É devido a isso, então, que a noção de jogo de linguagem assume várias acepções na obra de Wittgenstein, o que faz uma diferença significativa, pois essas acepções variadas abarcam, também, diversos pontos de vista que de acordo com sua filiação, podem mudar a relação da linguagem com a práxis. Vejamos, então:

A) Numa primeira acepção, Wittgenstein afirma que todo processo de uso de palavras pode ser comparado a um jogo, por meio do qual as crianças aprendem sua língua materna. Essa noção de jogo é chamada de primitiva, ou seja, é uma prática rudimentar, onde a cada palavra corresponderia uma única representação. Sob esta perspectiva, Wittgenstein apresenta a concepção agostiniana da linguagem de que cada palavra tem uma significação; a significação é na verdade agregada à palavra, pois a palavra substitui um objeto. Santo Agostinho trabalha com uma determinada essência da linguagem humana, a de que as palavras denominam objetos, conforme o relato de Wittgenstein:

"Se os adultos nomeassem algum objeto e, ao fazê-lo, se voltassem para ele, eu percebia isto e compreendia que o objeto fora designado pelos sons que eles pronunciavam, pois eles queriam indicá-lo.... Assim, aprendi pouco a pouco a compreender quais coisas eram designadas pelas palavras que eu ouvia pronunciar repetidamente nos seus lugares determinados em frases diferentes. E quando habituara minha boca a esses signos, dava expressão aos meus desejos."
(SANTO AGOSTINHO, apud Wittgenstein, 1979:9)

¹³ Estaremos trabalhando aqui com a 2ª edição da obra, publicada em 1979.

Wittgenstein afirma que Santo Agostinho não trata da diferença entre espécies de palavras; a linguagem denomina objetos, então sua aquisição e seu desenvolvimento se dá através de nomes, opera-se com palavras e, a partir delas, expressam-se os desejos. Por isso esse jogo de linguagem é apresentado como uma representação primitiva de como a linguagem funciona, pois restringe-a a um domínio bastante limitado, onde se 'retira' o significado e o funcionamento da linguagem de uma ligação associativa entre palavra e (sua respectiva) coisa. É mais ou menos como o aprendizado de uma criança, ela escuta uma palavra e está treinada a reagir de determinada forma, isto é, *"quando a criança ouve a palavra, a imagem da coisa surge perante seu espírito"* (Ibid.11). Dessa forma o ensino da linguagem não se dá através de explicações ou construindo-se relações, mas sim como treinamento - ensino ostensivo das palavras - onde se apresenta a palavra e se "mostra" o objeto, fazendo com que a criança (ou qualquer aprendiz) apreenda a significação, isto é, denomine o objeto.

Nesta acepção, os jogos de linguagem comparam-se a denominações de objetos, a repetições de palavras, a exercícios de linguagem correspondentes a determinadas/específicas representações. Cada palavra corresponde a uma significação e tem uma única função. A linguagem, então, é reduzida à transparência.

B) Em uma segunda acepção, discutem-se as diferentes espécies de palavras que se tem na linguagem, isto é, o nomear não constitui a única e específica condição de funcionamento da linguagem, nem tão pouco a representação de um objeto corresponde, *stricto sensu*, a uma determinada palavra. Afirmar que cada palavra designa algo, não é afirmar nada, pois é preciso, sempre, diferenciar usos, circunstâncias e finalidades. Assim, apresenta-se uma linguagem que não é mais monolítica, pois ela abre-se para abrigar as diferenças, embora faça um esforço em homogeneizar as distinções, ou, como diz Wittgenstein, os subúrbios:

"Nossa linguagem pode ser considerada como uma velha cidade: uma rede de ruelas e praças, casas novas e velhas, e casas construídas em diferentes épocas; e isto tudo cercado por uma quantidade de novos subúrbios com ruas retas e regulares e com casas uniformes" (Ibid, p.15)

Já nessa acepção, a linguagem, embora cercada por "casas uniformes" e "ruas retas", apresenta-se heteroclita, pois ela é constituída por diferentes relações (com ela mesma, com

o sujeito, com a sociedade), mesmo insistindo-se numa tentativa de uniformização. O que queremos dizer é que a linguagem apresenta na sua superficialidade somente uma *falsa aparência* de um conjunto de regularidades, sistematicidades, sendo que sua superficialidade seria o ângulo preferido da lógica simbólica, o objeto sobre o qual se debruçariam os formalistas. Somente sob a superfície seria possível construir modelos de linguagem e, a partir deles, descrever (ou seria prescrever) estados de língua. Mas essa "uniformidade da aparência da palavra" só é percebida nos momentos de isolamento da linguagem, quando as palavras não são ditas, quando não são defrontadas na escrita. Assim seu emprego se torna nebuloso, podendo-se dissimulá-lo da maneira que melhor couber num estudo formalista da linguagem; segundo o próprio Wittgenstein, é "*mais natural, e leva o menos possível à confusão, se incluímos o modelo nas ferramentas da linguagem*" (Ibid. p.14). Mesmo se observando que o estudo da linguagem não se constitui no simples ato de "etiquetar coisas", ou seja, estabelecer a relação direta entre a palavra e o objeto que ela designa, torna-se mais complicado tratar das regularidades e sistematicidades lingüísticas, aquietando-se, assim, a sua superficialidade.

C) A linguagem, em uma terceira acepção, pode representar "uma forma de vida" (Ibid. p.15), e querer dizer algo traduzível, algo que se tem em mente (*meinen*)¹⁴, mas cujos sentidos somente podem tornar-se inteligíveis a partir da situação de uso, já que o caráter de "elisão" das palavras advém de sua não-redutibilidade à gramática, aos sons, ou àquilo que elas simplesmente denotam na língua. Na fala, não denominamos simplesmente objetos, nem tão pouco externalizamos palavras ou frases que pairam em nosso espírito, aliás, a representação da linguagem não refere-se a classificações de palavras ou frases e suas significações, a diferença entre as significações não reside na diferenciação gramatical da língua, mas no emprego diferenciado da linguagem. Conforme Wittgenstein:

"A linguagem - diz o segundo Wittgenstein - funciona em seus usos, não cabendo, portanto, indagar sobre os significados das palavras, mas sobre suas

¹⁴ Wittgenstein usa a palavra *meinen* no sentido de "querer dizer algo", mas que está somente na mente do sujeito; uma espécie de significação (pensamento), que o sujeito "tem em mente". Vejamos uma passagem de Wittgenstein para entendermos melhor: "Suponha que alguém aponte para sua própria face, com uma expressão de dor, dizendo "Abracadabra"! – Perguntamos: "O que você quer dizer (*meinst*)? E ele responde: "Com isso queria dizer dor de dente". – Você pensa imediatamente: como se pode 'querer dizer dor de dente' com aquela palavra? Ou o que *significaria*, pois: *querer dizer (meinen)* dor com a palavra? E no entanto você teria afirmado, num outro contexto, que a *atividade espiritual* de *ter em mente (meinen)* tal ou tal coisa é justamente o mais importante no uso da linguagem." (1979:160)

funções práticas. Estas são múltiplas e variadas, constituindo múltiplas linguagens..." (p.XX - prefácio)

Wittgenstein afirma que a linguagem contém múltiplas possibilidades de frases, distintas de acordo com seu emprego e não por seu enquadramento gramatical, ou fonético ou ainda "elucidativo". Mesmo que se queira enquadrar formas de linguagem em modos determinados, não se pode garantir uma uniformidade dos jogos de linguagem. Por exemplo, se se fizer uma pergunta em forma de constatação ou descrição: "Eu gostaria muito de saber se..." , o jogo de linguagem instaurado nessa fala, ainda assim, não será idêntico ao de uma afirmação, ou seja, as amarras gramaticais não prendem a linguagem numa isomorfia estrutural.

Nessa acepção, a linguagem é práxis, e o jogo de linguagem somente fala das palavras porque fala da pluralidade dos sentidos, pois esses sentidos não são fixos, eles estão em constante movimento de idas e vindas, de surgimentos, mudanças e esquecimentos; tal qual a vida, Wittgenstein (p.18) afirma que os jogos de linguagem são uma parte de uma atividade ou de *uma forma de vida*, tamanha a sua multiplicidade. Entretanto, não se pode supor que o signo, ou a palavra ou, ainda, uma proposição estabeleça essa pluralidade, o sentido não está acoplado ao signo, mas à função da palavra (ou frase, ou proposição) na práxis da linguagem; as diferentes formas de descrição (por exemplo, posso descrever um ambiente, uma localização espacial, um romance, um sentimento...) não estão distintas na superfície da língua, mas no funcionamento da linguagem e nos sentidos que daí se constituem, por isso nos estudos formalistas são denominadas, todas, de descrição (é o que basta).

"Denominamos as coisas e podemos falar sobre elas, referirmo-nos a elas no discurso." Como se já fosse dado, com o ato do denominar, uma coisa que significasse: "falar das coisas". Ao passo que fazemos coisas mais diferentes com nossas frases." (Ibid. p.20)

Denominar, elucidar, definir são jogos de linguagem específicos e peculiares, com *lugares* bem determinados na gramática, mas que podem ser interpretados diferentemente em cada caso de uso da linguagem. Só é possível afirmar que a definição, a denominação elucidam o uso - ou a significação - de uma palavra, se já se tem claro o papel a ser desempenhado por tal palavra na linguagem, isto é, "*devo já saber (ou ser capaz de) algo, para poder perguntar sobre a denominação*"(p.22). Wittgenstein compara essa acepção à

possibilidade de se imaginar que "alguém aprendeu o jogo sem aprender todas as regras nem sua formulação", pois já tinha um conhecimento anterior sobre o que era um jogo, ou porque já compreendia a dinâmica dos jogos em si. Assim, quando se diz "Este é o rei", mostrando-lhe as peças de um jogo de xadrez, o sujeito compreende, não porque já conhecia as peças, mas porque em outro sentido já dominava seu valor, já lhe conhecia o lugar de emprego.

D) Em sua quarta acepção, a linguagem possui uma função designativa, mas não se reduz a uma função ostensiva, como queriam os lógico-matemáticos, em que o sujeito se comporta como estrangeiro, não conhecedor da língua - embora já possua uma língua interna e conheça seu funcionamento - e que precisa sempre ser "apresentado a ela". Para Wittgenstein, o ato de nomear caracteriza "muitas espécies diferentes de uso de uma palavra", sendo estas 'aparentadas' de modos distintos¹⁵. Aprendemos de modo diferente o uso das palavras, queremos dizer (meinen) coisas diferentes a partir de empregos semelhantes de palavras; nos portamos de determinada maneira frente à linguagem de acordo com as "*vivências características*" (Ibid.p.24) de cada uso lingüístico. Existem vivências e maneiras características, por exemplo, de jogar, de descrever diferentes coisas, de apontar objetos, pessoas...; e são características porque se repetem freqüentemente, embora nunca (ou quase nunca) sejam as mesmas.

A designação aparece, assim, para Wittgenstein, "*como uma ligação estranha entre uma palavra e um objeto, um processo oculto que pode ser comparado a um ato de batismo*"(p.28), isto é, denominar algo, mas algo que consiste de partes numa combinação determinada, ou seja, um nome próprio "José" é constituído da pessoa a quem o nome denomina, mas também de sua relação no meio em que vive, das atividades que desempenha, do contexto sócio-histórico em que se insere; assim a "*significação de um nome não pode ser confundida com o portador de um nome, pois quando o portador desaparece, a significação não deixa de existir*"(idem). Mesmo que o portador do nome

¹⁵ Como exemplo podemos citar a reflexão de Wittgenstein (p.28) sobre a designação do simples. Como pode se designar o simples? Quais são as partes constituintes simples de que se compõe a realidade? Se simples significa não composto, então em que sentido se constitui o composto? Partindo dessas reflexões - todas sem uma resposta definitiva - , Wittgenstein afirma que "a palavra composto (e portanto a palavra "simples") é usada por nós de inúmeras maneiras diferentes, e de diferentes modos aparentados uns com os outros." (Ibid., p.29/30)

"José" falecesse, este nome não ficaria privado de significação, pois na verdade, a *"significação de uma palavra é seu uso na linguagem"* (p.28), e, dessa forma, nos jogos de linguagem, um nome pode perfeitamente ser usado também na ausência de seu portador.

As palavras, pode-se dizer, são instrumentos de linguagem, paradigmas *"cujo uso foi ensinado aos homens desta ou daquela maneira"* (Ibid.p.33). Ao denominar algo, não estamos apresentando-o, mas, justamente, colocando-se (o ato de denominar) como *meio* de apresentação; ao denominar, por exemplo, uma cor, está se dando um papel no jogo de linguagem para esta cor, que não teria qualquer valor se não tivesse um lugar na situação real em que é empregada. Para Wittgenstein:

"O denominar não é ainda nenhum lance no jogo de linguagem, - tão pouco quanto o colocar uma figura de xadrez no lugar é um lance no jogo de xadrez. Pode-se dizer: ao se denominar uma coisa, nada está ainda feito. Ela não tem nome, a não ser no jogo." (Id., p.31)

Entretanto, as palavras, neste contexto de paradigma, não estão libertas do litígio, isto é, uma determinada correspondência entre palavras e coisas não é indicação desses paradigmas; o conceito de paradigma exerce, apenas, uma conexão entre o signo e o seu uso no jogo de linguagem, jogo esse que pode conter diferentes possibilidades, empregos e diferentes denominações. Por isso, as palavras sempre deixam "vestígios" desta ou daquela práxis, porque falam de seus usos e não de referenciais ideais e, por isso, surtem efeitos diferentes, trilham 'caminhos incômodos'. Contudo, essa diferença não se atrela ao ato de mostrar - da língua - diferente do ato de dizer - da linguagem, que nem é ilustrativo, nem auto-referencial, essa diferença se deve à constituição plural da linguagem e à relação intrínseca a seu uso.

E) Em sua quinta e última acepção, as palavras estão sujeitas a regras, mas como o dizer não é auto-referencial, os jogos de linguagem não podem estar inteiramente limitados por regras, dessa forma, o emprego da palavra não está regulamentado (não se auto-referencia), nem tampouco o "jogo" que com ela se joga está regulamentado. Tem-se, com isso, que o conceito de jogo *"é um conceito com contornos imprecisos"* (p.40), pois as palavras não correspondem a um único modelo ou imagens, mas estão sujeitas tanto às afinidades quanto às diferenças, e, por isso, também induzem ao indeterminado, às interpretações diferenciadas e às delimitações de sentido imprecisas.

"Se alguém estabelecesse um limite rígido, não poderia reconhecê-lo [referindo-se à construção do conceito de jogo] como sendo aquele que eu sempre desejara estabelecer ou havia estabelecido mentalmente. Pois eu não queria estabelecer nenhum. Poder-se-ia então dizer: seu conceito não é o mesmo que o meu, mas aparentado com ele." (Ibid., p.43)

Assim, conforme Wittgenstein, ao dizermos, por exemplo, "Moisés não existiu" (p.43) podemos dizer tanto: a) "os israelitas não tiveram nenhum chefe quando deixaram o Egito; b) não existiu nenhum homem que tivesse realizado tudo que a Bíblia narra de Moisés", ou seja, o nome "Moisés" pode ser definido por meio de diferentes descrições, pode ganhar sentidos diferenciados, dependendo da "vivência" característica a partir da qual o sujeito emprega o nome "Moisés", pois ele não tem uma significação rígida, fixada sem qualquer possibilidade de equívocos.

Nesse sentido ainda, quando alguém nos diz que Moisés não existiu podemos perguntar: "O que você quer dizer com isso? Você quer dizer que... ou...?" (Ibid. p.44). As possibilidades de significação de uma (aparente) simples frase se multiplicam, a partir dos jogos de linguagem, no confronto com a práxis. Na linguagem cotidiana - e não na linguagem idealizada pela lógica (apontada por Wittgenstein como "ciência normativa" - p.45) - não é possível calcular a significação a partir de regras fixas, nem comparar o uso das palavras a jogos pré-determinados para evitar mal-entendidos. Eis porque, para Wittgenstein, as regras escapam quando tratamos com os sentidos. Percebe-se o lugar secundário que a regra ocupa nesta teoria.

"Seja o que for que eu faça está, pois, de acordo com a regra? - Permita-me perguntar: o que tem a ver a expressão da regra - digamos, o indicador de direção - com minhas ações? Que espécie de ligação existe aí? - Ora, talvez esta: fui treinado para reagir de uma determinada maneira e agora reajo assim." (Ibid., p.86)

É, pois, esse o lugar da regra para Wittgenstein: o resultado de um treinamento, que poderíamos corresponder a uma conveniência para unificação de sentidos (e conseqüentemente de pensamentos, atitudes, e comportamentos), um costume ou uma imposição política. A regra se assemelha à instituição da ordem e, como tal, é imposta de fora para dentro, não sendo, portanto, a essência da expressão lingüística (como pretendem alguns estudos). A regra é secundária porque ela não é capaz de, nem explicar, nem autorizar, completamente, o funcionamento da linguagem.

O que podemos perceber, a partir dessas diversas acepções dos jogos de linguagem (e também a partir das críticas e construções feitas por Wittgenstein nessas diferenciações), é que as contribuições de Wittgenstein desconstróem as evidências sistêmicas da linguagem, além de alicerçar os fundamentos de outras teorias que propõem-se a estabelecer uma ruptura com os fundamentos estruturalistas. Para isso, o filósofo serve-se, basicamente, da noção de jogos de linguagem atrelada à práxis, ou seja, os jogos de linguagem só se constituem no uso efetivo da linguagem, portanto, a linguagem, que é na verdade segundo Wittgenstein um conjunto de jogos de linguagem, só existe em função de sua *práxis*. São essas contribuições que apontam para as rupturas necessárias que marcariam os estudos lingüísticos desse momento, diríamos, "não-positivista"¹⁶, ou seja, da interdependência da linguagem e das atividades com as quais está intrinsecamente ligada; linguagem e seu emprego social estabelecem uma relação de dependência, em que uma não se constitui sem a outra.

"Qual é pois a diferença entre a informação ou afirmação... e o comando? Ora, o papel que o pronunciar dessa palavras desempenha no jogo de linguagem. Mas também podemos pensar que o tom com que forem pronunciadas será outro, e a expressão facial, e ainda muitas outras coisas. Mas também podemos pensar que o tom é o mesmo... e que a diferença reside somente no emprego... tem função na práxis da linguagem." (Ibid, p.17)

É o campo das práticas, como percebemos ao longo de algumas acepções, que determina a significação, que instaura os jogos de linguagem e não o regramento formal da norma. O emprego da palavra não é unicamente limitado por regras, assim como o jogo de linguagem não obedece a um regulamento estipulado *a priori*. A linguagem não é uma unidade formal através da qual o sujeito se representa, mas, segundo Wittgenstein, é uma "família de estruturas mais ou menos aparentadas entre si" (1984:53). A linguagem, para o autor, padece da completude, ela é segmentada, parcelada, múltipla, por isso não se configura como expressão do pensamento humano. O que ela pode, no máximo, é representar algo da subjetividade humana, ainda que não de forma total. Dessa forma, o pensamento de que a linguagem é algo único se revela para o autor como uma superstição (porém Wittgenstein não o vê como erro) que é produzida por ilusões gramaticais, um mito

¹⁶ Ao usar este termo, não estou me referindo a uma ruptura radical com o estruturalismo, nem mesmo a uma posterioridade cronológica, mas exclusivamente a uma outra visão dos estudos lingüísticos que não tem mais a forma como objeto de estudo, nem procura mais fazer a distinção entre forma e conteúdo, teoria e práxis, objetividade e subjetividade...

ou 'feitiço' que é gerado pelo "*preconceito da pureza cristalina*" (p.53). Com isso, Wittgenstein aponta para a inutilidade de se descobrir o que está oculto sobre a língua, 'cristalizando-a' (no sentido de torna-lá cristalina e cristalizada) para o seu trabalho formal, e instiga-nos a abrir os olhos para ver como a língua funciona de modo real. Para ele, o que torna possível denominar linguagem não é um fator em comum ou um fenômeno preponderante encontrado em todas as formas de linguagens, mas sim a sua proximidade, ou parentesco (que não é igualdade ou similaridade); a linguagem constitui-se desses fenômenos *aparentados* uns com os outros, mas de muitos modos diferentes, que não ilustram objetos, não referenciam-se diretamente através das coisas e que se colocam como instrumentos, apontando, assim, para a opacidade latente na/da língua.

Parentes, parecidos, mas nunca os mesmos... esse é efeito de sentido que se desprende dos usos da língua. Descola-se do seu significante o significado, e passa-se a tratar a língua como uma representação da significação somente mediante seu uso, pois para Wittgenstein "*não se escapa ao fato de que a utilização da frase consiste em se representar alguma coisa a cada palavra*" (p.135), ao mesmo tempo que "*não podemos adivinhar como uma palavra funciona. Temos de ver seu emprego e aprender com isso*" (Ibid. p.114). Atentar para o emprego da palavra nos aponta para dois caminhos possíveis da significação: ela pode ser a mesma em enunciados (ou frases, segundo o autor) diferentes, de modo que um enunciado pode ser substituído por outro, mas também, pode ser (a significação) completamente diferente até mesmo num único enunciado, dependendo do modo como é empregado. Pois não é o significante (ou o significado literal ou mesmo o pensamento como afirma Wittgenstein) que é comum a esses diferentes enunciados, mas "*é algo que apenas essas palavras, nessa posição, expressam*" (Ibid. p.146). Percebemos aqui, que só é possível apreender a significação por meio do uso, seu uso cotidiano, corriqueiro, até mesmo efêmero. As significações não ocupam posições determinadas nas palavras, não se aprisionam em situações estáticas, elas fazem parte da vivência específica e indefinível dos usos lingüísticos, conforme Wittgenstein:

"Mas pode a significação de uma palavra que eu compreendo não se ajustar ao sentido da frase que eu compreendo? Ou a significação de uma palavra ao sentido de uma outra? - Com efeito, se a significação é o uso que fazemos das palavras, então não tem sentido falar de um tal ajustamento. Ora, compreendemos a significação de uma palavra quando a ouvimos ou a pronunciamos; nós a apreendemos de golpe; e o que apreendemos assim é algo realmente diferente do 'uso' que se estende no tempo!" (Ibid., p.60)

Percebemos a reviravolta pragmática dada por Wittgenstein ao afirmar que a significação não vem acoplada ao signo, que esta não é um halo que a palavra carrega consigo, servindo para qualquer emprego; o simples fato de inserir o fator emprego/situação nas reflexões lingüísticas já aponta para um outro direcionamento caracterizado por um duplo funcionamento: de um lado mais pontual e específico, pois trata a linguagem como ação, estando intimamente relacionada a sua *práxis* e, por outro lado, mais abrangente e complexo (sem qualquer referência à totalidade), pois abarca os estudos da linguagem, a exterioridade e mesmo o sujeito.

Quando dizemos que abarca a exterioridade nos estudos lingüísticos, estamos evidenciando a enfática inserção do emprego da linguagem, e sua determinação através do jogos de linguagem, nas reflexões propostas por Wittgenstein. Ao desconstruir a imagem da língua - cristalina, higienizada e abstrata - como único viés possível de refletir cientificamente a linguagem, trazendo para seu bojo a vivência da língua e da significação (através dos usos e, por isso, dos jogos), o autor contempla essa exterioridade, deslocando o enfoque objetivista dos estudos estruturais.

E abarca o indivíduo, pois é este que emprega a linguagem, é por este e para este que a linguagem entra em funcionamento. Ao tratar a língua como um fato real, por isso social, Wittgenstein reinscreve o sujeito na linguagem, traduzido pelos sentidos possíveis de serem atribuídos às práticas sociais, isto é, não há sentido fora da experiência humana. E o jogo de linguagem retrata as diferentes formas dessa experiência. Do sujeito capta-se uma intenção relacionada à vivência, não à vontade ou expressão do pensamento. Não existem vontades específicas e singulares de cada indivíduo, mas práticas que regulam os sentidos e as condições de uso da linguagem. Se nos entendemos com os outros é porque há uma 'socialização' (ou uma vivência como afirma Wittgenstein) de intenções. Se, a significação das palavras, mesmo sem seguir uma regra normativa, não se estabelece ao bel-prazer do indivíduo, como se falar, então, de intenções individuais, inarticuladas - ou mesmo articuladas - às situações reais de funcionamento da linguagem? É nesse ponto que Wittgenstein resgata o caráter social da linguagem, mesmo individualizando-a, ou seja, constituindo-a na inter-relação entre a realidade externa e o sujeito. Esse conceito de

vivência é uma das reflexões que, mais tarde, será reinterpretada por lingüistas que questionarão a unicidade do sujeito, assim como sua autonomia/autoridade sobre a língua¹⁷.

"a intenção está inserida na situação, nos hábitos humanos e nas instituições. Se não existisse a técnica de jogar xadrez, eu não poderia ter a intenção de jogar uma partida de xadrez. Desde que tenho antecipadamente a intenção da forma da frase, isto só é possível pelo fato de eu poder falar esta língua." (Ibid, p.113)

Wittgenstein mostra, nesta citação, o quão complexo é seu ponto de vista. Falar em intenção remete-nos a um campo epistemológico que, pelo menos, sugestiona o senhorio do sujeito, sua liberdade de movimentação na língua, além de um relativo domínio desta; mas, ao atrelar a intenção à situação, aos hábitos e, até mesmo, à instituição, Wittgenstein desconstrói esse caráter de dominação, colocando o sujeito na condição de constituir-se na/pela práxis, estando, os jogos de linguagem, imersos na rede sócio-cultural em que se insere/constitui a linguagem. Por isso não se pode afirmar que na teoria deste filósofo, a intenção retrata o comando de um sujeito controlador das palavras, das significações e dos sentimentos, porque as palavras e as significações (sua compreensão) são efeitos decorrentes dos jogos de linguagem (língua + uso) e os sentimentos são como o ritmo em uma melodia, são *"como um modo de consideração, uma interpretação do jogo de linguagem"* (Ibid. p.167). Pois, já que a linguagem sofre de incompletude, ela não conseguirá jamais dar vazão total aos pensamentos e aos sentimentos.

Retomando a concepção de 'jogo de linguagem' (que nos é cara aqui), retomamos também a "virada pragmática" e se nos deparamos com uma das conceituações de jogo de linguagem - em que o falar "é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida", percebemos que o falar não é a única forma de expressão lingüística, e percebemos também que o falar, assim como as diversas expressões lingüísticas, estão articulados, emaranhados a outras atividades, a outras práticas, internas e externas à linguagem. Tramam-se sujeitos, hábitos, instituições, contextos, sentimentos e linguagens, daí depreendem-se 'jogos de linguagem', daí depreendem-se formas de vida. Nessa inter-relação, acondiciona-se a multiplicidade, não uma multiplicidade normativa de termos, frases, orações (no sentido de combinações múltiplas), mas uma pluralidade de *língua-vida*.

¹⁷ Estou me referindo às teorias discursivas (especialmente a Análise do Discurso de linha francesa) que compreendem o sujeito como o resultado da relação com a linguagem e a história; constituído a partir da relação com o outro, tendo como propriedade a incompletude.

"Quantas espécies de frases existem? Afirmação, pergunta e comando, talvez? - Há inúmeras de tais espécies: inúmeras espécies diferentes de emprego daquilo que chamamos 'signo', 'palavras', 'frases'. E essa pluralidade não é nada fixo, um dado para sempre; mas novos tipos de linguagem, novos jogos de linguagem, como poderíamos dizer, nascem e outros envelhecem e são esquecidos. O termo 'jogo de linguagem' deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida." (WITTGENSTEIN, 1984:18)

Se os jogos de linguagem nascem, envelhecem e são esquecidos, podemos dizer que não é somente a intenção que está relacionada à situação e à instituição, mas o próprio jogo de linguagem condiciona-se a isso, isto é, não é só o sujeito que está entrelaçado às questões sócio-culturais, mas a própria linguagem é também constituída através de fatos sociais e históricos; constata-se isso no momento em que se percebe que os jogos de linguagem podem cair em desuso¹⁸, em função de algumas determinações, ou serem esquecidos, entretanto, não desaparecem simplesmente ou são descartados. Percebemos uma espécie de relação entre as dominâncias das práticas sociais e suas condições de uso em diferentes épocas, ou melhor, um apagamento, que pode retornar no momento em que a situação sócio-cultural-histórica de emprego da linguagem solicitar. Talvez a flexibilidade em relação ao uso (a não fixidez da pluralidade e a trajetória do nascimento ao esquecimento da 'palavra') não especifique estas relações apontadas aqui, entretanto, me parecem perfeitamente articuláveis com o pensamento wittgensteiniano.

"Os nomes designam apenas aquilo que é elemento da realidade. Aquilo que não se deixa destruir, o que permanece o mesmo em toda mudança". - Mas o que é isso? Enquanto dizíamos a frase, já tínhamos uma certa idéia disso! Já exprimíamos uma representação perfeitamente determinada. Uma determinada imagem que queremos empregar. Pois a experiência, na verdade, não nos mostra esses elementos. Vemos partes constituintes de algo composto... Vemos também um todo que se modifica (que é destruído), enquanto suas partes constituintes permanecem imutáveis. Aí estão os materiais com os quais produzimos aquela imagem da realidade." (Ibid, p.36)

A própria multiplicidade da linguagem proporciona-lhe sua flexibilização e, com isso, sua temporalidade numa relação social e histórica. As *partes constituintes* da

¹⁸ Como exemplo de práticas em desuso, podemos citar Austin (1990:39) ao apontar as rejeições de determinados "códigos de procedimento" quando, por exemplo, se substitui a prática do duelo por representações legais: "... um desafio poderia ser feito através da expressão "meus representantes o procurarão" que é equivalente a "eu o desafio", e nós poderíamos simplesmente ignorá-lo." Isto é, determinadas práticas caem em desuso, e as relações que a substituem também podem ser diferentes, pois, nas antigas práticas de duelo, não era possível, não estava estipulado no código de procedimento que se pudesse ignorar um desafio. Ao passo que uma "ameaça" judicial pode sempre ser configurada como falsa, tendo o intuito único de assustar.

linguagem podem até mesmo permanecer imóveis, mas jamais se prendem a uma única expressão desta, pois ela sim, é mutável, permeável e inconstante; constituída na interdependência de seu uso, do sujeito e das convenções sociais (e, algumas vezes gramaticais). A linguagem, sob este prisma, se constitui como lugar do simbólico, mas não um simbólico como representação psicológica, e sim como prática social. Não se separa linguagem e mundo, pois o que se considera a "realidade" é constituída exatamente da linguagem e da forma como a empregamos na vida. A linguagem entra na vida, assim como a vida é o alicerce do trabalho do sentido na linguagem.

1.3 LINGUAGEM E TEXTO: UMA PERSPECTIVA DE FORMALIZAÇÃO

É também sob a influência dessa "virada pragmática" que a Lingüística questiona suas bases estruturalistas e põe em discussão as questões do emprego da língua¹⁹ e da comunicação, buscando centrar-se em um outro eixo analítico e reflexivo: o texto. Para isso, tomaremos como base para nossas considerações fundamentos do texto "Lingüística e Teoria de Texto" (1978), de Schmidt, considerando ser esta uma das obras precursoras das bases adotadas pela Lingüística de Texto e, também, por estar justificada pela retomada das idéias de Wittgenstein.

A partir dos anos 70, especialmente na Europa, passou-se a exigir das reflexões lingüísticas um caráter mais sociológico, em que se atendesse a demanda da comunicação humana, colocando-se claramente a relevância social e interdisciplinar das pesquisas científicas. É de acordo com essa lógica que se questionou a incompletude dos estudos lingüísticos, seu caráter de imutabilidade e fechamento. Leontev citado por Schmidt (1978) afirma que esta nova tendência avança para além da linguagem, pois, põe-se a descobrir as propriedades específicas da atividade humana como um todo que inclui a atuação verbal, enfim, Leontev afirma que esta teoria se propõe a investigar, não tanto a língua, mas antes o homem que fala. É a inserção do sujeito (o homem) e a situação de uso da língua (que fala

¹⁹ Embora as concepções de Wittgenstein tenham deixado importantes rastros para outros filósofos da linguagem, como por exemplo Austin (1990), que desconstrói os postulados positivistas da Escola de Filosofia Analítica, a história do percurso da Lingüística permite-nos constatar que muitos de seus fundamentos nem sempre foram apropriados para estabelecer relações descontínuas com os estudos formalistas ou estruturalistas, como ocorreu com a Lingüística de Texto, por exemplo.

- o que fala/como fala/quando fala/aonde fala...) no campo teórico do estudo da linguagem, que se afirma fundamentar as bases desta nova teoria. De acordo com esse posicionamento, afirma-se que não interessa mais analisar o código lingüístico enquanto signo, fechado em sua estrutura dicotômica, arbitrária e sistêmica. A língua, para esta teoria, deveria comportar necessariamente o 'homem falante (e falando) em seu mundo real', em que se procura transportar para a lingüística a realidade da linguagem, que significa nesta teoria, a comunicação lingüística social. Para isso é que se tenta substituir uma teoria sistêmica da língua por uma teoria do texto, concebida essencialmente como uma nova modalidade de se pensar o processo de atuação verbal em Lingüística. Assim, assume-se uma postura de aplicabilidade, em que o componente pragmático possibilita aproximar o estudo da linguagem à sua realização dentro de um contexto social, conforme Schmidt:

"... a linguagem não é usada em função de si mesma, mas sempre com o fim de se obter algum resultado. É evidente que a linguagem interessa à sociedade não por si, mas como meio, como instrumento. Na medida em que a lingüística pretende exercer a função de ciência da 'linguagem', é a ela que cabe a análise da língua que ocorre numa sociedade efetiva. Nesta sociedade, entretanto, ocorre a língua-em-funções, e nunca o amontoado de signos abstratos da lingüística tradicional". (SCHMIDT, 1978:5)

O que se dá como primordial nesta perspectiva teórica é a "comunicação lingüística", mas aquela comunicação que, segundo o autor, é real, concreta, que ocorre na sociedade de fato, e não simplesmente em situações idealizadas de ocorrências frasais ou textuais que atestem estatisticamente as relações entre interlocutores. Para o autor, os interlocutores entram em contato, mediante a linguagem, ou ainda, em conversação uns com os outros em situações de comunicação efetivas, estabelecendo compreensão ou não. Entretanto, resta-nos uma dúvida: o que é propriamente a comunicação lingüística investigada nesta teoria? Seria a conversação estabelecida nas ruas? Ou aquela estabelecida em situações formais? E a conversação estabelecida em situações informais, nas relações dissimétricas, nos diálogos espontâneos e nos pré-estabelecidos, também faz parte dessa comunicação? Uma peça teatral se enquadra em tal concepção? A verdade é que não podemos precisar exatamente, pois a comunicação (verbal, social, lingüística) não é explicitada por Schmidt em sua teoria; o que se pode perceber, em algumas aproximações feitas pelo próprio autor, é uma espécie de correspondência, de vinculação da comunicação com o indivíduo. É a tomada da linguagem pelo homem que pode gerar a comunicação.

Podemos perceber isso numa exemplificação da comunicação em que Schmidt²⁰ traz duas perspectivas para explicá-la: a primeira de H.P. Althaus e H. Henre que concebem a comunicação como "*parte de uma interação social*", movida sempre pelos indivíduos; e a segunda perspectiva, de D. Wunderlich que dá especial "*ênfase ao fato de que a análise pragmática da língua se efetua em referência aos indivíduos que a utilizam e aos contextos de atuação e de ordem sócio-cultural nos quais isto ocorre*" (Ibid. p.XIII). Se essa nova visão lingüística requer, essencialmente, a inserção de um componente pragmático em suas bases, e se a pragmática (de acordo com o que foi visto acima) se refere ao indivíduo e sua manipulação da língua num sistema comunicativo, a comunicação, conseqüentemente, só pode estar fundamentada em tal princípio. Percebemos aqui, a forte vinculação da comunicação ao indivíduo, é ele que utiliza a língua, que a adequa ao contexto e à situação específica de uso.

No prefácio da tradução brasileira de "Lingüística e Teoria de Texto" (Schmidt – 1978, p.XII), Schurmann procura estabelecer um paralelo entre os trabalhos, tanto da Europa, quanto de outros lugares - inclusive do Brasil, onde se tinha essa preocupação comunicativa, isto é, de orientação para a análise e a teorização dos fenômenos da comunicação. Intrínsecos à inserção de uma visão pragmática, os fenômenos comunicativos passaram a permear o universo de diversas áreas do conhecimentos, orientando-os para o viés de uma atuação social, logo, para um domínio de autonomia do indivíduo.

Na visão de Schurmann (1978:XII), a comunicação está vinculada ao aparecimento e evolução do trabalho e em função da produção dos bens necessários a subsistência da sociedade. Para isso, o homem cria e aperfeiçoa ferramentas e instrumentos que auxiliem esse processo. A comunicação deixa de ser primitiva, onde se usavam simples sons e gestos, e passa a necessitar de uma classe específica de instrumentos; dessa forma a sociedade poderia se comunicar adequadamente, conforme as novas relações de produção atingidas. O papel da comunicação, dessa forma, é o de estabelecer uma correspondência entre um conteúdo, um motivo e a forma de uma situação comunicativa, a estrutura e os elementos de expressão verbal, através da instrumentalização da língua, isto é, ela é apresentada como um mecanismo neutro e independente, criado (e aperfeiçoado) para satisfazer as necessidades de subsistência do homem; o relacionamento com a linguagem é

²⁰ Esta exemplificação está contida no prefácio da obra de Schmidt, feito por E.F. Schurmann - p.XIII

uma mera formalização dessa subsistência, é o espaço necessário para a "criação" de instrumentos com fins claros e específicos. Prova disso é a afirmação de Schurmann (p.XII) de que entre esses instrumentos, o homem criou alguns sinais específicos, cujas funções residiriam na transmissão de mensagens. Dessa forma, a comunicação está vinculada a esses sinais, mas também à experiência, aos hábitos do indivíduo e, ainda, às normas estabelecidas em relação a seu manuseio (como expressão destes). A partir da interferência do homem, as relações de produção se modificam e com isso, 'evolui' o sistema de comunicação; segundo o autor, esta é a "história" da comunicação. Mas não se pode esquecer que tanto as relações de produção quanto a comunicação social, a partir da interferência do homem, tomam proporções as quais não permitem mais o total controle do indivíduo, pois elas passam a movimentar-se de forma desigual, multiforme e desregrada. Desconsiderar tal mobilidade, tratando a comunicação de modo neutro, só se torna possível a partir de um regramento da linguagem, tornando-a uma ferramenta a ser utilizada para um fim específico, como se pode ver:

"[A Teoria de Texto] considera que as operações verbais não se desenvolvem senão em associação integral com os processos comunicativos concretos e no seio de uma sociedade concreta. A sua descrição, portanto, é possível apenas nesta associação integral, uma vez que a língua ocorre e é socialmente relevante somente enquanto instrumento a serviço da comunicação." (SCHMIDT, 1978:37) [grifos nossos]

A partir destas noções que permeiam a comunicação, percebemos um primeiro ponto da Teoria de Texto proposta por Schmidt: a comunicação lingüística, perspectiva primordial da teoria, está atrelada a uma língua protótipo, vista como um sistema de meios de acesso entre os indivíduos, controlada por um sujeito que modifica as relações sociais. Tal constatação nos leva a questionar a concretude e o caráter real da comunicação lingüística apontados por Schmidt. Se, a linguagem é ferramenta para comunicação e, portanto, reduzida à condição de instrumento, como o indivíduo se inscreve nela? O indivíduo, nesta perspectiva, é capaz de mudar (a seu bel prazer) as relações sociais, com isso, é capaz de controlar - também - a linguagem como lhe aprouver. Isso denota como é idealizada a relação da comunicação com as situações de ocorrências lingüísticas nesta teoria, enfatizada, ainda, na afirmação de Schmidt, citando Wunderlich, da necessidade de se construir uma linguagem própria para a comunicação:

"A comunicação, como entendimento a respeito de objetos, só pode ser estabelecida sob a condição de uma metacomunicação paralela, ou seja, de um

entendimento ao nível da intersubjetividade sobre o sentido pragmático específico da comunicação" (Ibid, p.20)

Vemos que a comunicação se dá como entendimento sobre objetos, ou seja, é uma espécie de codificação das relações de produção, para isso é preciso estabelecer um código, específico e homogêneo, onde não ocorram variações que não possam ser explicadas (ou, como em muitos casos, resolvidas) por meio de regras já determinadas. Nesse sentido, somente é possível analisar a comunicação sob um aspecto - que reduza o objeto à condição de instrumento. O pragmático está relacionado, aqui, somente aos usuários da língua e suas capacidades, pois é sob o efeito da ação/atuação do indivíduo que a comunicação se dá, e é por esse viés que se deve perfazer a análise, ou seja, de uma forma idealizada: a partir de uma língua instrumental e de um sujeito responsável pela comunicação.

Schmidt procura dar sustentação às bases de sua teoria recorrendo ao conceito de "jogos de linguagem" de Wittgenstein. Schmidt, (1978) afirma que as relações entre interlocutores, nas situações de comunicação, nunca ocorrem no "vácuo", mas sempre em situações concretas das mais variáveis, em histórias de comunicação, ou (e é nesse ponto que tenta se aproximar de Wittgenstein) em "jogos de atuação comunicativa". Schmidt vê o 'jogo de atuação comunicativa' como unidade elementar da comunicação lingüística; os jogos de atuação comunicativa correspondem às "*ocorrências lingüístico-comunicativas complexas*", e segundo esse autor, é papel da lingüística analisá-los e classificá-los, segundo fatores verbais e não-verbais.

Podemos depreender de algumas das características do Jogo de Atuação Comunicativa (daqui por diante JAC), proposto por Schmidt (p.49), as seguintes noções:

- 1) os JAC se processam a partir da percepção de parceiros, deve haver uma limitação de espaços e uma mutualidade entre os indivíduos;
- 2) o JAC baseia-se na homogeneidade potencial das percepções por parte dos parceiros - isto é, na harmonia entre indivíduos que somente conseguem comunicar-se se possuírem as mesmas intenções comunicativas;
- 3) o JAC é limitado - no tempo, no espaço e na variação dos parceiros. Para alcançar tal limitação, utiliza-se a orientação temática, pois não se permite, assim, que as significações, ou os direcionamentos comunicativos escapem para um lugar que não seja aquele estipulado a priori;

- 4) o tema é colocado sob a forma de reflexão metacomunicativa na direção de controlar o sistema e garantir a seletividade - perante a multiplicidade possível encontrada no uso da linguagem - pretendida, conscientemente, pelos parceiros;
- 5) os JAC não possuem uma diferenciação "interna"²¹, pois, como foi visto, isso não é possível na teoria de Schmidt, já que a língua, que poderia funcionar como base para uma diferenciação, é vista como instrumento; assim, o autor prefere constituir-los como "sistemas sociais simples" inseridos e estruturalmente dependentes de um sistema global da sociedade. Dessa forma, englobando os JAC num todo multiforme, não é preciso defini-los, nem especificá-los;
- 6) a seleção e o tema fazem parte do processo de geração de textos, eles atuam internamente, como critérios de ordenação das seqüências que virão a ser textos.

A partir da especificação dessas características, verificamos o cerceamento necessário (da língua, do sujeito, e de suas inter-relações) para a constituição do JAC. Dentro desta perspectiva teórica, o JAC é construído mediante um controle da situação, da língua e das relações de parceria entre os interlocutores, e só pode ser efetivado (o controle) sob a conduta da normatização. Ao normatizar o JAC, Schmidt acaba por afastá-lo de uma visão wittgensteiniana. É aí que percebemos um distanciamento entre a noção de JAC, exercida na Teoria de Texto proposta por Schmidt, e a noção de "jogos de linguagem" de Wittgenstein, pois a primeira parte de uma visão de regramento e universalização inexistentes no posicionamento de Wittgenstein. Os JAC constituem-se de modo diferente da noção de 'jogos de linguagem', especialmente por considerar as formas de realização da comunicação sob a perspectiva de transmissão de mensagem (ou informação), usando para isso uma interpretação das *regras semânticas*, regras essas que são a base dos JAC. Outro ponto que diferencia os dois autores é o componente igualitário encontrado no JAC. Schmidt afirma que esses jogos constituem um "*universo do discurso comum*" (Ibid, p.47), ou seja, um espaço comum, acessível - sempre da mesma maneira - a todos os parceiros, onde se pode decidir a relevância e referência das 'atuações verbais'. De modo diferenciado, Wittgenstein constitui os jogos de linguagem como 'parentes não aparentados', isto quer

²¹ Esclarecer, por exemplo, o que pertence à língua, o que é constituído pela "atuação" do sujeito, ou ainda, o que corresponde às condições específicas da situação de comunicação. Diferenciar, também, um JAC dentro de uma situação formal e/ou informal de comunicação; as relações de legitimidade e autoridade na produção dos jogos, entre outros.

dizer que jamais poderiam ser enquadrados (todos e indistintamente) em um espaço comum, não permitindo, portanto, significações universais e unânimes. Por isso, não se pode afirmar que as noções de jogos, em ambos os autores são semelhantes, ou que uma serve de sustentação para a outra (JAC).

Tratando-se, ainda, da constituição 'regrada' do JAC, resgatamos uma comparação - feita por Luhmann (1972) e trazida por Schmidt em sua obra (1978:47) - entre o JAC e "sistemas sociais simples". Apesar de não explicitar o que sejam esses sistemas, Luhmann os define a partir da "presença e perceptibilidade", servindo, dessa forma, como paradigma para um modelo de JAC. A percepção, segundo Schmidt, é mais controlável que a fala, por isso se afirma que há uma superioridade da percepção sobre todas as formas de comunicação verbal, além do que, a responsabilidade sobre a percepção é menor também. Mas, como não se pode formalizar a percepção, é preciso disciplinar a fala, e para isso, recorre-se às noções de tema (temática) e presença (determinação do espaço, da percepção e do sujeito), pois elas limitam as possibilidades de ocorrência, obtendo-se um *maior rendimento da fala*. A concentração temática "*serve para a determinação e redução da complexidade própria ao sistema, como princípio de limitação das possibilidades a serem admitidas... O tema funciona como estrutura - embora frágil e sujeito a perturbações - do sistema simples*" (Ibid., p.48). Enfim, o tema serve de controle do sistema, do JAC e, conseqüentemente, da comunicação lingüística. Percebe-se que toda noção que serve para dar uma maior segurança ao controle da relação entre forma e sentido é o que garante maior cientificidade nesta teoria, porque se calça no formalismo. Regramento e controle, é a partir de tais noções que Schmidt começa a extrair do "complexo multifacetado" - que é a linguagem - a sua teoria, ou pelo menos, a sua formalização, que é o que mais importa.

No quadro da Teoria de Texto formulado por Schmidt, postula-se, a partir da noção de JAC, uma "fenomenologia lingüística", em que a língua, como fenômeno, nunca ocorre de forma isolada, mas sempre associada a outros fatores, ou a "complexos múltiplos integrados" (p.8) - que seriam as ocorrências lingüísticas interpretáveis, fazendo parte do quadro de uma situação, também complexa, segundo ele, de comunicação. Essa realização da língua, associada e essa complexidade (de fatores e de situações) é denominada, por Schmidt, de texto, conforme expomos a seguir:

"A nossa hipótese de uma teoria de texto... considera que as operações verbais não se desenvolvem senão em associação integral com os processos

comunicativos concretos e no seio de uma sociedade concreta. A sua descrição, portanto, é possível apenas nesta associação integral, uma vez que a língua ocorre e é socialmente relevante somente enquanto instrumento a serviço da comunicação. Desta hipótese decorre toda a concepção teórica e metodológica da lingüística entendida como teoria de texto, segundo a qual os seus objetos só podem e devem ser extraídos dos integrais comunicativos. A fim de não se perder a comunicatividade destes objetos por uma falsa abstração na sua abordagem, o ponto de partida localizar-se-á em entidades complexas de atuação lingüístico-social." (Ibid, p.37)

A citação acima nos revela alguns pontos importantes da lingüística enquanto teoria de texto²². Primeiro, e como já mencionado anteriormente, os textos estão imbricados em "processos comunicativos concretos"; contudo, não se esclarece o que sejam ou como se dão esses processos, mas, se levarmos em conta as concepções que baseiam a comunicação - como visto anteriormente - percebemos que a realização concreta desses processos se ancora numa estrutura sistêmica, e a concepção de sociedade concreta, que lhes serve de suporte, baseia-se, na verdade, em uma realidade idealizada, pois, quando se fala em realidade na Teoria de Texto, está se falando de uma "representação da realidade idealizada", isto é, os textos e seus constituintes referem-se a "*modelos da realidade já consagrados pela sociedade de comunicação*" (Ibid., p.45); o que é a referência imediata da comunicação, nesta teoria, são os sistemas de atuação e comunicação, que são imagens correlatas, simuladas da realidade, e que permitem, assim, apenas um simulacro da comunicação, sendo esta alicerçada em bases fictícias que não questionam as próprias condições heterogêneas de funcionamento do que é designado como "sistema social".

A teoria do texto pretende abranger a linguagem como um todo, posicionando-se como uma lingüística orientada para a comunicação lingüística e social (apesar de nunca se dizer o que ela é ou como se dá). Entretanto, podemos perceber que o que se deseja é substituir um modelo sistêmico de linguagem por outro não muito diferente, já que o modelo proposto por Schmidt caracteriza-se sob a perspectiva da passagem da "*gramática da frase para a gramática de texto*" (p.3); isto significa que a "ruptura" com a lingüística tradicional, pretendida pelo autor, não acontece efetivamente, pois não se muda o posicionamento, que continua voltado para a regra, exatamente como ocorre no

²² A teoria do texto não se propõe a ser uma teoria aditiva à lingüística já existente, no sentido de modificar/aperfeiçoar o modelo que se apresenta, segundo Schmidt, como deficiente; mas ela pretende se colocar como uma revisão total e conseqüente das bases teóricas existentes. A Teoria do Texto pretende projetar modelos para uma nova lingüística que consiga resolver os problemas que a Linguística não conseguiu.

estruturalismo; o que se percebe é somente uma ampliação do objeto de aplicação da teoria, procura-se resolver os problemas que a gramática da frase não resolve a partir de uma perspectiva extensional. Aponta-se, ainda, como função da lingüística o dever de dar uma resposta clara às questões referentes à *estrutura da comunicação lingüística*, isto é, sua função é clarificar a estrutura dessa comunicação e conseguir estabelecer modelos de comunicação (através de modelos de texto), para melhor se enquadrar às ocorrências comunicativas verbais e resolver/evitar os 'problemas'. Não tão distante de Saussure quanto Schmidt desejava, verificamos na Teoria de Texto um abstração do uso da língua, uma universalização das situações de usos lingüísticos dentro de referências comunicativas idealizadas.

Por outro lado, no quadro teórico da Teoria de Texto é somente através da interação do sujeito e da 'sociedade concreta', ou em associação integral como afirma Schmidt, que é possível, a partir da comunicação, realizar sua descrição. E este é um outro ponto importante encontrado na citação acima; faz-se a descrição da comunicação a partir de instruções lingüísticas, ou seja, a partir de instruções - regras estipuladas a priori - que visam a descrever a comunicação. Nesta visão, as operações verbais são analisadas a partir das relações estabelecidas na comunicação, estando a língua na qualidade de instrumento a serviço da comunicação, e este parece ser, para Schmidt, seu papel neste processo. Só existe relevância em estudar-se a língua se ela servir de mecanismo, como uma espécie instrumentalização para um fim pretendido, que seria a "comunicação social". A concepção teórica e metodológica da Teoria de Texto (de)limita seu objeto (ou a relevância de seu estudo) ao que designa como "integrais comunicativos"²³, entretanto, seu objeto não pertence a esses integrais comunicativos no sentido de, também a língua, ser complexa e constitutiva do sujeito e da sociedade; a língua se posiciona como *instrumento* e, como tal, ela só terá comunicatividade (servindo para interação entre parceiros) se for condicionada às entidades de atuação social. E este condicionamento somente se efetiva através de regras que estipulam o funcionamento da língua, o que demonstra, mais uma vez, não haver uma relação descontínua entre a Teoria de Texto e o estruturalismo.

²³ Os integrais comunicativos são vistos, por Schmidt, como o resultado de uma associação integral entre as operações verbais e os processos comunicativos concretos, inseridos, ambos, numa sociedade também concreta.

Esse posicionamento sobre a regra aponta para o modo equivocado de apropriação dos postulados de Wittgenstein pela Teoria de Texto. Enquanto que para Wittgenstein a regra tinha um papel secundário, apenas exercida como um reflexo institucional, dentro da Teoria de Texto ela possui um papel preponderante, subjugando os campos de análise, assim como a própria produção e recepção dos enunciados. Ao dizer que a teoria da linguagem faz parte de uma teoria da atuação mais ampla, Schmidt cita Searle que diz: "*falar uma língua significa engajar-se numa forma de comportamento (altamente complexa) que é regida por regras... a teoria da língua faz parte de uma teoria da atuação, já pelo simples fato de que a fala constitui uma forma de comportamento regido por regras*"²⁴, ou seja, aquilo que Schmidt tenciona fazer, que é colocar a linguagem dentro do quadro da teoria dos atos de fala priorizada por Searle, e que não encontra eco nas concepções de língua e de jogos de linguagem introduzidas por Wittgenstein em "Investigações Filosóficas". O que aproxima a teoria de Schmidt à teoria de Searle é a dominância da regra sobre o funcionamento da língua, evidenciando, assim, o caráter preponderante da regra na Teoria de Texto. Observa-se que a teoria se coloca a serviço da criação de um "molde" da comunicação, não se pretende explicar ou analisar fenômenos, mas "criar moldes de realização".²⁵

A própria interação é permeada por regras, são as regras que definem os tipos de interação preceituados pelos indivíduos numa sociedade. Os tipos de interação estão relacionados a potenciais ilocutórios como pedir, interrogar, afirmar, solicitar...

"Estes tipos de interação comunicativa são estabelecidos numa sociedade, uma vez que os membros desta sociedade são obrigados a apreendê-los: são regulamentados por normas e o fato de corresponderem às expectativas resulta de sua recorrência. A distinção entre os diversos tipos [de atos de fala] é determinada por traços distintivos e a sua identificação torna-se possível pela existência de indicadores/sinais que os qualificam." (Ibid., p.168)

A normatização conduz o processo de interação, sua adequação lingüística e a identificação da intenção do locutor. Embora tanto o processo "da interação comunicativa"

²⁴ Esta citação consta em nota (nº 2), página 18. As referências a Searle, na obra de Schmidt e trazidas para este trabalho, são retiradas da obra: "Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language", de 1969. Searle é um filósofo da Escola de Oxford que diz recuperar a analiticidade após todo um trabalho de formalização da proposta de Austin. Searle trabalha na perspectiva da ratificação dos fatos e da regularização da universalização; para ele o conceito é irretocável, estático, e os objetivos são, justamente, construídos para validar a precisão dos conceitos. Nessa perspectiva, o estudo da linguagem não leva em conta suas especificidades históricas nem sociais, pois o enunciado é factual, atemporal e a-histórico.

²⁵ Afirma-se isso devido a proposição de Schmidt de criar modelos para a geração de textos.

quanto o de "adequação às intenções do sujeito" sejam atribuídos a uma responsabilidade social que se norteia por potenciais ilocutórios, estes são estabelecidos a partir de regras.

Enfim, tudo é normatizado. Nessa constituição teórica, onde a linguagem e a interação são regradas, a língua é posta como sistema normativo, ela é "*um conjunto de regras que visam a uma atuação verbal adequada e eficaz no âmbito da comunidade comunicativa*" (p.45). É dessa forma que o autor apresenta a língua, como um conjunto de regras que servirá de auxílio na efetivação da comunicação. A língua não tem qualquer interferência na constituição e mesmo condução da alteridade, ela só serve de meio, de instrumento transmissor da mensagem.

Para a Teoria de Texto é somente abordada dentro do processo de atuação verbal (situação pretendida como totalidade das condições verbais e não-verbais) que a língua pode adquirir a capacidade de esclarecer o real mecanismo de funcionamento social. De acordo com essa visão, esse é o papel da lingüística, isto é, esclarecer tal mecanismo, mas através dos usos da língua. E dessa forma a lingüística poderia passar do estudo da frase para o da "expressão comunicativa" (que se realiza através de textos). Entretanto, é possível delinear uma relação, ainda que quantitativa, entre frase e texto na Teoria de Texto. Nesta concepção, o texto é realizado por frases, isto é, as frases constituem as unidades mínimas de análise que servirão de ponto de partida (ou chegada) das análises lingüísticas. A frase é vista no nível de "*uma forma de unidade/integração*" (p.171) dentro do sistema lingüístico. Isto significa que ela é vista como princípio ou textualização comunicativa de informações. São as frases que carregam as informações que, agrupadas, formarão o todo textual: "*... os atos comunicativos lingüisticamente se realizam em textos, enquanto estes textos se realizam em frases*" (p.172). O texto é uma espécie de encadeamento de várias frases e a Teoria do Texto permite estudá-lo dessa forma, já que a frase "*apresenta-se como aquele domínio onde se realizam as regras de distribuição e combinação das unidades do sistema lingüístico*" (Ibid. p.172.). O texto, como unidade desse sistema lingüístico, é estruturado através da combinação de frases, que são os domínios de realização de regras. É devido a isso que Schmidt afirma sistematizar seu estudo no processo inverso da lingüística tradicional, apesar de trilhar o mesmo percurso, pois a diferença de tratamento entre texto e frase é apenas extensional. É no nível do texto, ou melhor, como unidade menor que outra mais ampla que a frase adquire sua função. A partir dessa análise 'funcional' da frase é que

Schmidt a denomina "expressão comunicativa", configurando-a num estudo diferenciado daquele da lingüística tradicional. Mas, pelo que se pode ver da explicitação do estudo da frase, feita acima pelo próprio Schmidt, nota-se que tal diferenciação não ocorre. O estudo, que deixa de ser da frase e passa a ser do texto, parece-nos, uma simples extensão de objeto. Agrupam-se as mesmas frases estudadas anteriormente e se forma um todo, textual, em que a análise visa a sua decomposição. O resultado final retorna, mais uma vez, à frase.

Assim, o objetivo de Schmidt com sua teoria orientada da frase para a expressão lingüística comunicativa, é "*projetar os esboços de modelos de interação de textos, atos comunicativos e situações de comunicação, que permitam chegar a um sistema fatorial necessário para um modelo de comunicação lingüístico-social idealizado*". (p.13). Isto é, parte-se de uma comunicação real para reduzi-la a modelos idealizados. Fazendo um caminho próprio, Schmidt parece não se afastar muito de Chomsky. É assim que ele pretende criar um *modelo gerador de textos*; por isso sua teoria pauta-se na regra, é somente através dela que se consegue (re)conhecer os elementos comuns, estabelecer elos e criar modelos. Eis no que consiste esta teoria.

"A tarefa de pesquisa de uma (lingüística como) teoria de texto consiste... no desenvolvimento de uma teoria explícita da comunicação lingüística. . Na medida em que a teoria de texto vem abordar a produção e recepção de textos que funcionam comunicativamente, ela forçosamente será 'pragmática', de outra forma ela não tem condições de existir. Como tarefa de pesquisa, então, cabe especificamente à teoria de texto: a investigação dos meios e das regras implicadas na produção e recepção de textos-em-função; e o encaminhamento de um projeto para um modelo de comunicação lingüística. (Ibid, p.9)

De acordo com Schmidt (1978), o texto é a realização de um ato sociocomunicativo e, enquanto o 'jogo de atuação comunicativa' é visto como noção fundamental que permite uma aproximação entre a linguagem e seu uso, a inserção das regras que regulam o funcionamento da linguagem acaba por colocar em uma "camisa de força" também o jogo. Um primeiro ponto já nos sobressai nessa conceituação: ao não esclarecer a relação descontínua entre a noção de comunicação formulada a partir de princípios estruturalistas - que toma como paradigma um ideal de língua transparente, objetiva - , Schmidt apenas expande a noção de ato comunicativo para o campo da prática, dizendo fundamentar-se em Wittgenstein, sem, no entanto, questionar a possibilidade de um "ato comunicativo" poder ser mobilizado, como ato de linguagem, a partir de relações de assimetria entre a intenção e

o dizer, ou ainda, entre o dizer, seus efeitos e conseqüências para os interlocutores que partilham de um jogo de linguagem.

Esse caráter simétrico entre a linguagem, seu uso e as intenções, que constituem a comunicação neste referencial teórico, nos aponta para um segundo ponto: o que é realmente texto no quadro da teoria de texto? Ao dizer que o texto é a realização de um ato sociocomunicativo, Schmidt está mobilizando alguns conceitos, através dos quais, podemos caracterizar a base de suas concepções. Em primeiro lugar, o autor mobiliza uma concepção de comunicação que, como já vimos, pauta-se em referências estruturalistas; uma segunda questão é a relação paradoxal entre fundamentos pragmáticos e a sobre-determinação das regras. Ao tratar sobre os domínios pertinentes à pragmática, Schmidt afirma que um deles é "*definir os tipos de interesse dos atos e produtos da fala*" (Ibid., p.30) [grifo nosso]. Então, o que não é ato é produto; já que o *texto* é a realização de um ato (que não significa que seja o ato em si), ele só pode ser visto como *produto* na Teoria de Texto.

Todavia, mesmo isolando o texto-produto de sua ocorrência social, Schmidt acredita que o texto não se apresenta como uma forma ou unidade lingüística; seu conceito, segundo este autor, é mais amplo e diversificado, pois ele tem que ser concebido a partir de um modo de *textualidade*, sendo a textualidade entendida como uma *dupla estrutura*, ou seja, uma estrutura a ser abordada tanto pelo aspecto lingüístico como pelo aspecto social. Contudo, apesar de Schmidt afirmar que o texto não se limita aos fenômenos lingüísticos, mas que se ajusta melhor quando "*aplicado a conjuntos articulados de elementos diversificados, acoplado a informações e reações*" (Ibid., p.7), percebemos que o texto não é, realmente, constituído desses elementos diversificados, ou seja, a constituição do texto não é múltipla, mas semelhante a uma noção sistêmica que parte do princípio do regramento de seu objeto.

Ao não conseguir mobilizar, efetivamente, aspectos extralingüísticos em sua teoria, apesar de apostar neles para empreender um novo modelo de análise lingüística, Schmidt apresenta o conceito de textualidade como a ponte ideal entre os dois 'mundos' que o autor quer lidar: o intralingüístico e extralingüístico. Ao conceber a textualidade como duplamente estruturada, Schmidt a apresenta como 'tábua de salvação', uma espécie de base de sustentação, capaz de garantir a inserção da pragmática nos estudos da linguagem, mas, ao mesmo tempo, sustentar modelos de geração de textos. Com isso, passa a posicionar-se

sobre o conceito de textualidade, simulando, assim, a visão de que os elementos verbais ocorrem em associação textual, e a partir disso, de que é a textualidade, então, que constitui o modo de ocorrência fenomenologicamente primário da língua, conforme expomos a seguir:

"A textualidade ... comparece como estrutura necessária... é o modo de manifestação social universal, válido para qualquer língua e necessário para a efetivação de qualquer tipo de comunicação. Sob o ponto de vista do sistema de atuação social chamado "comunicação", a textualidade funciona como forma normativa de manifestação e realização da atuação sociocomunicativa mediante a linguagem no sentido mais amplo." (SCHMIDT, 1978:164)

Para a Teoria do Texto é a textualidade que está intimamente ligada ao sistema de comunicação; é ela que proporciona à língua, através das intenções dos parceiros, interagir socialmente e representar os modelos e posições vigentes na sociedade. Se é a língua que dá materialidade à comunicação, isto ocorre através da textualidade, pois na verdade os textos funcionam como a realização lingüística da textualidade; são os textos que dão forma e organizam os conjuntos complexos que são os jogos de atuação verbal, eles(os textos) se apresentam como "matrizes" para as ocorrências coerentes dos elementos do sistema lingüístico. Disso têm-se, portanto, que a textualidade é a característica estrutural das atuações comunicativas verbais, executada por e entre parceiros, enquanto os textos são a realização concreta da estrutura da textualidade, produtos normatizados de uma estrutura regular.

E é exatamente essa a função da textualidade na teoria de Schmidt: ela é a estrutura necessária a todo texto que 'queira' expressar qualquer coisa; a textualidade se coloca a título de "forma normativa" - dando formato e normatizando ao mesmo tempo - da realização lingüística, não só do texto como da comunicação também. Dessa forma ela funciona universalmente, valendo para qualquer tipo de comunicação; é um conceito ideal, portanto, para uma teoria que pretende trabalhar com situações idealizadas. Na afirmação de que a textualidade compreende tanto o aspecto lingüístico quanto o social, sendo a "conformidade textual" que garante a comunicação, ou ainda, colocando-se no lugar onde a comunicação adquire sua forma textual, percebemos o arranjo teórico construído a partir dessa concepção, no intuito de responder coerentemente ao que foi proposto pela teoria, isto é, unir aspectos sociocomunicativos e lingüísticos (que permanecem separados) numa teoria que estude a linguagem a partir de textos. Contudo, vê-se, a todo instante, o caráter

formal dado à textualidade, pois de acordo com seu sistema normativo, será ela que garantirá uma forma comum (de análise, de produção, de recepção...) que compreenderá todos os textos. A textualidade é o grande trunfo normativo desta teoria; já que os textos são na verdade "*a realização lingüística da textualidade*" (p.164), é ela que dará suporte para se projetar um modelo único e universal de geração de texto.

O caráter estrutural da teoria pode ser observado, ainda, na relação de imbricamento que se constrói entre os conceitos, especialmente entre texto e textualidade. Para Schmidt, texto e textualidade são processos intrínsecos no complexo conjunto de atuação sociocomunicativa, um não existe e/ou não se realiza sem o outro. Não há como falar de textualidade "pura", sem um meio para realizá-la, da mesma forma que o texto não passaria de um amontoado de expressões (verbais ou não) se não atuasse de acordo com uma conformidade textual, ou seja, o texto - realização lingüística - se apresenta como meio (transmissor de comunicação/mensagem), que só se efetiva através da textualidade - aparato normativo e estrutural; então a expressão lingüística só interessa à Teoria de Texto se funcionar como veículo, regulado a partir de normas.

Outro ponto importante é a sobredeterminação do texto ao indivíduo. O sujeito precisa dominar os aspectos gramatical-semântico e pragmático entorno do texto no momento de sua produção e recepção. Na Teoria de Texto entende-se que para que um conjunto de enunciados venha construir um texto coerente é preciso que nele seja mantida uma intenção e que esta seja reconhecível por parte de todos os parceiros. O texto, então, servindo como concretização da comunicação, é um processo de interação entre parceiros que estabelecem e identificam intenções, num processo eficiente e perspicaz de funcionamento sociocomunicativo. Todo o processo é perfeito, não existe comunicação truncada, não existem desarranjos lingüísticos e principalmente, não existem divergências, incompreensões ou incompatibilidade de intenções. A interação é sempre harmônica e eficiente, é claro que para isso se usa um protótipo de linguagem transparente, objetiva e idealizada. Tal harmonia também é requerida na produção e/ou recepção do texto que, para tanto, se vale de regras que o (de)limitam e o impedem de transgredir a norma efetivada. Conforme Schmidt:

"Entende-se por texto todo componente verbalmente enunciado de um ato de comunicação pertinente a um jogo de atuação comunicativa, caracterizado por uma orientação temática e cumprindo um função comunicativa identificável, isto é, realizando um potencial elocutório determinado. É somente na medida em que

o locutor realiza intencionalmente uma função elocutória (sociocomunicativa) identificável por parte dos parceiros de comunicação envolvidos, que o conjunto de enunciados lingüísticos vem constituir um processo textual coerente, de funcionamento sociocomunicativo eficaz e normalizado conforme as regras constitutivas (= uma manifestação da textualidade)". (Ibid, p.170)

É preciso preencher o texto - a partir de um sistema de regras, de situações de comunicação programadas e das intenções dos sujeitos - para que ele possa adquirir um significado, os fatores externos não permeiam as investigações da Teoria do Texto, elas apenas acrescentam um diferencial. Parafraseando Wunderlich, Schmidt (p.31) afirma que a análise pragmática se efetua "*em referência aos indivíduos que a utilizam [língua] e aos contextos de atuação e de ordem sócio-cultural nos quais isto acontece*"; nota-se, mais uma vez, a preponderância de uma ordem social abstrata. Entretanto, o próprio Schmidt²⁶ diferencia o contexto - que designa o entorno verbal dos enunciados, ou seja, a relação interna do texto - da situação de fala ou de comunicação - que se refere à inserção no domínio não-verbal. De acordo com tal distinção, a pragmática acabaria referindo-se ao entorno verbal do texto, sendo, portanto, mais acessória do que a semântica. Contudo, a pragmática, como observado anteriormente, está intimamente vinculada ao que é externo à língua, e sua relação com esta última deveria ocorrer de tal modo que a língua estaria sobredeterminada, e não o contrário.

O terceiro ponto é relacionado à concepção que Schmidt apresenta de texto, isto é, sua qualificação como realização de um ato, inserindo o texto numa perspectiva de interação verbal. Para fundamentar tal concepção, o autor se embasa na teoria dos atos de fala, estabelecendo, no entanto, uma falsa relação entre Austin e Searle, e, dessa forma, desconsiderando as diferenças existentes nas teorias dos dois autores. Isso se evidencia no momento em que Schmidt traz Austin e Searle (juntos) para afirmar que está adotando o termo "ato de fala" segundo a visão destes dois autores, ou seja, o ato de fala designará "*o conjunto integrado dos constituintes textuais e da sua relevância sociocomunicativa*" (Ibid., p.50). Esta concepção é adotada, aqui, como diferencial de texto, reforçando nossas observações anteriores, na medida em que Schmidt não consegue perceber nem a distância que produz entre sua teoria e os pressupostos de Wittgenstein, e nem mesmo apreender as diferenças de concepções que alicerçam as noções de ato de fala em Austin e Searle; com

²⁶ Em nota, número 2, página 30.

isso, Schmidt acaba por criar uma outra teoria que reduz àquelas que pressupõem como norteadoras de suas concepções a um tratamento formalista. Voltando à concepção de 'ato de fala' percebemos que apesar de Schmidt afirmar que o toma a partir de Austin e Searle, ele se remete, em todos os momentos em que se entra em discussão à noção de atos de fala, somente a Searle; com isso, sua tentativa de desconsiderar as diferenças entre os dois filósofos não se efetiva, pois Schmidt não consegue estabelecer, com Austin, as mesmas diretrizes que estabelece com Searle. É somente a partir da ótica de Searle, segundo nosso ponto de vista, que se torna possível reforçar o controle dos atos de fala por meio de regras.

Não é à toa, portanto, que todas as citações trazidas por Schmidt, sobre os atos de fala, são de Searle, e não de Austin.

É evidente o papel de primazia da regra na Teoria de Texto, que trabalha à moda da teoria dos atos de fala de Searle. Na teoria de Austin, a linguagem é comparada à ação material (física), isto é, assim como o ato físico produz efeito, a linguagem também produz efeitos, e devido a seu caráter sócio-jurídico, os efeitos da linguagem intervêm na realidade dos sujeitos, na sociedade e na própria língua. Como a linguagem é estritamente relacionada à práxis, o poder exercido pela regra, nesta visão, é restrito, sendo que também ela, a regra, é sempre passível de reformulação. É claro, então, que Schmidt traria Searle, e não Austin, para fundamentar sua teoria; o problema, nos parece, é que igualá-los, dizendo que ambos concebem os atos de fala da mesma maneira, implica um relacionamento equivocado com os próprios domínios da teoria.

A importância da regra se mostra, assim, fundamental na determinação dos próprios atos de fala, conforme ilustramos a seguir:

"Não é qualquer ato de fala que pode ser realizado por meio de uma determinada frase, mas somente tais tipos que são compatíveis com as normas que regulamentam o uso dos elementos lingüísticos próprios a um enunciado (e, conseqüentemente, a um determinado significado): de modo geral, os atos se tornam possíveis e são executados, obedecendo a determinadas regras para o uso dos elementos lingüísticos." (Searle, apud Schmidt, 1978:52/3)

Portanto, são as regras que determinam a aceitabilidade dos atos de fala e os significados também, já que nesta teoria, para que um enunciado tenha validade é preciso que ele seja controlado por regras. As regras são constitutivas e de importância decisiva para a significação de um enunciado, é somente a partir delas que se diferencia um texto de

um amontoado de signos. Por isso o texto é produto e não processo; ele é produto de intenções determinadas e explícitas, sendo, por tais razões, reconhecíveis.

É neste sentido que, segundo Schmidt, os enunciados devem ser vistos como atos de comunicação no interior de um jogo de atuação comunicativa, pois ele não procura interligar o extralingüístico à língua. O texto em sua situação de uso trata apenas de embutir o extralingüístico dentro de um manancial de regras capazes de não submeter o sentido a ambigüidades ou indeterminações.

A única forma de pesquisar o rendimento do texto é decompô-lo em suas partes e reconhecer suas 'regras formadoras', fixando-lhe, assim, uma base que se pretende que seja comum a qualquer texto. A partir dessa base comum é possível reconhecer o sentido do texto (e não os sentidos) e o modo como a constituição deste texto conduzirá a tal sentido, além de criar um paradigma para produção de (todo e qualquer) texto.

E como, para Schmidt, os JAC se instituem a partir de regras estipuladas, o sentido do texto é sempre único nesta teoria; se ele for bem empregado (situação ideal), de acordo com as regras e normas vigentes, ou seja, se usado 'adequadamente', os indivíduos sempre se entenderão, assim, não se corre o risco de mal-entendidos. O texto, portanto, tem uma função bastante clara no sistema de atuação verbal, que é o de transmitir uma mensagem que seja objeto de comum acordo entre os falantes. Schmidt cita Bellert (p.81) para afirmar que a situação funciona, em relação aos parceiros de comunicação, como "*sistema referencial que garante a operacionalização da mensagem*" (idem). É dessa forma que se realiza o ato de comunicação lingüística: a mensagem, que tem como 'veículo' o texto, se operacionaliza a partir da situação de fala acionada pelos parceiros. Como resultado deste 'enredamento', o texto organiza e unifica sistemas correlatos, sempre tendo em vista a "atuação comunicativa".

"... o texto pode ser concebido como um conjunto ordenado de instruções que se estabelece entre parceiros de comunicação. É somente nos jogos de atuação comunicativa que os parceiros realizam efetivamente o conjunto de instruções de um texto, ou seja, o próprio significado deste texto." (Ibid, p.80)

Neste sentido, a *produção de textos* dentro deste quadro de jogos de atuação comunicativa, só pode ser concebida como uma *prática instrumental*. O texto aparece como um produto, constituído mais a partir de regras, que acabam por regular o modo de produção da escrita. A produção do texto nos parece já estar formatada a partir de

determinados pressupostos sobre como a linguagem deve funcionar, independente de suas contradições possíveis com possibilidades reais de inter-ação. Para tal trabalho parte-se de uma concepção de língua (instrumento, como já afirmado) que só tem função a partir de suas regras, no momento do ato comunicativo imediato, fora disso, a língua é inerte e abstrata. A palavra serve somente como meio condutor da expressão (verbal) e da situação, sem comprometer, dificultar ou embaralhar em nada o sentido do ato comunicativo. A palavra, e por conseqüência o texto, só 'ganham significação' se corresponderem a uma realidade prescritiva de comunicação²⁷. De acordo com Schmidt, o contexto dissolveria dúvidas e estabeleceria sentidos (aqueles adequados), dizimando-se, assim, por meio do contexto e das regras, eventuais polissemias que não corresponderiam ao desempenho do texto no jogo de atuação verbal. Eis, aqui, mais um marco não-descontínuo em relação ao paradigma de objetividade e transparência da língua que vínhamos sublinhando. O próprio modo como a Lingüística deve tratar a língua, na visão de Schmidt, revela essa relação não-descontínua. Apesar de Schmidt colocar o objeto real da lingüística - a língua - como uma composição de enunciados verbais e fatores que pertencem ao JAC, ele afirma que o que cabe realmente à Lingüística é "*esclarecer sobre a forma de isolar a língua de seu modo de ocorrência social, para torná-la acessível como objeto de pesquisa delimitável e idealizável*" (Ibid., p.6). Isto reforça o que falávamos anteriormente, ou seja, apesar de criticar a abstração e o isolamento lingüístico de Saussure²⁸, é exatamente isso que Schmidt propõe nesse argumento.

No fundo, a preocupação central do autor é com a descrição dos constituintes textuais e sua classificação; é a partir dessa investida que se torna possível a criação de modelos para geração de textos pretendida por Schmidt.

Os JAC, portanto, são tomados por Schmidt de forma idealizada por razões de ordem teórica e científica, alega o autor, e servirão "como *programa* para as pesquisas

²⁷ Como se a língua somente e sempre comunicasse. De acordo com a Teoria de Texto a linguagem é transparente e tem a função única de ser um meio estável da comunicação que se estabelece entre parceiros que, sempre, desejam falar das mesmas coisas, cooperar com o interlocutor e chegarem, juntos, às mesmas conclusões. Aqui, a língua não abre espaço para a heterogeneidade, não comporta a opacidade, muito menos o equívoco.

²⁸ A postura de isolamento do objeto em Saussure é criticada por Schmidt como uma forma de fracasso e amputação da lingüística e, por isso, é que este último sugere uma reavaliação e substituição do modelo lingüístico daquele. Contudo, esse mesmo isolamento é praticado por Schmidt, só que transformado, segundo ele, em uma forma de consistência e cientificidade da teoria. Nos parece que o intuito de Schmidt de

futuras na área". Observa-se que esta constituição de programa é um modelo para ser empregado em *qualquer pesquisa lingüística*. 'Projetar' fôrmas de comunicação para serem preenchidas, homogeneamente, em qualquer situação de fala ou análise lingüística. De certa forma, Schmidt acaba também reproduzindo os modelos (ou as intenções) da Gramática Transformacional (GT), tentando aplicá-los em textos. Dentro deste programa, enfatiza-se que a língua é um fenômeno e que ocorre em enunciados essencialmente comunicativos, assim, noções (ou fenômenos) como *textualidade, intencionalidade, semânticidade, comunicabilidade e interação/referência* a parceiros constituem características inalienáveis da língua, que assim 'composta', passa a ser concebida como meio de interação verbal. Uma lingüística assim fundamentada parte da idéia de que, para se comunicar, o indivíduo utiliza a língua, de forma adequada, a fim de ser compreendido por seu parceiro e a partir de uma intenção comunicativa. Diante dessas noções, de adequação/coerência e de intenção e interação, mostra-se, para a teoria, a inserção do fato social, tornando-a lingüisticamente adequada para uma orientação comunicativa, constituindo-se uma *teoria da interação comunicativa verbal*, conforme afirma Schmidt:

"O jogo de atuação comunicativa é concebido como unidade fundamental da efetivação de qualquer interação verbal social dentro de uma sociedade de comunicação. Define-se o jogo de atuação comunicativa como conjunto integrado de pelo menos dois atos comunicativos. Os atos comunicativos são realizados por pelo menos dois parceiros de comunicação e dentro de uma situação de comunicação. Definem-se os atos comunicativos como uma relação complexa entre constituintes verbais, sociolingüísticos e não-verbais numa situação de comunicação." (Ibid., p.139)

Enfim, a ordenação de um texto depende de categorias estruturais que só podem ser descritas e elencadas num modelo gerador de textos. Essas categorias ainda exercem influência - no momento da geração de textos - na seleção da estrutura sintagmática do texto, na combinação e escolha dos lexemas e na formação daquilo que Schmidt chama de "estrutura-de-superfície", que nada mais é do que a linearidade lingüística do texto. Percebe-se que não há qualquer fator externo ao entorno formal do texto (intra e extraverbal) na formação de textos. Somente a estrutura e o contexto na qual ela é inserida, ambos norteados por regras supra-segmentais, fazem o contorno do texto, geram-no, descrevem-no e o explicam. Qualquer relação histórica-social-ideológica (normalmente

substituir/alterar o modelo lingüístico saussureano, reduz-se (em muitos casos) a travesti-lo com roupagens novas.

impostas nas relações - não idealizadas - com a língua) são deixadas de fora; a Teoria de Texto somente se preocupa com o controle da linguagem e é esta parte que comporá seu modelo gerador de textos e sua relação com os JAC.

Enfim, Schmidt ao buscar aproximar-se de Wittgenstein, na tentativa de caracterizar o funcionamento da língua como um sistema homogêneo de comunicação, afasta-se deste, já que Wittgenstein concebia a linguagem como uma forma social de trabalho ou, mesmo, de vida (e não como sistema), que necessariamente contém constituintes verbais e não-verbais interagindo numa interpretação mútua, enquanto que Schmidt, apesar de tentar referenciar seus jogos de atuação comunicativa em tal concepção, ancora-se numa concepção de língua sistêmica, transparente e objetiva, que em nada coincide com a "forma de vida" vista por Wittgenstein.

De modo diferenciado de Schmidt, para Wittgenstein a língua não é unicamente veículo de intenção e atuação, ou seja, ela não serve somente como condutor de intenções comunicativas e/ou informações, mas ela também possibilita a mobilidade dos sentidos, mostrando, assim, a diversificação e multiplicidade de significações que a palavra pode derivar. Dessa forma, o sujeito, com base em suas experiências e suas variáveis possibilidades de intervir na interpretação, pode atribuir significações (múltiplas) às palavras.

Compreende essa frase? Compreendo-a da mesma forma como se eu tivesse feito isso, se a escuto no decorrer de uma comunicação? Se está aí isolada, diria que não sei do que ela trata. Mas saberia como se poderia usar esta frase; poderia até encontrar um contexto para ela. (Muitos atalhos bem conhecidos partem destas palavras, levando a todas as direções.)" (WITTGENSTEIN, 1984:145)[grifos nossos]

Os diversos atalhos, referidos por Wittgenstein, que levam para as diversas direções em nada lembram à comunicação harmônica, perfeita e transparente abordada por Schmidt. Esses dois autores concebem a linguagem através de perspectivas bem distintas. Se, em Wittgenstein esse atalho pode derivar para direções múltiplas, inesperadas e, até, desconhecidas, para Schmidt a língua se coloca como lugar de atalho, como um espaço verbal que conduz o significado de acordo com regras e intenções determinadas para certa situação comunicativa. Enquanto um abre espaços para a circulação de sentidos, o outro delinea passos, estipula trilhos estreitos - sempre guiados por regras - para fazer percorrer o sentido "mais adequado". É por tais razões que não se pode confirmar a relação entre os

jogos - de linguagem e de atuação comunicativa - como se pertencessem a um tronco teórico comum.

1.4 ASPECTOS DA LINGÜÍSTICA DO TEXTO E SEUS REFLEXOS EM LIVROS DIDÁTICOS

Como pudemos observar no item anterior, algumas tentativas de se construir uma teoria que reinventasse ou reinterpretasse os estudos da linguagem, distanciando-se daquela postura normativa vista na Lingüística tradicional, não obtiveram o sucesso pretendido (ou creditado), devido, principalmente, à relação contínua entre suas noções. A língua, por exemplo, nessa 'nova' perspectiva, continuou sendo tratada como forma autônoma e objetiva; a comunicação não se desvincilhou das relações idealizadas, constituindo-se a partir de um regramento do uso da língua, das intenções e interações dos/entre os indivíduos e da própria situação de comunicação; o objeto, que mesmo passando a ser o texto, não conseguiu demonstrar a relação descontínua com o estruturalismo, figurando, ainda, como produto, sendo acionado a partir de regras e intenções, e visando, sempre, à transmissão de idéias/mensagens entre indivíduos.

Mesmo que nem todo estudo de texto tenha tido os pressupostos e objetivos da teoria de Schmidt como base, ou seja, nem todos os "tipos de Lingüística Textual" partindo das questões comunicativas/interacionais para a produção de modelos de geração de textos, podemos perceber, na constituição de alguns dos principais conceitos usados na Lingüística do Texto²⁹, que a vinculação estruturalista, especialmente vista através de uma 'obtenção' de sentido sempre calculado, permanece constante. 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 Lingüística 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, ou aquilo que se deve constituir como eficiente, é a

²⁹ Conceitos como coesão, coerência, conhecimento de mundo, contexto ..., referidos por Beaugrande e Dressler, Charolles, Halliday e Hasan, Koch, Marcuschi, entre outros.

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 unidade³⁰. É importante lembrar ainda que se não se pratica, em todos os modelos de Lingüística Textual, o ideal comunicativo/interacional - como visto em Schmidt-, 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, pragmática³¹, 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

³⁰ 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'.

³¹ 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 Lingüística 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.

(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.

No livro "*Desvendando os segredos do texto*" (2003), Ingedore Koch, ao comparar, em diferentes teorias, noções como língua e sujeito, nos apresenta alguns elementos para a reflexão referida acima. A autora coloca o sujeito da Lingüística do Texto diferente, por exemplo, do sujeito da enunciação (responsável pelo sentido) e do sujeito da Análise do Discurso (assujeitado sócio-historicamente). Essa diferenciação se dá, principalmente, porque a sua concepção provém de uma visão de *língua como lugar de interação, o que corresponde a uma noção de sujeito como entidade psicossocial*, ou seja, na inter-relação entre os sujeitos, que são apresentados como ativos na produção do social e nessa mesma interação, a língua se dá como mediadora. Para Koch, os sujeitos "*(re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados.*" (Ibid.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.

Já a apreensão do sentido pode se dar em camadas, estratificada de acordo com o modelo de análise usado ou o objetivo do ouvinte. Para explicar isso, Koch (2003) utiliza-se da metáfora do iceberg.

"No topo, está o signo a ser interpretado. Abaixo dele, várias camadas de sentido a ser caçado. Imediatamente abaixo da superfície, encontra-se o sentido semântico cristalizado (...).Mais abaixo, as intenções (speaker's meanings), que pedem uma interpretação pragmática. Mais ao fundo ainda, as florestas geladas em que os teóricos das causas profundas exercitam seu jogo favorito.(...) Evidentemente, os limites entre as camadas são bastantes difusos e cada camada - que pode ser muito fina - precisa ser protegida e respeitada, para evitar o desmoronamento de todo o iceberg." (p.18)

Signo, significado semântico e sentidos socio-historicamente construídos são, todos, camadas diferenciadas de um mesmo texto que apresentam-se como diferentemente constituídas, diferentemente interpretadas, diferentemente analisadas. Ao refletir sobre essa metáfora, parece-nos que a partir do que se queira olhar, intencionar ou estudar, basta acomodar-se em uma das camadas significativas estabilizadas e se projetar o texto pretendido, sem qualquer sentimento de perda ou superficialidade, pois todas elas apresentam-se como uma unidade, um todo com contornos específicos (lingüístico, ou semântico, ou pragmático, ou discursivo...). Parece-nos que o que se apresenta aqui é que, dependendo da forma como se constrói, ou se procura os sentidos no texto, desde que respeitando os limites de cada camada, se chegará, sempre, ao comentado "todo significativo". Isso significa também que se agirmos de forma inconveniente, invertendo ordens, desfazendo regras, deslizando sentidos, a interpretação (ou a produção), na visão da Lingüística do Texto, poderá ruir e caracterizar, com isso, a "indigesta incompreensão".

Além das concepções de língua e sujeito, outro conceito importante para a Lingüística Textual é o de contexto. A noção de contexto, na perspectiva textual, abrange: o

co-texto, a situação de interação imediata (mas não as relações sociais e de poder que envolvem os interlocutores) e a situação mediata - entorno sociopolítico-cultural- (mas não inclui as relações ideológicas e históricas da língua, do sujeito e das relações entre ambos). O quadro teórico da Linguística Textual abrange ainda o contexto sociocognitivo³² dos interlocutores que, segundo Koch (2003), subsume os demais, ou seja, mesmo afirmando levar em consideração o contexto mediato da produção textual, este passa por um filtro subjetivo do produtor e do receptor, que lhe dá contornos quase pessoais (pois associa-se o conhecimento de mundo do produtor e do receptor, ao conhecimento partilhado entre ambos, às inferências e pressuposições dos interpretantes e etc.), pois age-se sob uma perspectiva intencional-interativa-cooperativa que é um dos pilares de sustentação do Teoria do Texto. Todos os conhecimentos ativados no momento da produção/recepção de textos dizem respeito a uma condição de sujeito independente, consciente, que “sofre somente socialmente” (através dos papéis que desempenha e que são 'refletidos' através de atos de fala específicos) as imposições do meio cultural. Todo o processo de "encaixamento" às normas sociais, quando presente, se dá de forma segura, consciente e regulada pelo sujeito. Tanto que o produtor tem poderes preciosos no ato da escrita e compreensão de um texto, pois é ele, segundo Koch (idem), o responsável por determinar o caminho a ser percorrido para se chegar a um determinado sentido.

"Relações entre informação explícita e conhecimentos pressupostos como partilhados podem ser estabelecidas por meio de estratégias de "sinalização textual", por intermédio das quais o locutor, por ocasião do processamento textual, procura levar o interlocutor a recorrer ao contexto sociocognitivo (situação comunicativa, scripts sociais, conhecimentos intertextuais ...)." (p.30)

Contudo, sabemos que nem sempre os textos se apresentam como um corredor de pistas a ser seguidas em busca do sentido “pretendido”³³, muito pelo contrário, há muitos textos que se colocam como verdadeiras barreiras (às vezes lingüísticas e muitas vezes ideológicas) aos sentidos que dali se quer construir; às vezes por vontade do produtor, outras não, o que não se caracteriza como inaptidão ou incoerência, mas como uma dificuldade intrínseca, falta de acessos, lacunas e contradições tão próprias do uso da

³² Apesar de ser apontado por Koch (2003) como uma perspectiva da Linguística Textual moderna, o caráter cognitivo não é consensual nas diversas formas de manifestação da teoria.

³³ Essa noção de intencionalidade que sustenta a(s) “escolha(s)” dos sentidos na Linguística do Texto, se caracteriza para nós como uma ilusão constitutiva.

linguagem, mas, ao mesmo tempo, ignoradas pela Lingüística do Texto.

É justamente para fugir dessa inconsistência (ou para refugiar-se nela) que a Lingüística Textual se apega à *Máxima de Relevância de Grice*³⁴ (1985), pois o que se pretende é construir o texto em adequação lingüística e semântica ao sentido que se quer garantir e de modo a não comprometer a interação:

"Em obediência à Máxima da Relevância (...) o falante/escritor verbaliza somente as unidades referenciais e as representações necessárias à compreensão e que não possam ser deduzidas sem esforço pelo leitor/ouvinte por meio de informações contextuais e/ou conceituais." (Koch, 2003:31)

Como apresentado na introdução deste trabalho, iremos trabalhar com propostas de produção textuais contidas em manuais didáticos e a partir disso, perguntamos: será mesmo que as propostas textuais dos livros didáticos contém as representações necessárias que levariam o aluno/produtor a construir o texto pedido sem esforço? E se é assim, como se explica a dificuldade do aluno produzir textos em sala de aula? E no dia-a-dia, será que os textos mantêm essa interlocução harmoniosa anunciada pela Lingüística do Texto? A própria teoria do texto procura se cercar de elementos, ou fatores, que possibilitem garantir a interação constante. Dois fatores essenciais para isso são a coesão e a coerência que, abarcando, segundo a Lingüística do Texto, os elementos lingüísticos e semânticos, possibilitam a construção de textos pelos produtores e a recuperação de sentido(s) pelos receptores. A esses dois fatores acoplam-se uma série de outros que têm por função estabelecer a relação entre os usuários e suas intenções e conhecimentos³⁵. Gregolin (1993:25), ao analisar referenciais teóricos relativos à Lingüística Textual, afirma que ao se considerar dois tipos de fatores - de um lado estão aqueles ligados à estrutura lingüística do texto e de outro àqueles ligados ao usuário -, Beaugrande e Dressler mostram a dificuldade de integrar, na análise, elementos lingüísticos e não-lingüísticos, ou seja, como a teoria é construída a partir da incorporação - e não da constituição - de fatores externos ao processo textual, ela muitas vezes não consegue simetrizar essa relação, priorizando alguns fatores e submetendo outros à mera formalização contextual.

³⁴ Concebida dentro do "Princípio da Cooperação", postulado básico que segundo Grice rege a comunicação humana; a Máxima da Relevância (ou Relação) adverte sobre a pertinência e relevância da contribuição conversacional. Há ainda as Máximas da Quantidade, da Qualidade, e de Modo.

³⁵ Esses fatores pertencem aos padrões de textualidade, propostos por Beaugrande e Dressler (1981), que servem para a efetivação de um texto. Além dos fatores de coesão e coerência, que são centrados no texto, há os fatores centrados no usuário, que são: a intencionalidade, a aceitabilidade, a situacionalidade, a intertextualidade e a informatividade.

Neste trabalho falaremos sobre os fatores de coesão e coerência por acreditarmos que esses são vitais na teoria. Contudo, reconhecemos que os elementos que recobrem as ações e intenções do sujeito são de suma importância para a Linguística Textual, e são eles que, para tal quadro teórico, possibilitam um distanciamento da “Linguística Tradicional”. Koch (1989) afirma que o texto *será bom* quando o produtor souber adequá-lo à situação, levando em conta intenções comunicativas, objetivos, destinatários, outros elementos da situação de comunicação em que o texto é produzido, além, do uso dos recursos lingüísticos. Contudo, o *mau uso* dos elementos lingüísticos e estruturais³⁶ pode criar incoerência, isto é, falta de sentido, nem que seja num nível local. Mesmo levando-se em conta aspectos que extrapolam a materialidade lingüística e a contextualidade semântica do texto, a ordenação estrutural da língua é responsável, em grande parte, pela concepção interacionista da teoria, pois percebemos na oposição bom/mau uso uma relação bastante estreita entre sentido e linearidade (ou superficialidade) textual, e é a partir dessa constatação que voltaremos o olhar para a coesão e coerência. Começemos pela primeira.

A Linguística Textual teve como primeira preocupação descrever os fenômenos sintático-semânticos que ocorriam entre os enunciados, nessa visão um texto “*não é simplesmente uma seqüência de frases isoladas, mas uma unidade lingüística com propriedades estruturais³⁷ específicas*” (Koch, 1998:11), ou seja, o que é próprio do texto - e deve ser estudado - é a sua composição estrutural, o modo como é construído, e não as relações de sentido que ele (se) estabelece.

Sob esse aspecto, ganha especial relevância o estudo da coesão, pois é esta que irá permitir a estruturação da seqüência material de um texto. Marcuschi (1983) afirma que na Linguística do Texto a coesão é superficial (de superfície) pois ela se dá ao nível dos constituintes lingüísticos. Assim, a Linguística Textual deve preservar, através da coesão, a organização linear ou o tratamento estritamente lingüístico do texto. A coesão não se relaciona, nessa visão, com o sujeito nem mesmo com as condições externas à construção do sentido, isso fica relegado à coerência, pois da coesão deve cuidar a gramática, e suas séries de classificações e adequações. Já a coerência se dá no nível conceitual, relacionando o nível semântico e cognitivo, além do sistema de pressuposições e implicações que

³⁶ Ou, como afirma a autora, “mau uso do código lingüístico” (p.37).

³⁷ Grifo nosso.

pertencem ao nível pragmático, nível este que, segundo Marcuschi, se ocupa "*da produção do sentido no plano das ações e intenções*" (Ibid.,p.13). Vê-se que a concepção pragmática está atrelada à concepção de atos de fala, especialmente numa visão searleana, onde a intencionalidade tem forte influência, se não preponderância, na ação do dizer. As *funções* pragmáticas encontradas na *Linguística do Texto* - que se apresentam agregadas ao aspecto semântico - recobrem os papéis de produtor, receptor, situação... numa perspectiva de sentido(semântico)/intenção, tentando contemplar assim o extra-linear, ou a "*organização reticulada ou tentacular*" (Ibid,p.13) - do texto.

A inserção do contexto como base condicionante da produção (e conseqüente interpretação) do texto é a fundamentação primordial para a *Linguística Textual*, que constitui uma identidade, senão homogênea, pelo menos consensual sobre o trabalho com o texto a partir de então: é essencialmente relevante o conhecimento, a investigação e a interpretação do entorno do texto para, dessa forma, delinear-lhe o contorno, ou seja, parte-se, também, da constituição exterior do texto para produzi-lo e/ou interpretá-lo. Contudo, mesmo a pragmática se mostrando como o tonos diferencial da teoria, sua incorporação aos estudos linguísticos gerou posicionamentos diversos entre autores. Dressler³⁸, por exemplo, vê a pragmática como um componente exterior à constituição do texto, que pode ser acrescentado a posteriori em um modelo de gramática textual já existente. Dessa forma, a pragmática serve apenas para dar conta da situação comunicativa em que o texto é introduzido (e não produzido). A pragmática, na visão de Dressler (apud Fávero & Koch, 2002), é um instrumento de verificação que auxilia, talvez, no momento da recepção do texto e na sua possível interpretação, entretanto, ela não apresenta qualquer finalidade no momento de produção deste texto; tanto o sujeito, quanto o texto, não precisam estar inseridos (e localizados) em uma situação externa ao texto para (se) realizarem. Dessa forma, a importância do contexto, que em um primeiro momento se apresenta como vital, não é tão relevante assim, pois pode ser relegada à condição de suplementação de informações.

Para outros autores, como Schmidt, Oller, Petöfi (apud. Fávero & Koch 2002:15), o

³⁸ Essa diversificação dos posicionamentos em relação a inserção da pragmática nos estudos linguísticos é vista em Fávero & Koch, 2002.

componente pragmático parece ser admitido como integrado à descrição lingüística. Esse componente faz parte de um processo que só se realiza a partir da indissociabilidade das três dimensões da língua: sintática, semântica e pragmática. A partir dos arranjos lingüísticos feitos pelas duas primeiras dimensões, a pragmática entra como uma intercomunicação entre o interior e o exterior lingüístico, ou seja, ela estabelece uma interação entre os conteúdos sintático-semânticos e o conhecimento que o locutor tem a respeito do mundo. É importante ressaltar que, mesmo integrando, a pragmática na Lingüística Textual não é, em nenhum momento, constitutiva de qualquer processo textual, seja da produção, recepção ou interpretação. Tanto que ela é apresentada como um elemento - o componente pragmático - que não pertence ao texto, mas pode (e em alguns casos deve) ser inserido a ele para completar-lhe o sentido. Mesmo condicionando ao componente pragmático, a inter-relação do arranjo formal do texto com seu contexto específico, a Lingüística Textual recupera, muito mais³⁹, nessa inserção da exterioridade na teoria, o posicionamento e as intenções do sujeito do que as condições sócio-político-culturais vigentes na sociedade, no momento da produção de um texto. Parece-nos que a escolha do próprio objeto é vinculada a essa necessidade de encontrar um instrumento que melhor se ajuste às intenções do sujeito no momento de sua fala: o "*complexo informacional do texto seria mais dotado de intencionalidade que a frase ou a palavra*" (Fávero & Koch, 2002:15.).

Mas voltando à coesão, vimos que ela dá conta apenas superficialmente do texto, tendo, portanto, como função estabelecer relações textuais - e não propriamente de sentido, mas no máximo de significação. Mesmo quando se diz que a coesão determina relações de sentido, percebemos que essas noções ficam bastante restritas à conjectura estrutural do texto, por exemplo, Halliday e Hasan (1976) afirmam que a coesão é um conceito semântico, que se refere às relações de sentido existentes no interior do texto e que assim, o definem como tal; ora, mas essa definição se dá através da conexão de elementos dentro de um texto que necessitam, por sua vez, de um outro conceito, a coerência, para daí tornar-se o tal "todo significativo". Segundo estes dois autores, "*a coesão ocorre quando a*

³⁹ Se é que recupera pois, mesmo nas condições de textualidade apresentadas por Beaugrande e Dressler, todo o conceito mobilizado permeia o entorno situacional, intencional e informacional do texto e do sujeito, e nunca as concepções sociais, políticas ou mesmo consensuais da sociedade em que esse texto - e seu sujeito - se inscrevem.

interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro." (Ibid., p.4) Ou seja, não se está falando aqui de relações de sentido contextualmente construídas - utilizando expressões da própria Lingüística do Texto -, e sim de relações semânticas internas ao texto, que é coisa bastante diferente. Não é a toa que Ingedore Koch, em '*A coesão Textual*' (1998), mesmo ressaltando a relação semântica que é estabelecida pela coesão, afirma que ela se realiza através ou do léxico ou da gramática. Confinam-se assim o funcionamento da coesão à organização lingüístico/textual - marcadamente estrutural.

Beaugrande e Dressler (1981) também dão um caráter lingüístico à coesão, para eles, ela é o modo como os componentes de um texto - as palavras e frases - encontram-se conectadas entre si numa seqüência linear, por meio de "*dependência de ordem gramatical*" (p.3). Para esses autores, diferentemente de Halliday e Hasan⁴⁰, a coesão não é condição necessária, nem suficiente para se construir um texto, pois ela diz respeito, apenas, aos aspectos estritamente lingüísticos/gramaticais. Aliás Marcuschi (1983) compartilha dessa idéia, tanto que afirma ser possível haver sentido em textos sem coesão. Ele também atrela a coesão aos mecanismos formais da língua, para o autor a coesão estabelece *uma "espécie de semântica da sintaxe textual"* (p.12), ou seja, estabelece-se relações de sentido (significância) entre os elementos lingüísticos do texto, mais nada; a coesão é restrita à superfície lingüística textual e como é afirmado pelos próprios pesquisadores desta teoria, o texto, por si e a partir dele mesmo, não constitui a textualidade necessária para que se lhe atribua sentido; percebemos que a coesão não passa, na verdade, de um conceito capaz de confinar as relações estabelecidas no texto aos domínios da língua. Se de um lado, a coerência é responsável pela continuidade dos sentidos no texto, a coesão é colocada como mecanismo de manifestação superficial da coerência (Fávero & Koch, 2002:19) que faz parte da estrutura profunda, ou seja, a coesão existe para dar maior legibilidade ao texto, pois ela serve para explicitar, nas ligações lingüísticas, a intenção proposta pelo produtor.

Koch (1998), faz uma divisão da noção de coesão, classificando-a em referencial e seqüencial. A coesão referencial seria aquela em que um componente da superfície do

⁴⁰ Para esse dois autores, a coesão se impõe como condição necessária para a composição de um texto, contudo eles não a vêem como suficiente para garantir a compreensão.

texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual, trata-se de classificação de elementos e funções gramaticais de organização lingüística. Nas questões referenciais, a autora coloca a impossibilidade de se evitar "sempre" a ambigüidade, contudo afirma que o contexto, ou a remissão a ele, pode dissolvê-la, e havendo mais de uma possibilidade de interpretação, o leitor terá de fazer o cálculo possível - através do contexto - para chegar a um único sentido; adverte, ainda, da precaução que o produtor deve tomar para evitar, sempre que possível, a ambigüidade. Mesmo não apresentado-a como erro, distorção, a Lingüística do Texto evita a ambigüidade o máximo possível, pois, como se percebe, ela se apresenta como um "sopro sobre um castelo de cartas".

Já coesão seqüencial diz respeito "*aos procedimentos lingüísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, parágrafos...), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir.*" (Ibid., p.49) São as relações de interdependência, através da seqüenciação própria da língua. Esta forma de coesão é responsável pela progressão textual, e se dá através de recorrências de termos e estruturas; através da paráfrase (re-apresentação do mesmo conteúdo semântico com perífrases). Outra forma de progressão se dá através de marcas lingüísticas - desenvolvimento do fluxo informacional. As relações semânticas são formas lógicas que se estabelecem entre conteúdos e através de conectores: são as relações de condição, causa, mediação, disjunção, tempo, conformidade e modo. Já as relações discursivas (ou pragmáticas) são responsáveis pela estruturação dos enunciados em textos, e se dão através da relação entre aqueles e, também, por encadeadores/conectores. Estes conectores, de acordo com a visão de Koch, determinam a orientação argumentativa de um enunciado, estabelecendo relações pragmáticas (que são retóricas ou argumentativas). Somente lembrando, são consideradas funções pragmáticas, na perspectiva da Lingüística do Texto, o contexto, o produtor, o receptor e a situação⁴¹, ou seja, tudo o que diz respeito ao sujeito e seu entorno material e cognitivo.

De maneira mais ou menos análoga, Charolles (1978) vê a coesão como a parte responsável pela linearidade textual, ou pela ordenação dos elementos que constituem o

⁴¹ Em todos os trabalho de Lingüística do Texto analisados, sempre que se apresenta as funções pragmáticas, são enumerados os itens apresentados seguidos ou de reticências ou de "entre outros". Como esses 'outros' nunca são claramente mostrados, nominados, ou exemplificados, traremos sempre o contexto, o produtor, o receptor e a situação como representativos da função pragmática textual.

texto. Contudo, para ele, há uma correlação entre coesão e coerência, isto é, uma não pode se dar sem levar em conta a outra. Como não é possível calcular o sentido de um texto se os conectores ou outros elementos léxico/sintáticos não estiverem explícitos, Charolles propõe os conceitos de coesão e conexão como meios de se considerar as relações lingüísticas. O primeiro trata da relação entre os constituintes dos enunciados e o segundo da relação entre enunciados e/ou atos de fala. Assim, para o autor, estes dois conceitos dão conta de todos os elementos superficiais ou sintáticos da continuidade textual.

Charolles justifica a inter-dependência entre coesão e coerência através de suas insuficiências. Como os elementos lingüísticos não são suficientes para o cálculo do sentido, o 'interpretador' precisa fazer um esforço extra, um trabalho decisivo para alcançar o sentido intencionado pelo produtor. Contudo, há algumas regras que, se violadas (especialmente as de coesão), atrapalham em muito o cálculo mais direto do sentido, podendo remeter para outras interpretações. É devido a esses dois fatores que Charolles afirma não haver uma separação nítida entre coesão/conexão e coerência.

Mas essa visão não é consensual na Lingüística do Texto, e, mesmo ocorrendo, como no caso de Charolles, não se foge muito das cercanias lingüístico-semânticas encontradas na teoria, o máximo que se chega é a um norteador pragmático através de atos de fala instituídos, regulados e previamente conhecidos e estipulados. E isso não acontece somente nas considerações coesivas, mas nas concepções da teoria em geral; vejamos duas passagens, respectivamente de coerência e coesão, para ilustrar o que vimos dizendo:

"tudo que afeta (auxilia, possibilita ou dificulta, impede) a interpretação do texto tem a ver com o estabelecimentos da coerência." (KOCH, 1989:47)

"a coesão ocorre quando a interpretação de algum elemento no discurso é dependente da de outro. Um pressupõe o outro, no sentido de que não pode ser efetivamente decodificado a não ser por recurso ao outro." (HALLIDAY & HASAN, 1976:4)

Percebemos nestas duas conceituações que as relações de interpretação, no âmbito da Lingüística do Texto, ou se constituem a partir de uma estabilização conceitual – coerente, ou se alicerçam na decodificação, através dos elementos lingüísticos-coesivos.

Uma concepção de texto largamente usada na Lingüística Textual é a de unidade lingüística concreta, em que os usuários da língua - que podem ser o falante, o escritor, o ouvinte e o leitor -, interagindo numa situação de comunicação determinada, tomam como

unidade de sentido⁴². O texto é essencialmente uma unidade lingüística (não social, não histórica, não ideológica) que é tomada pelos usuários. Ao mesmo tempo que o sujeito utiliza-se da língua, ele a toma, ou seja, há uma interdependência, só no momento da produção do texto, de dois sistemas autônomos e independentes: língua e sujeito. Além disso, é a partir da ação do sujeito que o texto - isto é, a unidade lingüística - ganha uma significação; o texto só deixa de ser um amontoado lingüístico a partir do momento em que o sujeito utiliza-se da língua, adequando-a às suas intenções de comunicação, de informação, de argumentação... A função do uso da linguagem reaparece como comunicação/interação, onde os objetivos e intenções são sempre mutuamente cooperativos.

É por isso que, ao falar de incoerência, Koch e Travaglia (1998) a colocam como um juízo que depende da combinação de elementos lingüísticos e de conhecimentos prévios sobre o mundo e sobre o tipo de texto que se produz/lê. Se há o juízo da incoerência, certamente é porque está regulado pelo juízo da coerência. Então, coerência/incoerência são conceitos avaliados sob a condição de juízo, o que é bastante subjetivo, a não ser que se estipule determinadas normas para cercá-los. E é exatamente isso que se faz na Lingüística do Texto, cria um certo esquema de como se dá a produção e aceitação dos sentidos de um texto, conforme ilustramos a seguir:

"a seqüência é apresentada como um texto; quem a produziu tem a intenção de que ela seja um texto e pretende realizar com ela uma intenção comunicativa. Quem a recebe age cooperativamente e aceita a seqüência como um texto, procurando determinar-lhe o sentido. Para isto, o receptor ativa o conhecimento de mundo arquivado em sua memória, trazendo à tona conhecimentos pertinentes à construção do que podemos chamar de mundo textual." (Koch & Travaglia, 1998:12/3). [grifos nossos]

Quer dizer, esse esquema opera através de intenção, cooperação, determinação do sentido e ativação de conhecimentos arquivados, essa é a roda lingüístico/semântico/pragmática da produção textual na Lingüística do Texto. Todos os elementos circundantes, do texto, do produtor e do receptor, servem como instrumento ou ponto para a completude/competência desse esquema; é a isso que se chama produção e recepção de

⁴² Tal concepção pode ser vista, por exemplo, em "A coerência Textual" (1998) de Ingedore Koch e Luiz Carlos Travaglia: "Texto é a unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente de sua extensão." (p. 10)

texto numa abordagem interativa. Um exemplo disso é a afirmação de Koch (1998a) de que é "*preciso que o conhecimento de mundo do produtor e do receptor seja compartilhado, só assim eles são capazes de se entender*" (Ibid., p.16), ou seja, somente se modelos (de vida, de pensamentos, de percepções..) forem semelhantes é possível que o receptor consiga estabelecer o sentido dado pelo produtor ao texto. Aqui nos inquietam algumas questões: como é possível, então, nos livros didáticos, se estabelecer as inferências necessárias para que se possa produzir os textos propostos, de acordo com referências da Lingüística do Texto? Se o conhecimento de mundo deve ser compartilhado, como justificar a "interação" entre sujeitos (autor dos livros didáticos x alunos) que não possuem qualquer ponto de referência comum, de contato, ou de conhecimento de realidades mútuas? Ou seja, na prática de produção textual esses pontos de contatos não possuem um caráter idealizado; parece-nos, algumas vezes, que a Lingüística do Texto busca idealizar um tipo de produção textual, onde os interlocutores, a situação e o sentido já são bem determinados; onde não há conflito, divergência, nem tensão, o que é bem diferente da vida.

Afirma-se, na Lingüística Textual, que a coerência não se postula apenas como uma característica do texto, mas que ela depende da interação entre o texto, aquele que o produz e aquele que busca compreendê-lo, ou seja, coloca-se que não é possível encontrar a coerência imersa apenas entre as palavras e os enunciados dos textos, entretanto, a partir de colocações como 'cálculo de sentido', 'partilhamento de conhecimentos', 'interação', em que os sujeitos envolvidos devem entrar numa sintonia mútua para compreender e fazerem-se compreender, parece-nos que a coerência paira sobre o texto, como uma nuvem que faz chover somente sobre um determinado ponto; a coerência, somente à medida que o produtor e o receptor estabelecem um juízo em comum, dá condições para que o texto possa ser compreendido⁴³. Koch e Travaglia (1998) afirmam que há elementos (pistas) no texto que permitem ao receptor calcular o sentido e estabelecer a coerência, mas isso depende em muito do próprio receptor/intepretador do texto e seu conhecimento de mundo e da situação de produção, bem como do seu grau de domínio dos elementos lingüísticos, pelos quais o texto se atualiza naquele momento lingüístico-comunicativo. Domínio da

⁴³ Usamos compreendido, e não interpretado, pois acreditamos que na Lingüística do Texto busca-se a compreensão do texto, a compreensão de um determinado sentido, a partir de uma determinada intenção, sob um determinado juízo. Já a interpretação é um gesto que possibilita a multiplicidade (reconhecida e aceita) de sentidos coexistindo sempre, sem que um seja mais correto ou coerente que outro.

língua, aspectos cognitivos e 'boa vontade' são os elementos essenciais, segundo o que vemos, para o estabelecimento do sentido nos textos. Os dois autores acima citados ainda apresentam alguns traços da coerência. Para eles, a coerência estabelece *um* sentido para o texto, ela é, portanto, um "*princípio de interpretabilidade(sic), ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto.*" (Ibid., p.21) Quer dizer, a coerência faz com que um texto tenha sentido, mas um sentido limitado por coerções de base lingüística. O que queremos ressaltar é que a possibilidade heterogênea não é a ideal para a teoria, ou seja, o que interessa à teoria do texto é que se estabeleça o sentido, aquele talvez que os lingüistas textuais acreditem "intencionado" pelo autor, ou o sentido dominante, mas somente um. É devido a isso que se atrela a unidade do sentido a uma boa formação de textos:

"A coerência tem a ver com a boa formação em termos de interlocução comunicativa, que determina não só a possibilidade de estabelecer o sentido do texto, mas também, com frequência, qual sentido se estabelece." (Ibid.,p.32)

Como dissemos, não se nega a possibilidade de haver mais de um sentido em um texto, desde que seja recuperado o sentido, aquele dominante, que depende de uma estratégia de configuração bem definida ou de algum cálculo baseado na intencionalidade que preside a situação comunicativa, os outros sentidos - possíveis - são marginais.

O ponto que nos instiga é a questão da interpretação. Pensemos, se porventura, o interlocutor (ou leitor/receptor) simplesmente desconsiderar o sentido dominante, ou interpretá-lo diferentemente, o que acontece? Como é possível dentro desta teoria? Seria o texto que tem problemas ou o receptor? A Lingüística do Texto não responde tais questões, ela incide num mundo textual harmônico e cooperativo, deixando de lado as complicações do discurso. Percebemos isso, também, em um outro traço apresentado da coerência, o da unidade. Segundo Koch e Travaglia, "*para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos.*" (Ibid.,p.21), ou seja, é preciso sempre estabelecer um sentido unitário para toda a seqüência lingüística que forma um texto, senão, não será texto. Expurgam-se as indeterminações, as ambigüidades, as inconsistências; pode-se até mesmo aceitar suas existências, mas criam-se mecanismos de, ou corrigi-las, ou evitá-las.

As relações entre os elementos, que assegurariam a coerência, são apresentadas como de ordem lingüística (coesão), de ordem semântica - em relação aos conteúdos - e de

ordem pragmática, apontadas como atos de fala⁴⁴ - em relação às ações que se realizam ao falar (pedir, avisar, jurar..). Novamente vemos as questões da pragmática voltadas essencialmente para a teoria dos atos de fala, e não enquanto o confronto da práxis na constituição textual. Um exemplo disso é o da coerência pragmática, apresentada por Koch e Travaglia (p.39), onde o texto é visto como uma seqüência de atos de fala, e se os atos não satisfazem as condições necessárias, o texto se torna incoerente.

Beaugrande e Dressler (1981), e também Marcuschi (1983) colocam que a base da coerência é a continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do textos. Essa continuidade de sentidos diz respeito ao modo como os componentes do mundo textual, ou seja, o conjunto de conceitos e relações subjacentes à superfície lingüística do texto, são mutuamente acessíveis e relevantes. Isto significa dizer que a coerência diz respeito à forma como o todo do texto consegue transmitir a intenção do produtor ao longo de sua extensão; o texto não pode ser truncado, ambíguo, contraditório, pois isto geraria a incoerência. Não estamos dizendo que a coerência, na Lingüística Textual, precise ser linear, aliás, Marcuschi a apresenta sob seu "*caráter não linear, reticulado, tentacular que se liga à organização subjacente do texto e não à sua organização superficial, lingüística, linear, embora esta dependa daquela e sirva de pista para sua determinação*" (p.13), contudo, afirmamos que a coerência precisa de uma estrutura lisa e maciça para se acomodar, pois a porosidade e a aderência de uma estrutura conflitante lhe tiraria a base de sustentação, constituindo textos incoerentes.

Voltando à relação idealizada da Lingüística do Texto, percebemos a interação como uma relação exclusivamente binária, isto é, a coerência sempre ocorre na interlocução, mas numa "interação fictícia entre *dois usuários numa dada situação comunicativa*". A concepção de interlocução através de sujeitos que utilizam-se da língua (usuários) parece-nos um pouco restritiva. Como sobredeterminá-la a somente dois usuários - pelo menos de cada vez? Será mesmo que um sujeito é constituído de somente uma pessoa (ou só produtor, ou só ouvinte, ou só leitor)? Uma interlocução entre dois usuários

⁴⁴ Referimo-nos à teoria dos atos de fala praticados por J. Searle, em que este vê a ratificação dos fatos e das regularidades da universalização como objetivos para validar a precisão dos conceitos, ou seja, a condição do conceito, para Searle, é irretocável. Outro traço importante na teoria serarleana é a primazia da intencionalidade e de sua determinação na construção dos sentidos.

caracteriza uma troca entre dois sujeitos? Tais questões não encontram escopo na teoria do texto, talvez mesmo porque não pareçam pertinentes, mas a nós revelam uma certa idealização da própria forma como sujeito e linguagem se interpretam.

Percebemos, ainda, uma certa contradição quando se afirma sobre a responsabilidade do estabelecimento do sentido em um texto. Apesar de Koch e Travaglia afirmarem que o sentido se estabelece pelo resultado da interação entre as pistas deixadas pelo produtor - acerca de suas intenções - e o cálculo cooperativo do receptor, verificamos que a incoerência, e conseqüentemente a coerência, de um texto ficam restritas ao produtor basicamente, pois coloca-se que o cálculo do sentido pelo receptor é fundamental, mas é o produtor que deve se responsabilizar pela coerência:

"O texto será incoerente se seu produtor não souber adequá-lo à situação, levando em conta intenção comunicativa, objetivos, destinatário, regras sócio-culturais, outros elementos da situação, uso dos recursos lingüísticos, etc. Caso contrário, será coerente." (p.50)

Ora, se a coerência é o fator que garante o estabelecimento do sentido, este se dá pela interação ou através da atuação do produtor? Isto não nos fica claro, o que percebemos é que a produção de um texto, e o conseqüente estabelecimento de sentido(s) se parece, aqui, com um cálculo, formatado por regras específicas que, se seguidas corretamente, não possibilitarão falhas.

Dentro dessa perspectiva de regramento, Charolles (1978) fala de "regras de boa formação textual", ou seja, regras que derivadas dos julgamentos do sujeito sobre o que seja ou não coerente, estipulam que um texto seja um "bom" texto. Portanto, para o autor, a coerência é a qualidade que os textos têm pela qual os falantes os reconhecem como bem formados; isto é, trata-se da recuperação do sentido (novamente fala-se em um único sentido - o correto) de um texto. Charolles também vê a coerência como princípio de interpretabilidade, ligado à capacidade de cálculo do interpretador, mas também ligado a processos de cálculo da significação, ou seja, este cálculo deve relacionar-se à construção de relações que os falantes fazem a partir dos dados textuais que são apresentados, daí a recuperação do sentido pelo sujeito, garantido a partir de um cálculo da coerência, ser limitado pelo que Charolles chama de "*fatos normativos de coerência socialmente (sobre) determinados*" (Ibid.p.69), isto é, a recuperação dos sentidos e da coerência se dá de forma variada, pois além do domínio dos elementos lingüísticos e da recuperação de pistas

deixadas pelo produtor, o interpretador deve buscar outras relações para construir o sentido do texto que se lhe apresenta.

Contudo, ao observarmos mais a fundo, percebemos que essas relações não passam dos mesmos fatores cognitivos apontados por outros autores: o conhecimento de mundo dos usuários, a situação imediata de produção e etc. Não há uma real diferenciação porque, na verdade, Charolles trabalha com a mesma concepção de língua interacionista e consistente vista anteriormente. Esse autor fala do funcionamento da língua a partir da dominância de meta-regras, e é claro que essas meta-regras se dão sob uma ordem que é regida por preceitos formais: "*A ordem da língua aparece no uso sob a forma de prescrições imperativas implícitas, constituindo uma norma mínima.*" (Charolles, 1997:39⁴⁵). O próprio autor revela que há uma marginalização na transgressão dessa norma, ou seja, o que a transgredir foge daquilo que se pretende, pode caracterizar incoerência, e enfim, constitui o erro. Essa marginalização apontada por Charolles enfatiza o caráter ideológico do uso lingüístico, da institucionalização de um padrão lingüístico e do papel de guardião elitista desenvolvido pela escola (e pela teoria do texto). É a gramática, segundo o autor, que explicita essa ordem normativa constitutiva que se apresenta implícita; é a gramática que reproduz teoricamente a norma e constrói as regras combinatórias sob as quais essa norma se engendra. Porém, essa norma não é estritamente veiculada pela gramática, há também um equivalente em relação aos textos, é a norma mínima de composição textual, que institui os critérios de boa formação de um texto. Dentro desses critérios - ou regras - existem os "*julgamentos teóricos chamados de coerência*" (Ibid.,p.41).

Charolles apresenta, então, quatro metarregras que "auxiliam" na boa formação textual, são elas: repetição, progressão, não contradição e relação. Essas metarregras tratam da constituição da cadeia de representações semânticas e suas relações de conexidade que constituem o texto. "*As metarregras estabelecem um certo número de condições que um texto deve satisfazer para ser reconhecido como bem formado por um dado receptor, numa dada situação.*" (Ibid., 45). Para exemplificá-las, o autor precisa o modo em que se dá a coerência. Dentro da linearidade textual, a coerência atua em relações de antecedência (catáfora) e de recorrência (anáfora), levando sempre em consideração à "*ordem de*

⁴⁵ Este texto foi publicado originalmente em 1978, na revista *Langue Française* 38, Paris, Larousse.

aparição dos segmentos que constituem o texto." (Ibid., p.46). Charolles coloca ainda que a coerência se dá em nível local (microestrutural) e global (macroestrutural), contudo, mesmo englobando fatores exteriores ao texto, a relação ao todo textual não é de ordem puramente pragmática, mas de ordem sintático-semântico, pois o nível local incide "*nas relações de coerência que se estabelecem, ou não, entre as frases (sucessivamente ordenadas) da seqüência*" (Ibid., p.47), e o nível global incide "*nas relações que se estabelecem entre as seqüências consecutivas*" (idem.), ou seja, não se trata de uma outra dimensão de análise entre um nível e outro, mas de uma extensão da primeira - isto é, relações entre seqüências.

Outro ponto que pareceria apontar para uma concepção menos estrutural é a não distinção, feita por Charolles, entre coesão e coerência, onde ele diz não ser possível "*operar uma partição rigorosa entre as regras de abrangência textual e as de abrangência discursiva*" (Ibid., p.49), contudo, acreditamos que Charolles no seu trabalho com o texto, e a sua não distinção entre coesão e coerência (através das ineficiências), acaba assujeitando tanto as relações coesivas como as de coerência a parâmetros lógico-formais, pois as análises acabam, sempre, recaindo sobre o modo de articulação inter e intraseqüencial. Além do mais, como já se viu, a parte que se propõe a analisar o algo a mais do que o lingüístico, se caracteriza por um acréscimo da competência textual do falante e de determinados aspectos cognitivos. A exemplificação das quatro metarregras pode nos dar uma idéia disso.

1) *metarregra de repetição*: "*Para que um texto seja (micro e macroestruturalmente) coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência estrita.*"⁴⁶ (p.49) . O que se pretende com esta regra é passar a idéia de construção de um texto sem grandes sobressaltos, onde a coerência dos enunciados apresenta "*seu caráter seqüencial, seu desenvolvimento homogêneo e contínuo, sua ausência de rupturas*" (p.50). Tal caráter é assegurado por regras de boa formação e por recursos lingüísticos que são apresentados como dispositivos de boa formação textual, tudo que escape a essa regularidade seqüencial é visto com deslize, ou incoerência. Um exemplo disso é o tratamento da ambigüidade, vista como malformação ou falta (erro gravíssimo num ideal de completude) de referência; não que a ambigüidade seja apontada como um erro (no sentido gramatical), mas ela gera um desconforto insuportável para as teorias que

⁴⁶ Todas as citações contidas nas explicações das quatro metarregras foram retiradas de Charolles, 1997.

trabalham com pressupostos semânticos de base formal: *"Sem verdadeiramente romper a continuidade seqüencial, esses disfuncionamentos introduzem "zonas de incertezas" no texto; certas ambigüidades são recuperáveis contextual ou estrategicamente, outras, ao contrário, são insuportáveis, criando um vazio interpretativo comparável àquele que resulta dos empregos afóricos."* (p.52). Não vamos questionar a visão sobre os elementos afóricos de Charolles, mas sua visão de coerência regulada e linear, em que qualquer incerteza ou tensão pode abalar (ou afundar). Na desejada progressão, o desenvolvimento temático do texto se dá 'sempre' de forma contínua, através de regras de retomadas, as quais o enunciado se submete, estabelecendo-se *"um fio textual condutor"* (p.58); se as regras forem seguidas, o texto reproduz regularmente elementos do conteúdo que forem sendo introduzidos ao texto. Novamente percebemos uma inclinação para o trabalho sobre a ordenação dos usos lingüísticos e não uma atitude de análise dos textos quanto ao seu funcionamento lingüístico/semântico/pragmático/discursivo.

2) *metarregra de progressão*: *"Para que um texto seja micro e macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento um contribuição semântica constantemente renovada."* (p.58) - trata-se de progressão semântica, mas uma progressão que se fundamenta, basicamente, no "ato de comunicar", pois Charolles acredita que sempre se tem algo novo a dizer. Por isso, o texto não pode repetir indefinidamente um mesmo assunto/tópico, há sempre de progredir, contudo, a falta de retomadas também leva à incoerência: *"A produção de um texto coerente supõe então que seja realizado um delicado equilíbrio entre continuidade temática e progressão semântica."* (p.60). Esse equilíbrio é garantido através da nominalização e classificação de certos elementos e funções lingüísticas; a introdução de informações novas, assim como as retomadas, obedecem a certas regras e fazem-se de maneira programada, colocando-se entre os elementos já conhecidos. O que se pretende com essa regra é uma normalização das informações novas no sentido de tornar o texto sintática e semanticamente homogêneo, e é isso que deve garantir a coerência entre as seqüências de enunciados.

3) *metarregra de não-contradição*: *"Para que um texto seja micro ou macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência."* (p.61) A Lingüística do Texto não

trabalha com algo que não seja - ou não se torne - homogêneo e estabilizado; as falhas, faltas e contradições revelam erros que levam à descaracterização dos textos. Ao reconhecer-se que os textos podem carregar em si contradições, postula-se, simplesmente, que a contradição deve ser, sempre, evitada e eliminada.

4) *metarregra de relação*: "*Para que uma seqüência ou um texto seja coerente, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados.*" (p.74) Segundo Charolles essa é uma regra pragmática, pois envolve a congruência entre as ações, estados ou eventos que são presentes no mundo reconhecido pelos interlocutores. Essa congruência também se estabelece via regras, algumas são naturais - explicitadas por conectores semânticos, outras necessitam de uma justificação para serem aceitas como coerentes. Essa é mais uma das regras que servem como guia para assegurar o princípio cooperativo de comunicação social.

Na visão de Charolles, essas regras colocam algumas condições necessárias - tanto lingüísticas quanto pragmáticas - para se considerar um texto como bem formado. As regras são tão importantes que só se poderá, na visão do autor, trabalhar outras questões da coerência (como graus de coerência) a partir do momento que se dispuser de um conjunto de regras teoricamente explícitas e controladas desse fenômeno. De certa forma, essas quatro metarregras criadas por ele avançam nesse intuito, constituindo sua Lingüística do Texto sobre bases fortemente estruturais.

Aliás, a Lingüística do Texto em si, apesar da inserção (que não é constituição) de elementos da situação externa e norteadora do texto, ancora seus conceitos numa relação lingüístico-semântica de base formal, derivando, na maioria das vezes, da lógica interna textual, que é o resultado da relação entre os conceitos que são postos em jogo para delimitar um texto. É possível observarmos esse atrelamento à lógica interna em algumas propostas de produção textual que constam em determinados livros didáticos. Nossa intenção é que a partir da análise dos pressupostos teóricos que norteiam os livros didáticos que buscamos examinar, possamos relacioná-los às propostas de texto requeridas aos alunos e com isso queremos observar como se transpõe ou como se dá, nos livros didáticos analisados, a transição da teoria para a prática. Cabe ainda salientar que devido a quase inexistência de nomeação de filiação teórica, a maioria dos livros didáticos por nós analisados não faz referências à Lingüística Textual, entretanto, acreditamos que algumas

relações cotejadas por eles nos remetem, senão a uma filiação, pelo menos, a um possível embasamento ou referenciação em tal teoria⁴⁷. Passemos, então, às propostas de produção textual, mas, antes delas, é necessário verificar qual a concepção de texto que os autores privilegiam em cada material.

1.4.1 UM CONTRAPONTO ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS

A primeira proposta analisada consta no material didático de Cocco e Hailer (*ALP* - 7ª série - 1994). Nas orientações ao professor, que acompanham esse material, os autores apresentam os objetivos e considerações que norteiam seu trabalho. Sob o enfoque do sócioconstrutivismo⁴⁸, o material procura levar o aluno a interagir com o mundo e com o outro a partir do uso funcional da linguagem, assim, a produção de textos pretende elaborar mensagens como instrumento de comunicação, a partir, é claro, da estruturação funcional da linguagem e é isto, segundo os autores, que levará o aluno a "construir" seu raciocínio lógico, conforme expomos a seguir.

"Um texto apresenta macroestrutura (conteúdo), microestrutura (forma) e superestrutura (elementos característicos de cada tipo de texto). O aluno deve coordenar esses três aspectos para produzir um texto. Segundo Lino de Macedo, a forma e o conteúdo são reconstituídos pelo aluno graças aos esquemas de assimilação correspondentes. É na constante superação dos esquemas assimilatórios que o conhecimento se constrói, que a escrita se "torna", que a pessoa se transforma. Ao escrever um texto, ela consegue expressar seus conhecimentos, idéias e pensamentos. Assim, um texto escrito é o resultado de um processo em que ocorreu a transformação de um significado em forma. O sujeito produtor precisa se preocupar com as idéias, com os elementos característicos do tipo de texto, com a organização, com a escolha de informações específicas, com a linguagem adequada ao destinatário e com a correção ortográfica e gramatical." (CÓCCO & HAILER, 1994:7 - MP)

⁴⁷ Aliás, o fato de se apresentar a orientação teórica do material didático é algo bastante raro na bibliografia examinada, geralmente os autores de livros didáticos evitam tratar as questões de ensino/aprendizagem em termos teóricos, talvez por acreditarem que os professores não têm capacitação suficiente para compreendê-los, ou talvez por não constituírem seus livros didáticos sob algum aporte teórico, fazendo-se, o que é comumente visto, uma salada de teorias e metodologias.

⁴⁸ Mesmo filiando-se ao socioconstrutivismo, encontramos no material, especialmente no tocante ao trabalho com o texto, aspectos da Linguística Textual, como a feição comunicacional e interativa dos textos, uma constituição micro e macroestrutural do texto, além do uso de uma gramática textual com o intuito de levar os alunos "a localizar, refletir, pensar e atuar sobre os aspectos gramaticais do texto." (Cocco e Hailer, MP, p.10)

Nessa visão, o texto é uma mensagem que o emissor transmite ao receptor; compreender o texto é verificar se o receptor entendeu a mensagem, isto é, se decodificou as palavras organizadas gramaticalmente. Para os autores, o objetivo principal da produção de textos, na escola, é trabalhar a elaboração da mensagem como instrumento de comunicação. Tal objetivo, segundo Cocco e Hailer, só é possível a partir de uma interação entre sujeitos e informação linguística. Observemos a proposta textual que se encontra na primeira unidade deste material, intitulada: "Bichos, bicho". Esta proposta consta após o nono texto (Fera em Psicologia) desta unidade, que trata especificamente de um estudante de psicologia que fez um estudo sobre os animais que conquistaram seus 15 segundo de fama. Na seqüência, então, Cocco e Hailer propõem a seguinte produção textual:

Produção

Escreva um texto sobre animais, utilizando conjunções coordenativas e subordinativas. Sublinhe-as e explique o sentido de cada uma no seu texto.

(CÓCCO & HAILER, 1994 - 7ª série, p.45)

Esta proposta textual é um reflexo de diversas discussões que se têm feito no âmbito das reflexões sobre ensino de língua - o uso do texto como pretexto para o ensino e/ou exercício de regras gramaticais. Notamos que nessa proposta, o texto não tem qualquer função por ele mesmo, isto é, não se pede uma produção textual que vá discutir idéias, relacionar pontos de vista, nem mesmo auxiliar na construção/estruturação de textos que fundamentem reflexões pessoais do aluno, quer-se, simplesmente, conferir se o aluno sabe (ou fazer sabê-lo) usar "adequadamente" as conjunções coordenativas e subordinativas. A temática dada - os animais - que percorre toda a primeira parte do livro, é somente um motivo para se construir frases que contenham, predominantemente, conjunções. O texto nem mesmo precisa ser coeso ou coerente, afinal de contas, persegue-se a utilização de determinado aspecto gramatical para encontrá-lo no texto e, depois, explicá-lo: é o suficiente. Assim, o que se pede, realmente, é que o aluno construa um texto utilizando conjunções, como se somente elas pudessem compor esse texto, dessa forma, os alunos poderão "engatar" frases, uma atrás da outra - desde que falem de animais e utilizem conjunções coordenativas e subordinativas - formando um todo que, na verdade pode ser, uma junção de pequenas partes. Não se trata de uma produção textual nesta proposta, o que se pretende é exercitar usos gramaticais em modalidades que não se pareçam com as

'velhas' práticas frasais do ensino tradicional, e como as discussões da moda apontam o texto como o meio mais eficaz de ensino, então seria este o "veículo de transmissão" e prática dos mesmos conteúdos que sempre se trabalharam.

Observamos que esta proposta ao simular uma *macroestrutura* - "escreva um texto sobre animais", dá ênfase a um determinado aspecto da *microestrutura*: as conjunções. A funcionalidade do texto parece estar a serviço do emprego de nexos lógicos, que parecem não ser tão lógicos neste contexto. Pede-se simplesmente que se escreva um texto - qualquer texto, não importa sua tipologia e os elementos que irá utilizar-se para estruturá-lo, desde que contenha as tais conjunções pedidas. Observa-se, assim, que o encaminhamento da proposta do livro didático vai na contramão do que ele mesmo apresenta como suas "considerações norteadoras", pois se, nas orientações para o professor, é preciso conjugar os aspectos da macroestrutura, superestrutura (sequer mencionado na proposta de redação) e microestrutura (único aspecto realmente levado em consideração) para se poder produzir um texto, no momento crucial, em que se apresentam as propostas para os alunos, ou seja, na prática de produção textual, isso é apagado. Isso nos leva a ver que as tentativas de mudança de referenciais teóricos, muitas vezes, se esvaem na prática pedagógica, caracterizando-se em simulacros de transformação.

Segundo a leitura feita pelo autores, o objetivo geral deste material didático é "*o desenvolvimento de um trabalho de linguagem que leve o aluno a observar, descobrir, refletir sobre o mundo, interagir com seu semelhante, através do uso funcional de linguagens*" (MP., p.3). Entretanto, ao não explicarem o que seja esse uso funcional de linguagens, e ainda, ao apresentarem uma proposta de produção textual como a que vimos acima, podemos entender que, possivelmente, o professor venha a pensar que a interação com/pela linguagem é dada a partir de seus usos gramaticais, ou seja, que é ao dominar a gramaticalidade de uma língua - e suas conseqüentes regras - que se constrói o conhecimento necessário para o sujeito entender e falar do/sobre o mundo.

Mesmo orientando seu material por uma proposta socioconstrutivista, perseguindo uma construção do conhecimento através da interação social como base para a construção do texto, Cocco e Hailer privilegiam, e muito, as discussões sobre regras e usos gramaticais desvinculadas de relações com questões de ordem social - especialmente por desenvolver um trabalho que se apresenta como de Gramática Textual, revelando-nos, entretanto, uma

preocupação constante com o funcionamento interno da linguagem e marginalizando questões de base textual.

A segunda proposta a ser analisada consta no livro "*Lições de Texto: leitura e redação*", de Platão e Fiorin (1998). Esta obra não é propriamente um livro didático, mas, como os autores mesmos afirmam, é um "*mecanismo de construção indispensável para o desenvolvimento da proficiência da leitura quanto da produção de textos*" (Ibid.,p.3), ou seja, é um material destinado às aulas de Língua Portuguesa, voltado essencialmente para alunos⁴⁹ - mesmo sem especificar prováveis escolaridades. Portanto, esse material se coloca como um instrumento de uso de sala de aula, auxiliando os professores a levarem seus alunos a "*um bom desempenho lingüístico*" (ibid.p.3) [sic]. Dessa forma, sua utilização é a mesma de um livro didático. O texto tem um papel preponderante nesta obra, pois os autores acreditam que é no texto e pelo texto que o aluno vai adquirir a competência de operar significativamente com os dados armazenados em sua memória, pois não é suficiente prover o aluno de um estoque de conhecimentos gramaticais, nem habilitá-lo a analisar e produzir frases isoladas: é necessário dar um passo além, já que a construção de um texto envolve mecanismos mais complexos do que a mera justaposição de uma frase ao lado de outra. Para Platão e Fiorin, o passo além consiste em descrever os mecanismos de construção textual e capacitar o aluno a operar com eles. Estes mecanismos é que fazem com que um conjunto de frases forme um texto e não um amontoado desorganizado. Como exemplo desses mecanismos, os autores citam a coerência, "*isto é, a harmonia de sentido de modo que não haja nada ilógico, nada contraditório, nada desconexo, que nenhuma parte não se solidarize com as demais. A base da coerência é a continuidade de sentido, ou seja, a ausência de discrepâncias.*" (Ibid.,p.16). Outro fator do mecanismo de construção textual é a coesão, ou "*ligação das frases por certos elementos que recuperam passagens já ditas ou garantem a concatenação entre as partes*" (idem). Esse fator, segundo os autores, é menos importante que o primeiro, pois, mesmo sem esses elementos de conexão, um conjunto de frases pode ser coerente e, por conseguinte, um todo organizado de sentido. Platão e Fiorin acrescentam, ainda, o contexto, o sujeito, o tempo e o espaço na formação de um texto, que passa a ser visto como:

⁴⁹ Não contém manual do professor, nem mesmo qualquer referência ou instrução ao professor. Em relação ao embasamento teórico, não consta no material nenhuma referência à qualquer teoria, porém, observando-se as noções de texto utilizadas pelos autores, podemos estabelecer uma relação entre elas e a Linguística Textual.

"Poderíamos dizer que um texto é, pois, um todo organizado de sentido, delimitado por dois brancos [início e fim] e produzido por um sujeito num dado espaço e num dado tempo." (Platão e Fiorin, p.17)

A par destas noções, analisemos uma proposta de produção de texto contida no material:

2)

Excelente Escravo

Vende-se um creoulo de 22 annos, sem vicio e muito fiel: bom e aceado cozinheiro, copeiro, bolieiro. Faz todo o serviço de arranjo de casa com presteza, e é o melhor trabalhador de raça que se póde desejar; humilde, obediente e bonita figura. Para tratar na ladeira de S. Francisco n.4.54

100 anos de Propaganda. São Paulo, Abril Cultura, 1980, p.5

Este anúncio é verídico e foi transcrito do jornal A Província de São Paulo - antigo nome do atual O Estado de S.Paulo - do dia 21 de dezembro de 1878. Memórias póstumas de Brás Cubas veio à luz no ano de 1881, data bem próxima à da publicação do anúncio. Essa coincidência serve para revelar que *todo texto, mesmo o de ficção, reflete temas do contexto histórico em que é produzido*⁵⁰.

Imagine-se no tempo em que o texto de Machado de Assis e o anúncio do jornal foram escritos. Levando em conta os dados sugeridos por eles, escreva uma narração supondo a seguinte situação:

O "Excelente escravo" do anúncio foi comprado por um viúva com cinco herdeiros ambiciosos, dona de muitos bens e cheia de particularidades a esconder.

(PLATÃO & FIORIN, 1998 - Lição 1 - p.24)

O recebedor age sempre, na Lingüística do Texto, cooperativamente, mobilizando seus conhecimentos lingüísticos e de mundo para dar coerência ao texto que lhe é apresentado. E isto é requerido também nas propostas de produção textual. O aluno, como recebedor de um texto (que é a proposta), precisa, muitas vezes, mobilizar diversos conhecimentos para interpretá-la e cumpri-la a contento. Pois bem, essa primeira lição (de onde é retirada a proposta acima) trata de considerações sobre a noção de texto, discutindo-lhe as propriedades e características. Na seção destinada aos exercícios de compreensão e análise textuais, é apresentado o capítulo LXVIII do livro "Memórias póstumas de Brás Cubas", de Machado de Assis, seguido de questões sobre as informações mais importantes do texto, ou quanto aos sentimentos expressidos pelos personagens. A partir dessa contextualização, é dada a proposta de produção textual acima, com o intuito de levar o aluno a escrever uma narração baseada no anúncio de venda do escravo e das conjecturas de Brás Cubas sobre as atitudes catárticas de seu ex-escravo. Contudo, será que esses

⁵⁰ grifos nossos

elementos são pistas suficientes para o aluno escrever sobre a compra e o tratamento de escravos no final do século XIX? Quer dizer, o próprio texto afirma, ao trazer o anúncio publicitário, que todo texto reflete temas do contexto histórico em que é produzido, se o contexto em que a narração que o aluno deverá produzir é imaginária, não seriam necessários outros e mais elementos para constituir-lhe um imaginário coerente com o que é proposto? Além do mais, as únicas informações que o aluno têm são: sobre o tratamento desumano de Brás Cubas com seu escravo; e sobre as aptidões de um excelente escravo que, em seu texto, deverá ser adquirido por uma viúva. Porém, a proposta da narrativa apresenta diversos outros componentes - outros personagens, características sociais e psicológicas, sentimentos - que não são retratados em qualquer outro momento do capítulo, ou seja, deverá se narrar uma história que aponta para um conflito interno, envolvendo uma família com costumes, atitudes, opiniões, de um tempo que não faz parte da memória do aluno, e que, além do mais, ele não encontra subsídios no material estudado. Que relação construir entre uma viúva, com muitos bens, com filhos ambiciosos e um escravo humilde e obediente? Qual a relação entre a aquisição de um escravo - sabendo-se o papel do escravo na sociedade brasileira - e as particularidades obscuras da viúva? Ou seja, a proposta, ao contextualizar seus elementos na questão da escravatura, inicialmente, desliza seu intento para a criação de uma história onde o escravo, único elemento que possui alguma fundamentação apresentada para o aluno, pode não ocupar o destaque imaginado. Talvez o mais perverso de uma proposta como essa seja a visão de que, caso o aluno não consiga construir um texto coerente, emocionante e instigante - fato bastante provável - a culpa será somente sua; da sua inabilidade com a linguagem, da sua falta de conhecimento da história do país e da sua incapacidade de interagir com outros textos e de (re)produzi-los.

A coerência, na produção textual do aluno, dependerá de algo mais do que a cooperação com o texto anterior, ou o descobrimento de pistas que o leve (o aluno) a construir um texto coerente - interna e externamente, ou seja, entre si e com a proposta. Isto é evidenciado, ainda mais, quando se percebe que não é na linearidade linguística que se pode controlar o texto e seus sentidos (se é que se pode controlar os sentidos)⁵¹, fato que

⁵¹ Estamos evidenciando que ao contrário do visto em *Linguística Textual*, não acreditamos que os sentidos possam ser controlados, pois na verdade, trabalhamos numa perspectiva de movência constante e instável, daí o caráter de “deriva do sentido”, como apontando por Pêcheux.

geralmente não é considerado na *Linguística Textual*⁵², pois a teoria trabalha numa perspectiva de se resolver os problemas e encontrar soluções. Koch e Travaglia (1998:58) citam Charolles na implicatura da língua e da unicidade do sentido; segundo Charolles o linguísta deve analisar as marcas da relação entre os componentes linguísticos que a língua usa para resolver os problemas de interpretação que seu uso pode gerar, ou seja, na própria linearidade linguística é preciso conter as características capazes de regular e controlar o texto, portanto, a língua é um constructo sistêmico que comporta regras que normatizam seu uso e contêm sua eventual polissemia (polissemia esta resultante de um mal uso linguístico, ou de uma má-construção textual). Apesar da relevante inserção de componentes extralinguísticos nos estudos e análises de textos, a *Linguística Textual*, a partir de noções como cálculo objetivo e preciso do sentido, cooperação entre usuários, e uso de componentes linguísticos como marcadores de intenção e sentido, não se desvencilha⁵³ da atitude de controle e regulamentação dos usos linguísticos, perseguindo, talvez de um modo mais formalista do que gostaria, uma compreensão global da interação verbal comunicativa - idealizada e normatizada. A própria distinção entre os componentes que se calçam na materialidade linguística e aqueles que pertencem a um campo exterior ao texto, que poderia (ou deveria) ser visto como exterior, talvez, a uma constituição linguística do texto - mas é considerado exterior ao próprio texto - já apontam para a segmentação e uma conflituosa relação entre fatores intra e extralinguísticos que, a partir de um posicionamento do sujeito e de marcas linguísticas perpetradas no texto, são apagados, superficializando-se uma imagem total e harmônica entre texto, interlocutores e teoria. A busca da solução dos problemas (de produção, compreensão e, até mesmo de análise) textuais só pode dar-se a partir de um recalque do impreciso, do conflito e da falha que parecem, "inoportunamente", instalarem-se nas relações entre língua, sujeito e sociedade. Para que tal "caos" não se instaure, trabalha-se no estabelecimento da ordem, da hierarquização e da "limpeza" dos aspectos linguísticos que geram imprecisões e que

⁵² E também não é levado em consideração pelo material didático que acredita que a determinação de sujeitos, tempo e espaço são suficientes para a construção de um texto.

⁵³ Não estamos dizendo que a *Linguística do Texto* pretende isso e não consegue, muito pelo contrário, ela realmente tem o objetivo, conforme afirma Koch (1998:58), de representar os processos e mecanismos de tratamento dos dados textuais que os usuários põem em ação quando buscam compreender e interpretar uma seqüência linguística, estabelecendo o seu sentido e, portanto, calculando sua coerência.

caracterizam a tão pretendida “ausência de discrepâncias” (p.17) pregada por Platão e Fiorin.

A terceira proposta por nós analisada 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 textual⁵⁴, 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.*

⁵⁴ Mesmo sem constar a referência teórica do material, a partir da explicação destas condições de produção de texto podemos perceber posicionamentos que incluem o livro didático no quadro teórico da Linguística do Texto.

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, onde 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 inexatidão 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 aqueles padrões de textualidade expostos anteriormente - resultará uma forma de comunicação eficiente e adequada, como se comunicação fosse resultado, simplesmente, de eficiência e adequação⁵⁵.

A quarta proposta a se analisar encontra-se no livro didático "*Português*", de Abaurre e Pontara (ensino médio - volume único, 1999). Neste livro, as autoras entendem a linguagem como "*uma atividade que modifica e constitui os interlocutores, e que é por eles constantemente modificada e manipulada*" (MP, p.3), isto é, somente estudando-se a linguagem em relação ao uso efetivo que dela fazem os falantes, é que podem adquirir sentido as discussões sobre língua, em todos os níveis de análise, além da metalinguagem necessária para a condução dessas discussões. Ancorados em tal visão de linguagem, os pressupostos pedagógicos deste livro didático baseiam-se na crença de que também o ensino de redação não se deve resumir a uma prática de produção de textos que se esgote em si mesma, ou seja, não bastam exercícios práticos e suas conseqüentes correções intuitivas para haver, segundo as autoras, "*efetivamente o desenvolvimento de uma competência específica em leitura e produção de textos narrativos, expositivos e persuasivos*" (Ibid.p.3). Para elas, é necessário discutir com os alunos, em aulas específicas de produção textual, os tópicos relevantes para a compreensão das características formais e de conteúdo referentes aos vários tipos de texto, de forma que os alunos possam levar esse conhecimento no momento da produção de seus próprios textos.

É devido a essa concepção que Abaurre e Pontara afirmam que não se parte do princípio de que basta "ser criativo" para escrever bem, a atividade de produção de textos, segundo elas, pressupõe o agenciamento de diversos recursos, conforme o projeto textual do autor, que, por isso, define-se como um todo em que os aspectos estipulados devem aparecer, ou seja, o texto é um todo composto de partes. As autoras (MP, p.8) ainda ressaltam que deve-se empregar na construção de um texto: mecanismos de coesão

⁵⁵ E, como se o uso da linguagem se restringisse a isso.

referencial; mecanismos de articulação frasal; recursos oferecidos pelo sistema verbal (emprego apropriado de tempos e modos verbais); recursos próprios do padrão escrito na organização textual (paragrafação, periodização, pontuação); convenções para citação de discurso alheio; ortografia oficial do Português, desconsiderando-se casos de idiossincrasia e palavras de frequência muito restrita; regras de concordância verbal e nominal⁵⁶.

No livro do aluno também são encontradas algumas observações teóricas sobre texto. No capítulo 3, intitulado: “O Texto”, as autoras esclarecem como o entendem.

"O que é um texto? Um texto é uma manifestação lingüística produzida por alguém, em alguma situação concreta (contexto), com determinada intenção. (...) O que dá sentido a um texto é a combinação destes fatores: o lingüístico, o contextual e o intencional (...) Ele [texto] é sempre dirigido a alguém, ou seja, a situação de produção de um texto supõe a existência de um interlocutor a quem ele se dirige (...) O sentido dos textos é construído na interação entre o seu autor e o interlocutor a quem se destina." (Ibid., p.29)

Nesta citação são apresentados, então, os três fatores preponderantes para a produção de textos na visão das autoras: o lingüístico - amplamente visto e esmiuçado no MP; o contexto - que, segundo Abaurre e Pontara, sem conhecê-lo se estará, muitas vezes, impossibilitado de compreender a intenção do autor ao produzir um texto; e a intenção - que é a mola propulsora da produção textual, é ela que determina o sentido e a forma de construção do texto. Observamos, ainda, uma visão um pouco reducionista em relação ao papel do interlocutor. Segundo as autoras (p.30), o interlocutor de um texto é o leitor a quem este texto se dirige preferencialmente ou, em outras palavras, é o leitor em quem pensa o autor no momento da produção de um texto. Há, para cada texto, não só um contexto, mas também um interlocutor preferencial, ou seja, o interlocutor somente lê aquilo que o produtor quer lhe repassar, ele não tem qualquer papel de inter-relação ou interferência nesta concepção de produção textual. Vejamos como todas essas noções se ajustam na prática.

Proposta de Redação - 1

Agora, com base nas informações obtidas, transforme o relato lido em um texto narrativo. Procure caracterizar melhor as personagens, criar um cenário no qual se desenvolve a ação, apresentar motivos para os acontecimentos, enfim, elaborar de modo adequado os elementos necessários para a construção de um texto narrativo.

⁵⁶ Observe-se que todos os fatores envolvidos na construção textual elencados pelas autoras dizem respeito a estrutura da língua e ao padrão lingüístico, em nenhum momento se apresentam fatores relacionados ao sentido ou à relação socio-histórica dos textos.

(ABAURRE & PONTARA, 1999 - ensino médio - cap.3, p.36)

Torna-se necessário contextualizar a proposta. Ela segue a uma tarefa em que é apresentada a transcrição de um relato oral (uma moça relata uma troca de carros feita em uma festa) e é pedido para os alunos identificarem o acontecimento relatado, as circunstâncias em que se deu tal acontecimento e as personagens envolvidas nele. A partir desta tarefa, propõe-se a redação acima. Torna-se necessário, também, verificar o que as autoras compreendem por narração, já que se está pedindo, na proposta, para se transformar o relato em narrativa. Abaurre e Pontara apresentam a seguinte conceituação para os alunos:

"A narrativa é um texto que pode ser definido como bem mais elaborado estruturalmente do que o relato, por um lado, e que, por outro, apresenta objetivos sensivelmente diferentes dos da crônica, sempre envolvida na análise do acontecimento contemporâneo. É bem verdade que nela também encontraremos fatos ou acontecimentos relatados. Ocorre, porém, que a principal preocupação de alguém que elabora um texto narrativo não está centrada nos fatos, mas sim na maneira como são apresentados." (Ibid. p.34)

A partir dessa conceituação, fica-nos bem clara a visão distorcida que o livro didático apresenta sobre narração, ou seja, a forma de arranjo de significados em tipos textuais não interfere em nada no processo de compreensão dos textos, apenas determina os modos de enquadramento e formatação de cada texto. Portanto, a produção textual proposta acima não tem a função de trabalhar a linguagem como uma atividade que modifica e constitui os interlocutores e é por eles modificada e manipulada, como afirmado pelas autoras no MP, a proposta apenas serve para manipulação da linguagem, sem interesse pelo sentido, pela interlocução, nem ao menos pelo "desenvolvimento de uma competência específica em produção de textos" defendida pelas autoras e vista anteriormente, a não ser que esta competência esteja restrita à maneira como se deve apresentar os fatos em um texto. As concepções iniciais, apresentados no MP, sobre a descrença no ensino de redação como uma prática que se esgote em si mesma, é completamente esquecida no interior do material; se, na teoria, o sentido de um texto é construído na interação entre seu autor e o interlocutor a quem se dirige, na prática, o sentido nem mesmo tem relevância e, as concepções de autor e interlocutor são, ou apagadas, ou distorcidas. Na proposta de produção textual vista acima não é apresentado - nem implícita nem explicitamente - qualquer interlocutor; já o papel de autor, que para Abaurre e Pontara é aquele que

"*pressupõe o agenciamento de diversos recursos*"(MP,p.3), é desempenhado pelas autoras do livro didático, pois são elas que apresentam um projeto textual, definem "as intenções", e estipulam os aspectos que devem aparecer. Dessa forma, o papel do aluno é o de fazer os arranjos e adequar à forma pedida o que lhe é apresentado, muito mais um exercício do que uma produção textual, essa proposta se mostra como mais uma forma encontrada, dentro deste capítulo, de se compreender/apreender a estrutura da narrativa. E para não termos dúvida disso, vejamos as instruções dadas a essa atividade no MP:

"Como a proposta solicita que o relato oral apresentado na abertura da unidade seja transformado em uma narrativa escrita, o professor precisa observar se os alunos vão se limitar a apresentar os acontecimentos ou se terão o cuidado de introduzir caracterizações de personagens, cenário, se farão uma melhor construção do tempo... Enfim, é preciso assegurar, no momento da correção, que o texto não se limite à apresentação do fato relatado, mas assuma as características estruturais de uma narrativa." (Ibid., MP. p.22)[grifos nossos]

Reafirmando o que havíamos dito, não importa o que se vai escrever, mas o modo como escrevê-lo. As instruções deixam claro que a apresentação do fato relatado é uma limitação do texto, o que se requer é a inserção dos elementos narrativos e sua estruturação característica. Como no relato apresentado não há referências às características básicas da narrativa como cenário, caracterização de personagens, espaço etc., o aluno terá que "criar" tudo isso, para dessa forma adequar-se ao que é proposto. Contudo, lembremos de uma afirmação das autoras feita no início desta análise: "*não se parte do princípio de que basta 'ser criativo' para escrever bem.*" (MP, p.3). Quer dizer, na teoria a criatividade não é uma característica importante, mas na prática ela se torna essencial. Infelizmente, esta proposta revela mais uma vez a dissonância, nos materiais didáticos, entre teoria e prática.

A quinta proposta de produção textual é do livro didático, "*Entre palavras*" , de Mauro Ferreira (1999), que nos apresenta alguns aspectos a serem analisados. Como a maioria dos livros didáticos, este não expõe qualquer referência teórica explícita em suas reflexões, mas apresenta aquilo que o autor considera as metas prioritárias para o trabalho com produção textual, metas essas que nos possibilitam fazer algumas relações teóricas, entre elas, um aporte à Lingüística Textual. Eis as metas:

- " Dotar o aluno da habilidade de produzir trabalhos escritos cuja estrutura e organização (ordenação de idéias, clareza, coerência, coesão etc.) permitam considerá-los realmente como *textos*.

- **Habilitá-lo a adequar o tipo de texto e a linguagem ao(s) seu(s) leitor(es)-destinatário(s) e à finalidade a que se destina o texto produzido.**
- **Apurar o senso crítico do aluno, em relação ao seu processo de produção, de forma que ele se predisponha a reformular seus textos, objetivando torná-los mais satisfatórios e eficazes, tendo em vista a finalidade a que se destinam.**
- **Conscientizá-lo de que a habilidade de escrever textos eficazes tem uma importância inquestionável para sua plena inserção na vida social e, futuramente, profissional.**
- **Levá-lo a produzir textos nos quais ele se reconheça como autor." (Ferreira, MP. p.11)**

Como o objetivo principal do material é aprimorar a competência do aluno na leitura, na fala e na escrita, procura-se, com essas metas, um constante trabalho de adequação e eficiência, transmitindo uma concepção de texto como produto acabado e satisfatório àquilo que se tenciona. Fica-nos, também, a partir do que foi afirmado acima pelo autor, a impressão de que é somente através da estrutura e organização da escrita - a partir de elementos lingüístico-semânticos - que se pode constituir textos, ou pelo menos, reconhecê-los como tal.

Esse processo de reconhecimento passa essencialmente, dentro deste material didático, pela correção e avaliação dos textos produzidos pelos alunos, aliás, esses dois momentos (de correção e avaliação) ocupam um espaço significativo no MP, são eles que irão garantir a eficácia de um texto, pois o que não estiver satisfatoriamente de acordo com o estipulado, poderá ser "aperfeiçoado" através destes dois procedimentos. Ferreira (p.14), aponta a que o professor deve fundamentalmente ater-se no momento da correção/avaliação: à adequação ao tema; à organização da estrutura textual - mudança de parágrafos, seqüenciação de idéias, coesão, clareza etc.; à pertinência das idéias, informações, argumentos etc., e aos avanços observáveis em relação a trabalhos anteriores ou em relação a um versão anterior do trabalho que está sendo avaliado.

Este último aspecto da avaliação, da relação entre os trabalhos de um aluno, nos parece bastante profícuo, pois possibilita acompanhar-lhe seu desenvolvimento com a escrita e os percursos que toma na construção de seus textos, suas relações e interpretações. Entretanto, devido aos itens elencados pelo autor na sua concepção de avaliação, percebemos que essa postura de analisar o percurso textual do aluno se restringe aos aspectos formais da estrutura e organização de textos, pois põe-se a analisar a adequação

temática, a organização das idéias nas seqüências lingüísticas ou a pertinência de informações, mas não leva em consideração as atitudes interpretativas (de textos, da sociedade, da relação entre conhecimentos diversos) do aluno. Saber 'ajeitar-se' ao tema, à estrutura, e aos conteúdos expressos é o essencial da produção textual nesta perspectiva. Vejamos um exemplo da proposta de produção textual da unidade 11 deste livro didático, que trata sobre bombas nucleares, seu poderio e destruição:

Escrever: Atividade 2

Escreva uma dissertação a partir do seguinte tema:

Bomba: a invenção mais estúpida da história da humanidade

(FERREIRA, 1999 - 7ª série -unid. 11, p.213)

Trata-se exatamente do que falávamos acima, esta proposta de redação apenas se mostra como uma atividade em que o aluno deve se adequar a um tema, com uma perspectiva determinada de conteúdo e, especialmente, dentro de um modo específico de escritura - a dissertação. Lembrando um pouco algumas metas apontadas pelo autor no MP deste livro (e relacionadas acima), veremos o quanto essas se diferenciam da proposta acima. Uma das metas se pretende a habilitar o aluno a adequar o tipo de texto e linguagem aos seus prováveis leitores/destinatários, entretanto, não encontramos nesta proposta qualquer possível interlocutor para o texto do aluno - a não ser o professor que irá corrigi-lo, isto é, não há, realmente, no momento da prática dos exercícios, preocupação com uma interlocução; mesmo sendo sinalizada no MP, a relação produtor/leitor é descartada na proposta textual analisada. Outra meta levantada por Ferreira, e distorcida na proposta de texto, é aquela em que o material se propõe a levar o aluno a produzir textos nos quais ele se reconheça como autor, quer dizer, o aluno deve se reconhecer autor de um texto cujo tema já vem determinado, bem como sua estrutura tipológica e seu direcionamento temático. Não há qualquer possibilidade de transgressão nesta proposta - pois o interlocutor será o professor que irá corrigir de acordo com o que é pedido no livro didático, não há como inserir um relato pessoal ou uma história ouvida, não há como apontar aspectos positivos na pesquisa científica de bombas, nem mesmo discordar sobre a "mais estúpida" invenção da história da humanidade. Deve-se concordar que a bomba é a invenção mais estúpida e escrever sobre isso (sem esquecer de que tem que ser de forma dissertativa). Acompanham o MP deste material didático, parâmetros de avaliação da produção textual

de cada atividade; para esta proposta de redação são apontados os seguintes parâmetros (MP, p.29):

- Presença/ausência de título.
- Adequação da estrutura textual à função expositivo-argumentativa do texto (introdução-desenvolvimento-conclusão).
- Clareza na apresentação de pontos de vista e de argumentos.
- Reaproveitamento de informações já veiculadas sobre o tema (a destruição das cidades japonesas; os testes nucleares franceses⁵⁷).
- Referência a outras invenções humanas ("boas" ou "ruins").
- Parágrafo de fecho (presença e adequação).
- Coesão: emprego adequado de pronomes, conjunções, advérbios, sinônimos, expressões de transição etc., que promovem a estruturação do texto no plano lingüístico.
- Coerência.
- Aspectos gramaticais.

Percebemos que grande parte dos aspectos avaliados têm a ver com a adequação lingüística, tipológica e gramatical, o que denota que são esse aspectos que, na visão do autor, permitem considerar qualquer escrita como sendo "realmente um texto". Além do que, existem alguns pontos levantados nos parâmetros de avaliação que não têm uma ancoragem explícita na proposta de redação apresentada ao aluno, como por exemplo, exigir que este faça referência a outras invenções humanas, quando o enunciado proposto - por seu modo sintético e contundente - induz o aluno a não "fugir" daquilo que lhe é exatamente pedido, a risco de perder-se e ver sua redação "perdida". Isto é, o que Ferreira expõe no MP de seu material didático - tanto na teoria que embasa a proposta pedagógica, quanto nas avaliações que o professor deve priorizar - , destoa do que é apresentado para os alunos, gerando inadequações constantes - tanto das concepções teóricas em relação à prática da produção textual, quanto do texto produzido pelo aluno e sua avaliação.

A sexta proposta analisada é do material didático de Agostinho Dias Carneiro, "*Redação em construção: a escritura do texto*" (1993). Este material, assim como o de Platão e Fiorin, não é um simples livro didático seriado dedicado ao ensino fundamental ou médio, mas um livro que pretende trabalhar especificamente a produção de textos.

⁵⁷ São dois fragmentos de textos - sem autoria - apresentados no início do capítulo com a temática bomba.

Na apresentação deste livro, o autor afirma que a maioria dos livros destinados ao ensino de redação *não ensinam a escrever melhor*, pois se restringem a contemplar e a limitar o que consideram modelos de boa escrita. Esses livros em geral, segundo Carneiro, somente repetem exercícios de correção gramatical e não estão apoiados em um corpo teórico. Em compensação, seu livro filia-se metodologicamente à *Linguística do Texto*, além de inserir pesquisas da área de "Análise do Discurso"⁵⁸ que na visão do autor, ao serem incorporadas em seu livro, permitirão a este abrir um caminho promissor para a didática da Língua Portuguesa, pois cada unidade deste material se dirige à *solução de problemas* práticos da atual escrita em prosa, mostrando os processos normalmente empregados para *superá-los*. Na perspectiva do autor, ainda, as numerosas atividades propostas pretendem tornar tais processos conscientes, de modo a abrir caminho para a *criação de textos próprios e apropriados*⁵⁹.

A partir dos nossos grifos podemos reconstruir os objetivos de Carneiro com este livro: fazer aquilo que os outros livros não fazem, isto é, ensinar a escrever melhor - e para isso ele filia-se à *Linguística do Texto*; apontar e solucionar os problemas de escritura dos alunos, instrumentalizando-os com os processos necessários para superar os problemas e capacitá-los a criarem seus textos apropriadamente, ou seja, o texto, na perspectiva empregada por Carneiro, não passa de um produto acabado e que deve adequar-se a determinados fins (persuadir, narrar, relatar e etc.). E para chegar a esse intento, o autor subdivide seu livro em 21 unidades (em que cada uma trata de um ponto da produção de textos: como introduzir, como pontuar, como adequar o vocabulário, como usar a voz passiva ... além das caracterizações de gênero: como narrar, como persuadir, como dissertar e etc.), onde não aparece uma única proposta de produção de texto, somente exercícios de fixação dos conteúdos trabalhados nos capítulos. Como é possível um livro que trabalha a escritura do texto, baseado na *Linguística Textual* - que tem como objeto o texto - não

⁵⁸ O autor não especifica os pressupostos de Análise do Discurso dos quais se utiliza na construção de seu livro, o que nos leva a questionar: que Análise do Discurso é essa? O que podemos afirmar é que não é a mesma de que nos serve de fundamentação neste trabalho. Talvez essa vinculação de Agostinho D. Carneiro a uma AD venha de uma visão, até certo ponto comum, que considera todo o trabalho com o texto, ou com a língua em uso (apesar de nem isso encontrar-se em seu livro) como Análise do Discurso.

⁵⁹ Grifos nossos

conter uma única proposta de texto⁶⁰? Além do mais, os exercícios propostos pelo livro não são, na sua maioria, de escritura, de ensaios, mas de preenchimento, substituição, identificação, entre outros. A construção, apontada no título do livro, não passa de fragmentação e segmentação de um todo que, composto de partes, não necessita de um trabalho global. Agostinho Dias Carneiro, segundo nosso ponto de vista, confunde fragmentação com construção, e faz de seu livro alvo das mesmas críticas que dispensa aos outros: ele se restringe a modelos de boa escrita e repete meros exercícios de correção gramatical.

Daremos um exemplo a partir da unidade 1 que se propõe a trabalhar narração. Percebemos que uma das formas de trabalho a partir de uma perspectiva estrutural e gramaticalizada é o enfoque nas tipologias textuais. Os textos são - sob esse tratamento - antes de mais nada, mensagens tipificadas de acordo com uma situação dada; saber "enquadrar" o que se tem a dizer (mesmo que não se tenha nada a dizer) numa forma tipológica é o principal objetivo em muitas propostas textuais e, também, nos exercícios propostos por Carneiro. De forma mais ou menos análoga, Koch (2003) afirma que ao se falar em gênero, falamos de um modelo regulador e controlador do discurso, pois eles são as "formas-padrão" e relativamente estáveis da estruturação de um todo, isto é, os gêneros são *"tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados sócio-historicamente, visto que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais. É cada uma dessas situações que determina, pois, um gênero, com característica temáticas, composicionais e estilísticas próprias."* (p.54) (grifos nossos). Isto nos mostra que mesmo associando a determinação dos gêneros às situações sociais, Koch ainda os concebe como tipificação do discurso, como "formas-padrão" que estabilizam e regulam o texto (através da temática, da organização textual e da estruturação tipológica). Mesmo Charolles, que acredita numa relação entre tipologias textuais e coerência, afirma que esta é uma relação indireta, que se dá através da estrutura dos textos: *"O conhecimento das superestruturas de cada tipo de texto ajuda o processo de compreensão (de uma narrativa, por exemplo) e tem, portanto, a ver com a coerência."* (Apud Koch e Travaglia, 1989:40). Ou seja, gênero e coerência são

⁶⁰ Observamos que no livro de Agostinho Dias Carneiro os exercícios são prescritivos, isto é, o que ele realmente quer é "ensinar o modo de escritura de um texto", e não está preocupado com a produção textual em si, por isso não há nenhuma proposta de texto em seu livro.

dois processos separados que podem se ajudar mutuamente, um a partir da determinação da estrutura textual, o outro a partir das relações sintático-semânticas que estabelece.

Caminhando nesta direção, Agostinho Dias Carneiro também trabalha com a separação estrutura/conteúdo. Na introdução da primeira unidade (p.7), o autor afirma que narração, descrição e argumentação são modos de organização discursiva e que o modo narrativo (modo trabalhado nesta unidade) se caracteriza fundamentalmente pela evolução cronológica de ações. Essas ações são vistas sob determinada lógica e constroem um história, que nos é dada por um narrador. Dessa maneira, para contar uma história é necessário um conjunto de elementos: ações, personagens e um narrador. Percebemos a preocupação constante com a especificação da estrutura para caracterizar o tipo de texto, tanto que ele apresenta as etapas da narração:

"Toda narração é um trajeto entre um abertura - estado inicial de harmonia ou equilíbrio - , seguida de um fato narrativo propriamente dito - a desarmonia - , e encerrada por um fechamento - estado final, que tanto pode ser a volta ao equilíbrio inicial com o aparecimento de uma nova situação de equilíbrio. No interior da narrativa encontram-se seqüências, espécies de micronarrativas, que também comportam a mesma estrutura." (Ibid., p.7)

Passa-se a idéia de que não importa o que o aluno escreve, desde que se enquadre nesta estrutura, ele estará fazendo uma narração, ou então, uma narração será sempre um encadeamento de estados de harmonia e desarmonia que resulta num equilíbrio. Qualquer texto que fuja a essa regra, nas considerações propostas por Carneiro, certamente estaria errado/inadequado.

Outro ponto levantado por Carneiro é quanto aos elementos lingüísticos que participam da evolução cronológica em que se apóia a narração. O autor afirma haver uma série de elementos que contribuem para essa evolução, mas aponta dois como primordiais: os verbos de ação, que segundo ele, modificam realmente a história, encadeando fatos na narrativa, e os conectivos temporais, que organizam a sucessão de verbos, situando-os uns em relação aos outros. Serão esses dois elementos mais trabalhados na prática textual. E por falar nela, a prática textual no livro de Agostinho Dias Carneiro se apresenta logo após as explicações sobre o conteúdo da unidade (narração, nesta primeira unidade) e se dá em forma de exercícios. Só para exemplificar, nesta primeira unidade que trata da narração, a prática textual é composta de 12 exercícios, estruturados em: - responder (3); - assinalar (1); - identificar (2); - indicar (1); - transcrever (1); - sublinhar (2); - modificar (1); -

caracterizar (1). Como afirmado anteriormente, não há qualquer proposta de produção de texto nesta primeira unidade e em nenhuma outra. Todas as atividades do livro giram em torno destes objetivos. Transcreveremos abaixo o exercício que nos parece mais aproximado de uma atividade de escritura da unidade analisada.

Prática Textual

9) Modifique o ritmo do texto narrativo a seguir, acrescentando descrições ou reflexões nos locais marcados por asteriscos.

"O faroleiro era um sujeito bronco(*). Numa noite de tempestade(*), um navio naufragou nas proximidades do farol. Um único sobrevivente conseguiu chegar até à ilha e veio nadando(*), chegando à praia com as forças que lhe restavam. O faroleiro abriu a janelinha lá de cima e perguntou:

- Que deseja?

- Nada!!!(*). Vinha passando, vi a luz acesa!" (Ziraldo)

(CARNEIRO, 1993 - unid.1, p.15)

Em momento algum nas explicações sobre "como narrar", é trazido o que é uma descrição e/ou como se faz; aliás, a descrição é matéria da unidade seguinte, e sequer foi introduzida até então. Quanto às reflexões que o aluno deve fazer é apontado, em uma passagem rápida nas explicações da unidade, que uma das formas de o narrador interferir na história é através de comentários sobre processos de narração⁶¹, mais nada. Ou seja, além de compor seu livro somente com atividades que jamais levam a uma produção textual, objetivando exclusivamente o exercício e fixação de segmentos estruturais e/ou elementos lingüísticos, o autor ainda propõe atividades que nem ao menos foram citadas em suas explanações teóricas da unidade, perdendo-se em um redemoinho de tarefas sem qualquer conseqüência textual. Atividade vã, que poderá levar o aluno a saber reconhecer uma seqüência narrativa (por exemplo), mas jamais produzir uma narração.

A sétima proposta a ser analisada faz parte do livro didático "*Palavra: verso e reverso*" (8ª série,1990), de Dirce Guedes de Azevedo. A autora deste livro trabalha na perspectiva de que o que importa no texto não é sua extensão, mas o fato de ser uma unidade de sentido, unidade essa que envolve tanto quem o produz quanto quem o interpreta. Para ela:

"o texto é uma nova experiência para o aluno. Ele adquire sentido no momento em que o leitor torna-se não só capaz de interpretar o ponto de vista do autor,

⁶¹ Como exemplo é trazido o seguinte enunciado: "Ao dizer isso, pode-se pensar que o personagem era rude, mas não é verdade, era somente um modo particular de expressar-se." (Ibid., p.9)

mas também de refletir sobre esse ponto de vista e construir seus próprios textos." (AZEVEDO, 1990 - MP, p.3)

Percebemos que a interlocução é apontada como uma forma de estabelecer o sentido de um texto, julgando-se, portanto, que a autora irá privilegiar essa 'condição' em suas propostas de produção textual. Contudo, vemos, ainda do MP, que a constituição de um texto em unidade de sentido depende, além do autor e leitor, de uma adequação a certas normas de linguagem, pois uma das propostas do material em relação à produção textual é a de que sem desconsiderar a linguagem do aluno, a escola o levará - através do livro didático - a manipular também a linguagem não coloquial e a elaborar textos coesos, coerentes e sem erros gramaticais; para isso aponta-se que é necessário um certo domínio da língua escrita - que não é a linguagem do aluno que, mesmo sendo levada em consideração, não servirá para as redações - e um conhecimento mínimo das técnicas de composição. Ou seja, a interação é fundamental, mas fundamental mesmo é dominar a língua e conhecer as técnicas; e é sob esta perspectiva que a autora apresenta os objetivos da produção de texto (MP, p.8). O aluno deverá produzir textos que:

- sejam coerentes e claros;
- apresentem um ordenamento lógico de fatos e/ou idéias, além de enfatizarem as idéias mais importantes;
- respeitem as restrições da língua quanto ao encadeamento de orações;
- revelem certo controle dos recursos lingüísticos básicos;
- sejam criativos.

Na exposição teórico-metodológica do MP, o livro aponta a relevância da constituição pragmática do texto, mas no detalhamento metodológico prima pelas considerações sintático-semânticas (muito mais aquela do que esta). Vejamos em uma proposta de texto deste material como essas questões se dão.

Dissertação: Desenvolvimento

Escreva um desenvolvimento para a introdução do texto seguinte.

Introdução

"Pode-se afirmar que o Dia da Terra (comemorado no dia 22 de abril último, numa celebração internacional da qual participaram 135 países) teve suas origens na década de 60, quando jovens universitários em diversas partes do planeta, e de forma dispersa, começaram a discutir e conscientizar a população sobre a necessidade de preservação do meio ambiente. Vinte

anos depois, o Dia da Terra é uma convocação para a guerra contra as agressões ambientais, que (...) representam uma grave ameaça ao futuro da humanidade."

José Matias Pereira, In: Folha de S.Paulo, São Paulo, 27 de abril de 1990.

Desenvolvimento seguindo o roteiro:

- A importância de se comemorar o Dia da Terra.
- Como alertar a população para a importância de se evitar a poluição da água e do ar.
- Como impedir a devastação das florestas e preservar o verde.
- Algumas medidas que o governo poderia tomar a favor da ecologia."

(AZEVEDO, 1990 - 8ª série - seção: Produção de Texto, unid.10, p.151)

Como se pode observar, não se pede para escrever um texto a partir de uma introdução dada, pede-se para fazer um desenvolvimento para o trecho apresentado como introdução de um texto, mas não se solicita que o aluno ensaie suas conclusões, pois em nenhum momento posterior (unidades seguintes) é solicitado que se faça a conclusão de tal introdução e desenvolvimento⁶². Com isso o que temos aqui é uma atividade de escritura, orientada por enunciados (ou seqüências de enunciados) preestabelecidos; o roteiro funciona como um facilitador, já que os argumentos não são do aluno, a construção textual não é dele, e na verdade, nem mesmo um texto é para ser produzido. A composição de enunciados fará o todo necessário para satisfazer a proposta, mesmo esse todo não constituindo um texto real; ao aluno cabe fazer o desenvolvimento coesivo de argumentos preestabelecidos, tornando esse "arranjo" a parte seguinte da introdução apresentada; ao texto, cabe a função de servir de pretexto para exercícios estruturais que, talvez num futuro, levem o aluno a compreender o funcionamento das estruturas da língua mas não do texto. Pensar que é preciso exercitar o funcionamento do texto a partir de 'pedaços' de sua estrutura, é pensar em texto como seqüências de enunciados que ao juntar-se - todas e quaisquer - tem-se uma unidade lingüístico-semântica e tem-se um todo. Não se preocupando com a unidade de sentido, também não se preocupa com a interlocução, então o que Azevedo apontava como a possibilidade do aluno interpretar⁶³ e refletir sobre o ponto de vista do outro, para daí construir seu próprio texto não se dá em tal proposta, ou, se

⁶² Estamos usando aqui os termos introdução, desenvolvimento e conclusão como referência de construção textual, devido a estruturação feita no próprio livro didático analisado configurar-se dessa forma. Na unidade 8 (p.122), quando começa a explicar o que é uma dissertação, o material didático a apresenta sob essa estruturação: "A *introdução* deve conter a idéia principal a ser desenvolvida. O *desenvolvimento* contém os argumentos que fundamentam a idéia principal contida na introdução. A *conclusão* retoma a idéia principal, contida na introdução e fundamentada no desenvolvimento, e a confirma." P.122/3

⁶³ Não estamos querendo dizer com isso que o aluno não interpreta, acreditamos que sempre ocorre interpretação, pois é ela que inter-relaciona os diferentes efeitos de sentido para o sujeito, contudo, estamos

acontece, se dá de uma forma distorcida, contradizendo o que a autora afirma em suas colocações teóricas. Prova disso são os objetivos da dissertação apontado no MP (p.9), em que o aluno deverá estar apto para desenvolver seu raciocínio lógico; treinar seu poder de argumentação e de envolvimento do leitor; formar opiniões sobre diferentes assuntos; repensar seus pontos de vista e organizar suas idéias de modo a fortalecer sua argumentação. Será mesmo, que com um exercício textual como o da proposta acima analisada é possível que o aluno possa formar opinião, repensar pontos de vista, envolver o leitor em seu texto? Acreditamos que não.

A oitava 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 proposta pedagógica, 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 segmentado e escalar destinado ao texto neste livro, pois se concebe o texto 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. O recorte que segue ilustra nossos comentários:

"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)

Apresentadas como facilitadores 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 a proposta de texto que se encontra no capítulo 2 deste material didático. Vale salientar que esta unidade tem como temática a segunda parte (pois a primeira é estudada no capítulo 1 do livro) do estudo sobre "Substantivo e Sujeito". Eis a proposta:

apontando o trabalho contraditório feito pelo livro didático primeiro, ao correlacionar a interpretação à interlocução e, segundo, ao não propiciar isto nas suas atividades.

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 tem 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.

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 não considerarem a 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 lhes 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". E os livros

didáticos que declaram sua filiação teórica à Linguística do Texto também não conseguiram atrelar teoria e prática, já que desconsideraram a necessidade dessa articulação. Da mesma forma que os outros, fizeram uma apresentação teórica *x* e praticaram no interior do livro *y*; e isto, talvez, porque a própria teoria, como vimos no decorrer deste capítulo, não consegue estabelecer uma relação descontínua com o estruturalismo, reproduzindo seus saberes e instrumentalizando-se, a partir deles, em múltiplos aspectos.

CAPÍTULO II

E SE AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS FOSSEM DIFERENTES...

2.1. UM PERCURSO PELA 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.

A Análise de Discurso de linha francesa inaugurada por Michel Pêcheux é uma disciplina de entremeio que considera o não-dito, o esquecido e o apagado/silenciado como

constitutivo do dizível. Não se colocam barreiras entre o que analisar, não se estabelecem fronteiras (a não ser imaginadas) entre o lingüístico e o extralingüístico, ao contrário, o trabalho na perspectiva da AD consiste em correlacionar a constituição histórica e ideológica da linguagem, que passa a ser vista como um trabalho social; isto é, a linguagem não pode ser tomada como um instrumento de mediação entre o homem e a realidade, mas como uma relação constitutiva e transformadora desses dois pólos. É por isso que seu objeto (da AD) não pode ser a língua (*langue*) dos lingüistas, nem mesmo o texto dos conteúdistas⁶⁴, mas o *discurso*, ocorrência que figura a "*relação contraditória e tensa com a língua*"⁶⁵, relação essa que se dá como uma prática, "*resultante de um conjunto de determinações reguladas em um momento dado por um feixe complexo de relações com outras práticas, discursivas e não-discursivas*"⁶⁶. O texto, nessa perspectiva, é a *unidade de análise* do discurso, mas não um texto visado em seu aspecto conteudístico, mas qualitativo, ou seja, como unidade significativa da linguagem pensada a partir das suas condições de produção. Marcando esse diferencial, Orlandi (1986:111) aponta algumas distensões colocadas pela AD em sua configuração: "*quanto à oposição língua/fala, a AD coloca como ruptura o conceito de discurso; quanto ao conceito de enunciação, a AD propõe a descentração da noção de sujeito e, quanto aos processos de significação, a AD visa ao caráter material do sentido*". É, a partir destas distensões que se pode falar em discursividade, interpelação e historicidade como constituintes da teoria.

Dessa forma, a AD constitui-se como uma forma de conhecimento que procura compreender a interpretação, ou seja, como um objeto - que é ao mesmo tempo social e histórico, onde se confrontam sujeito e língua - produz sentido.

Tendo como objeto de estudo o discurso, mas como afirmado, não um discurso como língua em uso, ou como tipologias textuais específicas, e sim como 'efeito de sentido entre os interlocutores', a AD traz em seu bojo a Lingüística, mas de uma forma contraditória, pois, ao mesmo tempo que a pressupõe, transcende-a. Ao colocar como fundamental o fato de que há uma relação necessária da linguagem com as condições de sua produção, a AD articula-se sobre o campo das ciências sociais sem deixar, entretanto,

⁶⁴ Os conteúdistas são aqueles que procuram extrair sentidos dos textos, voltando-se para aquilo que o texto carrega (em relação de sentidos) em si (interno). Por isso, norteiam seu trabalho de acordo com a seguinte questão: "o que este texto quer dizer?"

⁶⁵ Cf. Leandro Ferreira, 1998:40

⁶⁶ Cf. Maldidier, Normand e Robin, 1997:82

de constituir sua unidade no interior da teoria lingüística. Nela se juntam, pois, com alguma especificidade, as teoria(s) das formações sociais e as teoria(s) da sintaxe e da enunciação. Portanto, há um compromisso da linguagem com o processo histórico social; os efeitos de sentido têm origem na relação entre os interlocutores, a exterioridade histórica e a língua como elementos da significação. Como a sociedade, tal qual se apresenta, é dividida em formações sociais, o sentido distribuído não é só múltiplo, ele está despedaçado/fragmentado e a aparência de unidade é dada por uma ilusão necessária: a busca do sentido sedimentado, institucionalizado, estável.

Contudo, esse olhar diferente somente é possível a partir da configuração epistemológica da Análise de Discurso, ou melhor, da configuração multidisciplinar que a constitui e que, segundo Pêcheux e Fuchs (1975)⁶⁷, se articula em torno de três regiões do conhecimento científico⁶⁸:

1. o materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações (inclui-se a teoria das ideologias);
2. a lingüística, compreendendo as teorias da sintaxe e da enunciação;
3. e a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Pêcheux e Fuchs (ibid., p.164) ainda ressaltam que tais campos do conhecimento são "atravessados e articulados por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)".

Não contentando-se em reproduzir as teorias idealistas que buscavam ancoragem na subjetividade como origem e ponto de partida, é que Pêcheux, ao cunhar uma teoria materialista dos processos discursivos, não dispensou uma teoria (não subjetivista) da subjetividade, ressaltando que o subjetivismo não passa de um efeito construído - ideologicamente - como uma necessidade, que impossibilita compreender a prática política e, em consequência, a prática de produção dos conhecimentos. Isto significa que o idealismo, segundo Pêcheux, impossibilita compreender como "*as diferentes formas sob as quais a "necessidade cega" (Engels) se torna necessidade pensada e modelada como*

⁶⁷ Trabalhamos com este texto inserido in: Orlandi, Eni. "Gestos de Leitura: da história no discurso" - de 1997 (2ª edição). Contudo, continuaremos usando este texto com a data de 1975 no corpo de trabalho, como um gesto para melhor situar os analistas.

⁶⁸ Estas três regiões do conhecimento, ao servir de referência à AD, "des-referenciam-se" de seus próprios aportes conceituais no interior desta, pois não se capturam sentidos dessas três regiões do conhecimento, mas estes deslizam para um campo teórico próprio - o da ruptura, o da tensão e o da possibilidade de contradição.

necessidade" (Pêcheux, 1988⁶⁹:131). Por isso a 'necessidade' de se realçar a determinação histórica sobre os processos da linguagem, especialmente a partir de uma prática que coloca em interdependência o mundo exterior e o sujeito, restituindo o lugar da necessidade ao de efeito que afeta o sujeito.

É preciso integrar aos estudos da linguagem, a ideologia, a historicidade e o inconsciente. Na verdade, é preciso ir além, é necessário admitir como constituintes do(s) discurso(s) a ideologia, o inconsciente - como forma de não-(auto)controle do sujeito - e, sobretudo, a historicidade como um domínio material capaz de sustentar as condições em que se produzem os sentidos. A exterioridade é constitutiva da língua, e é ela que dá sentido a esta. A história organiza-se como um processo de constituição de sentido, e a historicidade é o efeito de evidência da história que se inscreve no discurso. Tem-se, assim, que a história é uma prática discursiva. Desta perspectiva, o discurso é um acontecimento histórico, pois permite observar "*as relações entre ideologia e a língua, lugar em que se podem analisar os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua*"⁷⁰. Apesar de parecer circular, é precisamente nessa relação íntima entre sujeito, língua e ideologia que a materialidade histórica se condiciona.

Se a história está para fazer sentido, a ideologia é o modo de produzir evidências. Ressignificada a concepção de ideologia a partir da configuração de discurso, que, então, de mascaramento e ocultação da realidade, a ideologia passa a ser vista, segundo Orlandi (2001), como condição para a constituição do sujeito e do sentido. A ideologia é trazida para o campo teórico da AD a partir das concepções de Althusser, especialmente encontradas em "*Aparelhos Ideológicos de Estado*"(1985), pois percebe-se que a ideologia acaba por unificar discursos, reunir semelhantes e instrumentalizá-los para poder exprimir-se através deles⁷¹. Sem a ideologia, arriscaria-se a um *non sense* geral, pois "*fora da ideologia que me prende nas malhas da rede de sentidos que é o universo imaginário do*

⁶⁹ Originalmente este texto, intitulado "La vérité de la Palice", é datado de 1975, contudo trabalhamos com a tradução para o português: "Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio" - de 1988.

⁷⁰ E. Orlandi, 1998 - p.21

⁷¹ Na eterna fuga da torre babilônica, a coesão na comunicabilidade humana (ou pelo menos a ilusão de) se torna possível, através da ideologia que produz uma espécie de rede sociométrica, entrelaçando os indivíduos, suas relações de pertencimento, e conseqüentemente seus discursos.

meu grupo, o meu "eu" torna-se o espaço vazio de um não-sentido que, por ser absoluto, é *nadificante*".⁷² O discurso é o abrigo por excelência da ideologia. E, conforme Pêcheux:

"é a ideologia que, através do "hábito" e do "uso", está designando, ao mesmo tempo, o que é o que deve ser, e isso, às vezes, por meio de "desvios" lingüisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de "retomada do jogo". É a ideologia que fornece as evidências pelas quais "todo mundo sabe" (...) evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado "queiram dizer o que realmente dizem" e que mascaram, assim, sob a "transparência da linguagem", aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados." (PÊCHEUX, 1988:159/0)

Portanto, na AD, a ideologia é constitutiva da prática discursiva, por isso pertencente a uma materialidade discursiva que é ao mesmo tempo lingüística e histórica. A(s) ideologia(s) organiza(m)-se em formações que podem entrar em jogo de contradição, aliança ou de sobredeterminação. Pêcheux fala em *formação ideológica*, ou seja, *"conjunto complexo [cada formação] de atitudes e de representações que não são nem 'individuais' nem 'universais' mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras"*.⁷³ Assim como o conjunto das formações sociais se inter-relaciona na complexidade das diferenças, as formações ideológicas se constituem no imbricamento, que no entanto é contraditório e conflituoso, das posições de classes.

Se o discurso abriga a ideologia é porque aquele é concebido como um dos aspectos materiais desta; ou seja, tudo que se fala (e a maneira como se fala) muda de sentido de acordo com as posições assumidas por aqueles que falam, isso porque as formações ideológicas comportam *formações discursivas* (podem ser várias) que *"determinam o que pode e deve ser dito (...) a partir de uma posição dada numa certa conjuntura"*.⁷⁴ Isto é, uma formação discursiva (FD)⁷⁵ determina o que pode ou deve ser dito, e da mesma forma o que deve ser interdito, a partir de um certo contexto sócio-histórico, ou seja, a partir de uma determinada região da formação social; é a relação da linguagem - ou de suas marcas formais - com o ideológico, que acaba determinando o próprio dito: *"as palavras,*

⁷² E. Lopes, 1978 - p.9/10

⁷³ C.Haroche, P.Henry, M.Pêcheux, 1971,(apud Pêcheux, M. e Fuchs, C. (1975), p.166)

⁷⁴ M.Pêcheux, 1988 - p.160

⁷⁵ Segundo Jean-Jacques Courtine (1981:33) é da obra 'Arqueologia do Saber' (2002 - 6ª ed.)de Foucault que Pêcheux extraiu o termo FD, que é reapropriado na AD, conservando o que há de 'materialista" da concepção de Foucault. Para este último, uma FD designa o princípio de dispersão e de repartição dos enunciados. Quando se puder descrever, entre um certo número de enunciados, sistemas de dispersão - que permitem o agrupamento de diversos objetos - ou ainda, entre objetos, conceitos, escolhas temáticas se puder definir uma

*expressões e proposições recebem seus sentidos da formação discursiva à qual pertencem*⁷⁶. Jean-Jacques Courtine (1981:35) afirma que o domínio do saber de uma FD funciona como um princípio de aceitabilidade discursiva por um conjunto de formulações (que determinam o que pode e deve ser dito) e, ao mesmo tempo, como princípio de exclusão do não-formulável. Esse domínio realiza assim o fechamento de uma FD, sabendo-se que esse fechamento é sempre cambiante, pois se estrutura em uma fronteira de instabilidade a partir da forma como o indivíduo é interpelado como sujeito e passa a reconhecer-se como tal.

Courtine, portanto, enfoca o caráter heterogêneo e desigual da(s) FD. Para ele, uma FD é como uma unidade dividida, uma heterogeneidade em relação a ela mesma. A divisão entre as diferentes FDs não se dá de uma forma estanque, bem delineada ou definitiva:

*"o corte/fecho de uma FD é fundamentalmente instável, ele não consiste em um limite traçado, de uma vez por todas, separando um interior e um exterior de seu saber, mas se inscreve entre diversas FD como uma fronteira que se desloca em função dos jogos da luta ideológica."*⁷⁷(1982:245).

Isso significa que no interior da AD, nem mesmo aquilo que determina o que se pode (ou não) ser dito é exatamente ou extremamente imóvel, muito pelo contrário, inclusive as regularidades se constroem na heterogeneidade e contraditoriedade próprias das condições de produção de sentidos no e pelo discurso.

E é nesse ponto que reencontramos mais uma vez a ideologia. Segundo Althusser (1985) a ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência. Por isso a ideologia se constitui na AD como contradição, efeito e modo de produzir evidência. Por isso, ainda, sua relação tão necessária com a constituição dos sujeitos. "*A Ideologia interpela os indivíduos em sujeitos*".⁷⁸ A ideologia 'transforma' o não-sujeito em sujeito. A evidência do sujeito sempre já-lá é construída, e os sujeitos se submetem livremente a essa sujeição, tendo-se assim a 'impressão' de ser sempre original e único, efeito de evidência do sujeito fundador e onipotente.

regularidade, tem-se uma formação discursiva foucaultiana. Nessa perspectiva o discurso é definido como o conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação.

⁷⁶ M. Pêcheux, 1988 - p. 263

⁷⁷ Tradução nossa .

⁷⁸ Ibid., p.155

Desde já faz-se necessário uma ressalva ao leitor, devido aos objetivos de nossa pesquisa restringirem-se à análise de propostas de produção textual dos materiais didáticos, é preciso mobilizarmos a noção de enunciado, que na perspectiva da AD toma outra configuração, e vem a constituir, deste outro lugar teórico, a referência que passaremos a adotar para a análise dos recortes a serem investigados. Um dos teóricos que situa a categoria do enunciado numa perspectiva discursiva é Michel Foucault. Em seu livro "*Arqueologia do Saber*"(2002), Foucault (p.99) afirma que o enunciado "*não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço*", ou seja, um enunciado não é um constructo teórico ou estrutural na qual a língua ganha corporificação, não é expressão ou modelo de linguagem utilizado na comunicação ou transmissão de pensamentos. Segundo Foucault, o enunciado "*não é nem sintagma, nem regras de construção, nem forma canônica de sucessão e de permutação, mas sim o que faz com que existam tais conjuntos de signos e permite que essas regras e essas formas se atualizem*" (Ibid., p.100). Isto significa que o enunciado é uma condição de existência e de materialidade dos sentidos e não da língua.

O enunciado não é algo autônomo; não há enunciado livre, neutro e independente. Os enunciados estão sempre em correlação, um fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, constituindo-se e/ou apoiando-se em outros enunciados ou deles se diferenciando. De acordo com Foucault (Ibid., p.114), os "*enunciados se integram sempre em um jogo enunciativo*", constituindo-se num emaranhado de enunciados, em que cada um tem sua participação num "*efeito de séries e sucessões*", enfim uma "*distribuição de papéis e funções*" (idem.). Um enunciado supõe outro, tem estabelecido em torno de si, "um campo de coexistência", uma rede de articulações, sucessões e distinções que ocupam posições determinadas no jogo enunciativo.

Para que uma seqüência de elementos lingüísticos possa ser considerada e analisada como um enunciado, ainda de acordo com Foucault (Ibid., p.115), ela deve ter existência material. O enunciado é necessariamente apresentado através de uma espessura material que em parte o constitui. A materialidade do enunciado lhe é constitutiva, servindo de

campo de utilização - o enunciado precisa deixar uma 'marca', ocupar um lugar e situar-se no tempo.

Courtine propõe uma releitura da definição de enunciado de Foucault, rearticulando algumas noções. Para Courtine (1982) chama-se enunciado aos elementos de saber próprios a uma FD. O enunciado é visto como "*uma forma, ou um esquema geral, que governa a repetibilidade no seio de uma rede de formulações*" (Ibid., p.250). Entretanto, o conceito de rede de formulações não é o mesmo nos dois teóricos. Em Foucault, a rede de formulações se daria na forma de um campo enunciativo ou um campo adjacente, uma espécie de domínio associado no qual o enunciado se insere e forma elemento. Foucault aponta para a relação entre a materialidade da língua e a materialidade do discurso, mas as articula sob a perspectiva de uma gênese, calcada na investigação de práticas institucionais. Já para Courtine, essa rede de formulações consiste em um "*conjunto estratificado e desnivelado de formulações que constituem reformulações possíveis de enunciados*" (1982:25). Este conjunto desnivelado reenvia as formulações "*à dimensão vertical, ou, ao interdiscurso*" (Ibid., p.25). O interdiscurso é visto como o processo de reconfiguração incessante do saber da qual uma FD é condutora; ou, conforme o próprio Courtine:

"O interdiscurso de uma FD, como instância de formação/repetição/transformação dos elementos do saber de uma FD, pode ser também aquilo que regula/regra o deslocamento de suas fronteiras"
(COURTINE, 1982:250).

É nestas redes que se estabiliza a referencia dos elementos do saber; é no interdiscurso que os objetos do discurso se formam, e os enunciados se articulam, sempre na forma de "pré-construído", ou seja, daquilo que já existe, sempre e antes; é uma construção anterior, exterior e independente.

Mas essa rede de formulações também compreende as formulações interiores nas quais os enunciados se inscrevem e formam elementos numa seqüência discursiva, é a inscrição na seqüência horizontal, ou no intradiscurso. Segundo Courtine (ibid.,p.251) o intradiscurso de uma seqüência discursiva aparece como "*o lugar onde se realiza a seqüencialização dos elementos do saber, onde o desnivelamento interdiscursivo do enunciado é linearizado, colocado ao plano de uma superfície única de enunciados articulados*". Dizendo de outro modo, o intradiscurso é o espaço da formulação, da coerência do fio do discurso, o lugar de enunciação de um sujeito.

Aliás, a noção de sujeito do enunciado também é um ponto dissonante entre os teóricos mencionados acima. Em *Arqueologia do Saber*, Foucault afirma que o sujeito do enunciado é uma função determinada, mas que pode ser exercida por qualquer indivíduo, isto é, indivíduos diferentes em situações diferentes. O sujeito é um lugar determinado e vazio que pode ser ocupado por um mesmo indivíduo ou vários, assumindo-se uma mesma ou diversas posições. Segundo o autor (2002:107) "*esse lugar é variável o bastante para poder continuar idêntico a si mesmo*".

Contudo, Courtine (1981) vê essa função vazia como o lugar do sujeito universal próprio a uma FD determinada. Portanto este lugar não é vazio, e não é preenchido por qualquer um, é próprio do saber de um FD dada e será preenchido por aqueles sujeitos que se identificarem com tais saberes, ou tal forma-sujeito. Porém, admite-se que o domínio da forma-sujeito possa desdobrar-se em diferentes posições de sujeito, como veremos adiante. Mas, para exemplificar o que vimos falando, vejamos o que Courtine afirma sobre esse desdobramento:

"Concebemos uma posição de sujeito como uma relação determinada que se estabelece na formulação entre um sujeito enunciator e o sujeito do saber de uma FD dada. Essa relação é uma relação de identificação, cujas modalidades variam, produzindo diferentes efeitos-sujeito no discurso" (Ibid., p.43).

Dessa forma, afirmamos que o enunciado pode ser entendido como uma unidade constitutiva do discurso e é através dele que se pode identificar as posições assumidas pelo sujeito no discurso.

Enfim, volta-se à circularidade já citada anteriormente. Entretanto, há de se observar que tal adequação de conceitos não torna a teoria repetitiva ou 'caminhante em torno de si mesma'. Não se trata de repisar os próprios pés, mas de um constante retorno teórico, capaz de articular os conceitos em si e dar à teoria uma formalização reconhecidamente consistente. Essa articulação se presencia quando se afirma que a ideologia é uma relação necessária da língua com a história na constituição dos sujeitos e dos sentidos, ou seja, ela se dá na constituição necessária da língua, do sujeito e do sentido através das práticas históricas e socialmente determinadas. É sob essa visada que Pêcheux e Fuchs (1975) afirmam que o objeto, a propósito do qual ela [AD] produz seu "resultado", não é um objeto lingüístico, mas um objeto sócio-histórico, onde o lingüístico intervém como pressuposto. É esta relação que, segundo os autores, "*determina este efeito de separação-*

clivagem entre a prática lingüística e a análise do discurso." (Ibid.,p.188). Esta questão torna-se relevante, tendo em vista o fato de que, ao analisarmos as propostas textuais dos materiais didáticos também não estaremos interessados em sua prática lingüística imanente e a-histórica, mas sim procureramos compreender o processo discursivo (portanto lingüístico-histórico-social) da proposição de textos sob a forma de materiais dirigidos ao ensino de língua materna. Para isso, faz-se necessário compreendermos como as noções sujeito, história, língua, sentido e texto são concebidas/produzidas no interior da AD, já que nosso olhar, desde este capítulo, desloca-se para outro campo teórico.

2.1.1 O SUJEITO DISPERSO

Pela contextualização da teoria da Análise de Discurso vista acima, podemos perceber que partimos de um outro lugar de sujeito; em vez de lidarmos com um sujeito uno, consciente de sua manipulação da linguagem, determinado pelo social mas responsável pelo seu dizer, trabalharemos com um sujeito dividido, clivado, disperso, que não é a origem do seu dizer, nem controla completamente a linguagem. O sujeito é o resultado da relação com a história e com a linguagem e, dessa forma, o sujeito não é totalmente livre nem totalmente determinado por mecanismos exteriores; o espaço da subjetividade na linguagem é tenso, por isso o sujeito é incompleto, e sua completude (eterna busca) é uma ilusão. Pêcheux (1988), ao citar a obra "*Le mauvais outil: langue, sujet e discours*", de Paul Henry (1977), nos exemplifica tal questão. Neste livro, para Henry

" o sujeito não pode ser pensado com base no modelo da unidade de uma interioridade, como uno. Ele é dividido, como aquele que sonha, entre a posição de "autor" de seu sonho e a de testemunha desse sonho... Ele é dividido como aquele que cometeu um lapso: não foi ele quem o cometeu, ele disse uma palavra por outra, etc.. Mas é preciso que haja o sonho, o lapso, o singular de uma conduta, a neurose ou a psicose para que isso apareça. Com exclusão desses casos, eu me penso espontaneamente como fonte de meus pensamentos, de meus atos e de minhas palavras." (HENRY, 1977:144. Apud Pêcheux, 1988 – nota nº 20 – p.306)

É no lapso, na falha que o sujeito se (auto)descobre; fora disso, é na aparente unidade, singularidade e consciência que o sujeito se vê e é visto pelo outro (incluindo-se aí as teorias lingüísticas que já abordamos e que admitem o sujeito como papel central da enunciação). A necessidade de completude, centramento e responsabilidade é criada

para/pelo sujeito por gestos que indicam um movimento histórico, mas e, principalmente, ideológico, na constituição dessa ilusão. Como o sonho - que, ao acordarmos distancia-se da realidade -, a incompletude - a partir desse movimento histórico e ideológico - não passa, para alguns, de um capricho teórico que destitui o sujeito de seu papel central para inserir outro (qualquer) elemento em seu lugar⁷⁹. Contudo, a AD não se desvencilha da ilusão de que, para o sujeito, ele é realmente responsável pelo que diz, muito pelo contrário, se acredita como autor do que diz, e é ela que afirma a identidade para/do sujeito.

Portanto, o sujeito, na AD, não é o sujeito benvenistiano, em que este é concebido como origem e criação (homogêneo, sujeito da intencionalidade). O que há na AD são posições de sujeito, lugares que o indivíduo ocupa para ser sujeito do que diz. Pêcheux concebe o sujeito como um "*lugar determinado na estrutura de uma formação social*" (⁸⁰1997, p.82) e de uma formação ideológica. O sujeito, nesta teoria, não é visto numa concepção individual, portador de intencionalidade e onipotência sobre a língua. Ao invés de um sujeito que é a 'gênesis' do processo de comunicação, interação social ou expressão objetiva do pensamento, o sujeito passa a ser visto como uma posição social, onde a ideologia e o inconsciente dão a tônica da relação: o sujeito acredita ser a origem do que diz e responsável por isso. Eis a ilusão constitutiva. Sob uma teoria não-subjetivista da subjetividade, articulam-se processos de "imposição/dissimulação"⁸¹ que constituem o sujeito. Esses processos atuam no sentido de 'encaixar' os sujeitos, ou seja, significá-los para que sejam o que são, e também dissimular a ilusão de autonomia que os sujeitos têm.

Para que esses processos de imposição e dissimulação, dentro de uma teoria não-subjetiva do sujeito, se efetivem é preciso esclarecer o ponto central desta teoria: "a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos"; nas palavras de Pêcheux e Fuchs:

"A modalidade particular de funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção consiste no que se convencionou chamar interpelação, ou o assujeitamento do sujeito como sujeito ideológico, de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade, a ocupar o seu lugar (...) nas classes sociais do modo de produção." (PÊCHEUX & FUCHS, 1975:165/6)

⁷⁹ Digo isso em relação às diversas críticas à teoria materialista da linguagem que, ao descentrar o sujeito e mobilizar conceitos como história, ideologia e inconsciente, é tida como uma teoria 'sobrenatural', isto é, que trabalha com elementos do 'além lingüístico', portanto inconstante e não-científica.

⁸⁰ Esta citação é do texto "Análise Automática do Discurso (AAD-69), que consta no livro organizado por Gadet e Hak - 1997.

⁸¹ op.cit., p.133

Como se pode ver, essa interpelação não é uma adesão consciente por parte do indivíduo. Ele não se dá conta de tal interpelação, submetendo-se a ela livremente, pois, o sujeito, na perspectiva da AD, é duplamente afetado: psicicamente, através do inconsciente, e socialmente, através da ideologia. Cabe ressaltar aqui, o que designa essa figura da interpelação. Segundo Althusser(1985), a interpelação torna tangível o vínculo superestrutural - determinado pela infra-estrutura econômica - entre o aparelho repressivo de Estado (jurídico-político) e os aparelhos ideológicos de Estado, tornando tangível, portanto, o vínculo entre o "sujeito de direito" e o "sujeito ideológico", isto é, vinculando todos os sujeitos (iguais) e o indivíduo (visto em sua singularidade).

É nesse momento da interpelação que segundo Pêcheux (1988, p.154) "*o sujeito é chamado à existência*". Na verdade, a teoria da interpelação trata da evidência do sujeito, isto é, o não-sujeito é interpelado/constituído em sujeito pela ideologia, assim, todo indivíduo é chamado a ser sujeito em relação às condições históricas determinantes de seu "modo de existência".

No "pequeno teatro teórico"⁸² da interpelação, a evidência de ser sempre-já-sujeito é inerente a este. Acredita-se que o dizer é um instrumento de produção de pensamento e um reflexo real da realidade. Apesar de ser uma ilusão constitutiva, essa é uma evidência a ser desconstruída.

A interpelação é a forma de assujeitamento que, segundo Orlandi (2001, p.105), faz com que o indivíduo, afetado pelo simbólico, na história, seja sujeito, se subjetive. Dessa subjetivação resulta "a forma-sujeito"⁸³, que é a determinação de como, na história, o indivíduo terá sua forma individualizada e concreta. E, conforme Courtine:

"A interpelação-assujeitamento do sujeito falante de seu discurso se realiza pela identificação deste último ao sujeito universal da FD: o sujeito enunciador é, nesta perspectiva, produzido como um efeito das modalidades dessa identificação; é, nos termos de PÊCHEUX, o domínio da forma-sujeito."⁸⁴ (COURTINE, 1981:36)

⁸² M. Pêcheux, 1988, p.158

⁸³ Pêcheux (1988), em nota de rodapé afirma que a expressão "forma-sujeito" é introduzida por L. Althusser: "Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma de sujeito. A 'forma-sujeito', de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais." (nota 31 -p.183)

⁸⁴ "L'interpellation-assujettissement du sujet parlant en sujet de son discours se réalise par l'identification de ce dernier au sujet universel de la FD: le sujet énonciateur est, dans cette perspective, produit comme un effet des modalités de cette identification; c'est, dans les termes de PÊCHEUX, le domaine de la forme-sujet."

É através da forma-sujeito que se efetua a identificação do sujeito com a formação discursiva que o constitui, ou seja, a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso ocorre através da identificação do sujeito com a formação discursiva que o domina - na qual ele é constituído como sujeito, que está em relação com a(s) formação(s) ideológica(s) determinadas:

"os indivíduos são 'interpelados' em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) pelas formações discursivas que representam 'na linguagem' as formações ideológicas que lhes são correspondentes". (PÊCHEUX, 1988, p.161)

Assim, segundo Indursky (2000), é a forma-sujeito que regula o que pode e o que não pode (ou não deve) ser dito, mas também o que convém (ou não) ser dito no âmbito de determinada formação discursiva.

Entretanto, tal característica da forma-sujeito pode adquirir um estatuto de homogeneidade e estabilidade, incoerentes com a teoria materialista do discurso. Nesse sentido, Pêcheux fala em *desdobramentos "entre o sujeito da enunciação e sujeito universal"* (1988, p.215) e, afirma ainda, que esse desdobramento pode adquirir diferentes modalidades, ou *modalidades das tomadas de posição*:

Primeira modalidade: a identificação plena com a formação discursiva que o determina através da superposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal. A 'tomada de posição' do sujeito realiza seu assujeitamento de livre consentimento - o que Pêcheux designa de "bom sujeito", isto é, o sujeito, ao ser interpelado, reconhece-se como pertencente "natural" no interior de determinada FD, há uma identificação absoluta com os saberes estabelecidos pela forma-sujeito. O sujeito-enunciador, nesta primeira modalidade, se vê como responsável pelo seu dizer e autorizado/legitimado como representante de saberes "legítimos".

Segunda modalidade: "o mau sujeito". O sujeito se contra-identifica com a formação discursiva que lhe é imposta. A tomada de posição consiste em uma separação em relação ao sujeito universal, isto é, à forma-sujeito. Dessa contra-identificação decorre a diferença e a contradição no âmbito da formação discursiva e da própria forma-sujeito. Há uma desconfiança, por parte do sujeito-enunciador, na legitimidade e eficácia dos saberes estipulados pela forma-sujeito (sujeito universal). Segundo Zandwais (2004:4), *"o sujeito-enunciador se volta contra o sujeito universal através da dúvida, do questionamento, da contestação e da revolta, lutando contra as evidências não questionáveis que lhe são*

apresentadas pelo sujeito do saber de uma FD". Este "mau sujeito" apenas questiona os saberes estabelecidos pela forma-sujeito, mas não os descaracteriza completamente, por isso o sujeito-enunciador se posiciona contraditariamente, mas no interior da forma-sujeito em que é inscrito.

Terceira modalidade: efeito de desidentificação - o sujeito do discurso desidentifica-se com uma formação discursiva e sua forma-sujeito para deslocar sua identificação para outra formação discursiva e sua respectiva forma-sujeito. 'Tomada de posição' não subjetiva, que leva à transformação e deslocamento da forma-sujeito.

"O que ocorre é o deslizamento de uma forma de subjetivação para outra, é a desidentificação de uma forma-sujeito e seus saberes e a decorrente identificação com uma outra forma-sujeito e seu domínio de saber." (INDURSKY, 2000:74)

Segundo Zandwais (2004:3), essas modalidades que *"relacionam os diferentes processos pelos quais passam as relações de identificação dos indivíduos com o Sujeito Universal"* não se apresentam diretamente, ou são evidentes, na constituição do dizer, mas na verdade, elas representam *"diferentes modalidades de "captura" do sujeito em processo de assunção de uma identidade"* (Ibid., p.3). Daí o "jogo" entre as diferentes relações do sujeito com o complexo das formações discursivas e suas formas de subjetivação. Essa captura, assim como a inscrição em uma determinada FD, ou ainda, o efeito de recobrimento/subjetivação em que se desdobra o sujeito enunciador para se reconhecer como sujeito não pode ser estabelecida ou classificada homogeneamente, pois tanto a inscrição em uma ordem simbólica histórico-social quanto a identificação com uma forma-sujeito não são de ordem fixa e irreversíveis, pois elas se dão em uma relação complexa, em que os efeitos de subjetivação se estabelecem em relações desiguais, contraditórias e sobredeterminadas, recobrando ao mesmo tempo o sujeito e sua inscrição em uma FD. Por isso, retomando Zandwais, acreditamos ser possível *"a um mesmo sujeito, colocar-se sob diferentes formas de "captura" ao longo de sua história"*(Ibid.,p.3). São essas "capturas" ou "tomadas de posição" que permitem analisar os modos de subjetivação do sujeito num espaço discursivo. Dessa forma, para Zandwais:

"... o que se designa como tomada de posição do sujeito, somente pode ser entendido em relação ao modo como determinados saberes passam a reconfigurar as fronteiras de uma Fd., a posição identitária de uma Fd." (Ibid.,p.6)

A partir dessas diferentes "tomadas de posição" - que não podem ser concebidas como atos originários do sujeito falante, mas como um efeito, na forma-sujeito, da determinação da exterioridade discursiva (interdiscurso) no interior do discurso do sujeito - observa-se que a forma-sujeito não tem um domínio irrestrito sobre o sujeito, pois deparamo-nos com modalidades de relação do indivíduo, enquanto sujeito, com a forma-sujeito. Portanto, "*a forma-sujeito se fragmenta entre as diferentes posições de sujeito*" (Indursky, 2000:76 - grifos nossos), que dão conta, assim, das diferentes formas com que o sujeito se relaciona com a ideologia e com os sentidos (e o Sujeito) dominantes, evidenciando a relação tensa que se estabelece no próprio domínio do saber de uma FD.

Para Courtine (1981) uma posição de sujeito é uma relação determinada que se estabelece numa formulação entre um sujeito enunciador e o sujeito do saber de uma FD dada. Para o autor essa relação é uma relação de identificação, cujas diferentes posições de sujeito no interior de uma FD e os efeitos que lhe são ligados são o domínio de descrição da forma-sujeito. Quer dizer, o domínio da forma-sujeito é o domínio de descrição da produção do sujeito como *efeito* em seu discurso, então essas diferentes posições de sujeito são modalidades particulares de identificação (consensual, contraditória, discordante) do sujeito enunciador ao sujeito do saber (dominante) de uma FD determinada, além dos efeitos discursivos específicos que tais identificações acarretam.

Essa é a concepção de sujeito em AD, fragmentado, disperso, clivado, onde convivem o diferente e o divergente, através de sua inscrição na história, na ideologia e na língua.

Só é possível ser sujeito a partir de um lugar de sujeito, de um assujeitamento consentido, que não é consciente, que constitui a categoria/posição de sujeito. Da oposição entre a situação empírica concreta de sujeito e o processo de interpelação-assujeitamento deste, tem-se a base dos *esquecimentos* formulados por Pêcheux; os esquecimentos são inerentes ao discurso: "*à relação entre a condição de existência (não-subjetiva) da ilusão subjetiva e as formas subjetivas de sua realização*" (Pêcheux & Fuchs, 1975 p.177), remete-se à relação entre os esquecimentos; é sob as relações do efeito do complexo das formações discursivas na forma-sujeito, sendo afetado pelo inconsciente e pela interpelação, que os esquecimentos funcionam como processo de identificação e constituição dos sujeitos. Na AD, designam-se os esquecimentos nº 1 e nº 2.

O esquecimento nº 1 é de natureza inconsciente, portanto inacessível ao sujeito e se caracteriza como constitutivo da própria condição de ser sujeito. Esse esquecimento dá conta do fato de que o sujeito não pode estar fora (no exterior) das formações discursivas que o dominam. Esquece-se da determinação, esquecendo que o sentido não origina-se nele.

De outro modo, o esquecimento nº 2 é de natureza pré-consciente e se dá através dos processos de enunciação. É o espaço da reformulação, da auto-correção. A partir desse recalque o sujeito 'acha' que pode escolher as palavras, organizar e selecionar o processo enunciativo. Ao recobrir o funcionamento do sujeito na formação discursiva que o domina, o esquecimento nº 2 escora a 'liberdade' do sujeito, dá-lhe a ilusão de ser "o senhor de suas palavras, de seus sentidos".

Há, pois, uma ligação entre esse dois esquecimentos, ligação contraditória e necessária para a constituição do sujeito:

O recalque que caracteriza o "esquecimento nº 1" regula, afinal de contas, a relação entre o dito e não-dito no "esquecimento nº 2", onde se estrutura a seqüência discursiva" (PÊCHEUX & FUCHS, 1975:178)

Daí tem-se na AD que o esquecimento é estruturante, é constitutivo do sujeito (e também dos sentidos). Os efeitos, as ilusões são necessárias para que o sujeito se identifique como tal. Ao esquecerem-se do que já foi dito, os sujeitos dão sentidos as palavras como se elas se originassem neles, como se eles fossem autores e responsáveis pelo que falam. Assim, as mesmas palavras, retomadas sempre, ressignificam, são sempre capazes de tornarem-se outras.

Está aí a diferença entre uma concepção idealista, em que o sujeito é o portador de seus sentidos, e uma concepção materialista, em que o sujeito - através dos esquecimentos, ilusões e interpelações - *acredita-se* portador de sentido(s). Dentro do discurso pedagógico, mais precisamente aquele efetuado em sala de aula, os sujeitos são, na maioria das vezes, devidamente marcados, colocados, ajeitados, quer dizer, os sujeitos envolvidos no domínio do discurso de sala de aula (o aluno, o professor) têm um laço bastante apertado com a posição-sujeito dominante da FD pedagógica, na qual os sujeitos se reconhecem, ou seja, o aluno é o ouvinte, receptáculo do conhecimento provido pelo professor; o professor, - como responsável pelo saber - tem o papel de repassá-lo ao aluno e vigiar (punir, avaliar, corrigir, descartar...) seu aprendizado e, dessa forma, o livro didático acaba tornando-se prova

irrefutável de um saber dominante - exercendo diversos papéis em sala de aula: a) o de (idealizado) mediador entre o conhecimento e o trabalho interacional entre professor e aluno; b) o de programador e corretor das aulas; c) o de suporte instrumental na condução das aulas; d) o de compêndio de saber entre outros. O livro didático se constitui, dessa forma, como uma das formas concretas de produção dos saberes da FD pedagógica.

Assim, para falarmos como o sujeito-enunciador professor discursiviza o saber circunscrito na FD pedagógica é preciso levarmos em consideração o modo como esse sujeito faz o trabalho de arranjo/desarranjo/rearranjo da forma-sujeito e, assim, o modo como ele, ao ser interpelado, se coloca como sujeito de/a seu dizer. Para isso, é importante observarmos as condições que estabelecem a escola como aparelho reprodutor de saberes, tendo o professor como possível sujeito de sustentação. E também, como nosso objeto de pesquisa é modo de discursivização do livro didático em relação às produções de texto, é necessário observarmos as condições de produção dos livros didáticos e sua institucionalização no país. Tais questões serão abordadas mais adiante, permitindo-nos observar um pouco melhor a 'colocação' dos sujeitos envolvidos no processo de ensino, dentro da perspectiva de livros didáticos sobre produção textual, na relação da prática discursiva pedagógica. Mas primeiro, é preciso que apontarmos algumas concepções norteadoras e fundamentais à AD, que nos permitirão melhor analisar as questões de desigualdade, contraditoriedade e sobredeterminação que permeiam as condições de sujeito, ensino e produção textual constituídas dentro do que chamamos de FD pedagógica.

2.1.2 A HISTÓRIA

Quando inscrevemos nossas reflexões no âmbito da Análise de Discurso, tornamo-nos dependentes de uma constatação incontornável: a história está na língua, ou como afirma Pêcheux (1981:5), ficamos imersos "*neste espaço incerto onde a língua e a história encontram-se presas mutuamente*". Não há maneira de escaparmos à história, sob pena de tornarmos nossos estudos sincrônicos, homogêneos e harmoniosos (sem contradição). Por não trabalhar com a história, as teorias de tendência formalista-logicista tendem para a harmonia, enquanto a AD, materialmente ligada à história, trabalha com a tensão: "*presa entre o real da língua e real da história, a análise do discurso não pode ceder nem a um*

nem ao outro, sem correr o risco de cair na pior das complacências narcísicas."(Ibid., p.8). Isto significa que entre o impossível da língua - aquilo que não se controla, que é sujeito a falhas e faltas, que é próprio ou o "real da língua"- e a contradição - próprio da história, há um movimento de ressignificações, de deslocamentos em que a língua não aparece como suporte submissa, nem tampouco o sujeito se dá como senhor, porque há, sempre, a intervenção histórica.

A história, ao intervir na língua, produz o sentido e, com isso, instaura a historicidade - que é o efeito de evidência da história inscrito no discurso. O estudo da linguagem não pode mais ser visto sob uma forma sincrônica, imediatista, levando-se em conta uma exterioridade linear e contextual; têm de se apreender a materialidade discursiva, que se dá justamente no confronto da materialidade histórica e da materialidade lingüística; por isso que se diz que a história está para fazer sentido.

Como a história organiza-se como um processo de constituição do sentido, ela é, na verdade, um acontecimento discursivo; de acordo com Paul Henry

"não há "fato" ou "evento" histórico que não faça sentidos, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e conseqüências. É nisso que consiste para nós a história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso." (1997:30)

Essa possibilidade de divergência se dá na necessidade de que os sentidos, ao serem construídos, precisam de um trabalho de interpretação, ou seja, para a AD, todo fato ou acontecimento histórico significa, isto é, precisa ser interpretado, é por isso que, a partir do discurso, a história deixa de ser apenas evolução ou cronologia e passa a produzir sentido. De acordo com Orlandi (1983) *"aquilo que se diz, uma vez dito, vira coisa no mundo: ganha espessura, faz história. E a história traz em si a ambigüidade do que muda e do que permanece."* (p.9)

E é a partir dessa ambigüidade na possibilidade da constituição do sentido que o discurso - que tem por base material a língua - vira acontecimento, isto é, a partir da intervenção histórica, que se pode afirmar que *"num ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória"* (Pêcheux, 1997a:17) o estatuto das discursividades trabalham um acontecimento, entrecruzando posições de *aparência* logicamente estáveis - materialidade lingüística - e formulações irremediavelmente equívocas - a contradição histórica. Segundo Pierre Nora (1995:187) as sociedades modernas tendem a negar o

acontecimento, pois ele é precisamente a ruptura que colocaria em questão o equilíbrio sobre o qual essas sociedades são fundamentadas; o acontecimento, segundo o autor, é sempre revolucionário, pois ele revela mais do que atesta, se institui mais pelo que provoca do que pelo fato que traduz em si. Por isso que o acontecimento se inscreve no limite entre o que é (e o que pode ser) dito e o que se está - porque se esconde, apaga, silencia - a dizer.

E é pois nesse ponto, no limite entre o dito e o a dizer - acontecimento que segundo Nora (Ibid.,p.191), tem como virtude unir um feixe de significações esparsas -, que um acontecimento histórico faz a passagem para um acontecimento discursivo, e vice-versa. Como o discurso é um acontecimento histórico e a história é um acontecimento discursivo, é no encontro do mesmo e do diferente, do simbólico e do político e nos deslizamentos próprios desses encontros que se institui a historicidade, que nada mais é do que o trabalho dos sentidos no discurso:

"É pois a possibilidade das formulações, o acontecimento (significante) do discurso em texto, o trabalho dos sentidos nele que chamamos sua historicidade," (ORLANDI, 2001:88)

Como se pode observar, na AD, a história não se coloca como um acessório, ou um apêndice de que se lança mão no momento da interpretação, ela se inscreve na língua para fazer(se) sentido; é nisso que a história consiste - em fazer sentido. Michel de Certeau (1995:23) afirma que o estudo histórico prende-se ao complexo de uma fabricação específica e coletiva, muito mais do que ao fato de ser o efeito de uma filosofia pessoal ou o ressurgimento de uma "realidade" passada. Na verdade, a história é o "*produto de um lugar*", um lugar onde se reconhece uma conexão entre o possível e o impossível, daí a contradição, daí sua condição além de evolução cronológica, e por isso, essencialmente enraizada na língua, no sujeito e na sociedade:

"a história se define inteiramente por uma relação da linguagem com o corpo (social), e, então, também por sua relação com os limites colocados pelo corpo, seja sob a forma do lugar particular de onde se fala, seja sob a forma do objeto distinto (passado, morte) do qual se fala. (DE CERTEAU, 1995:27)

Essa combinação/constituição de um lugar social às práticas discursivas é que torna a história tão cara a uma teoria materialista da linguagem, que distancia-se de uma visão contextual ou processual da história, mas que ao contrário, só pode pensá-la como um "*efeito das relações de classes sobre o que se pode chamar as 'práticas lingüísticas' inscritas no funcionamento dos aparelhos ideológicos de uma formação econômica e social*

dada." (Pêcheux, 1988:24). A contradição, tomada por Pêcheux como efeito derivado da luta de classes, ideologiza a história ao mesmo tempo que historiciza a ideologia. É nesse posicionamento de entremeio que ambas noções circulam na AD.

Contudo, não é isso que percebemos nas propostas de textos dos materiais didáticos analisados, talvez alguma referência à "história cronológica", talvez alguma relação do contexto com um fato "histórico" (também cronológico), mas, em momento algum, há a relação de imbricação dos sentidos com a história - pois os sentidos nascem ali. As propostas de textos já analisadas anteriormente são apresentadas como a-históricas, aliás, "história" só é vista como o ato de criar, transformar. O trabalho da historicidade, na escola, portanto, fica restrito à disciplina de História (que acontece de forma evolutiva, cronológica) ou segundo os paradigmas do professor, que também restringe-se à origem e vivência de cada sujeito e seus "reflexos" traduzidos em linguagem, nos textos e nas interpretações. Mas, muitas vezes nem isso é levado em consideração e, além da história ser tratada como um fato cronológico do passado, não há uma compreensão de diferenças entre história e cronologia.

Percebemos, através das análises anteriores, que na relação historicidade-texto, no trabalho de sala de aula e/ou nos encaminhamentos de livros didáticos, tanto as obras ficcionais, quanto os anúncios jornalísticos, quanto, ainda, as redações escolares *refletem* sempre o contexto diacrônico em que são produzidos. E com isso, os professores e/ou autores de livros didáticos acreditam estarem preservando o caráter histórico dos fatos, dos sujeitos, dos textos, e esquecem-se de suas relações causais, e com isso desprovêm os fatos, os sujeitos e os textos de uma historicidade, pois contexto não se confunde com história; fato passado não é história. Aliás, a história não (se) reflete nas ações e discursos dos sujeitos, ela é constitutiva destes, é através dela que se dão os sentidos.

O trabalho da história, no âmbito escolar, geralmente se dá numa perspectiva de a-historicismo ou de uma concepção de história linear e desprovida de seu real (contradição). Contudo, como a história está para fazer sentido, considerando-se numa conjuntura entre o político e o simbólico, mudar a perspectiva de trabalho com a história, nas relações de ensino/aprendizagem, como também nas concepções lingüísticos/discursivas/textuais requer uma mudança teórica e conceptual de concebê-la; ao desvincular o trabalho com o texto, por exemplo, de seu caráter cronológico e contextual, e inscrevendo-o na história, ou

melhor, constituindo-o historicamente, estaríamos, inevitavelmente, ressignificando nosso trabalho a partir do ponto em que o real da língua e o real da história se encontram, produzindo, dessa forma, sentidos diversos.

2.1.3 A LÍNGUA OPACA

Como vimos até então, o sujeito, trabalhado aqui, não é o mesmo das teorias lingüísticas; a história – que foi destituída nas teorias formalistas-logicistas, tem, para nós, um papel fundante para o entendimento das relações de produção social e discursiva; da mesma forma, a língua, não se apresenta, na AD, do mesmo modo que na Lingüística; o que nos faz perceber que esse diferencial se dá porque, na AD, há uma ligação entre a prática política e o discurso. Segundo Paul Henry (1997:25), Pêcheux recusa completamente a concepção da linguagem que a reduz a um instrumento de comunicação de significações que existiriam e poderiam ser definidas independentemente do trabalho da linguagem, isto é, desconsidera-se a língua como forma de "informação". Esta teoria ou concepção da linguagem é, para Pêcheux, uma visada ideológica cuja função nas "ciências humanas e sociais" (onde ela é predominante) é justamente mascarar sua ligação com a prática política, obscurecer esta ligação e, ao mesmo tempo, colocar estas ciências no prolongamento das ciências naturais.

Como a Análise de Discurso não se pretende uma ciência natural, nem tampouco consegue conceber a língua dentro de uma norma universal, destituída de seu mecanismo discursivo, ela põe-se em uma situação de "transição": de uma constituição de língua estável e unívoca, presente na Lingüística, passa-se a "*interessar-se pelas representações feitas pelo homem no uso que este faz do léxico em sua prática discursiva, procurando examinar as transformações de sentido, bem como os efeitos daí decorrentes.*" (Indursky, 1997:25)

Colocamos a AD em uma posição transitiva porque ela afasta-se da Lingüística, mas não a renega. A língua passou a ser o objeto específico da Lingüística com Saussure. Para ele, língua é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos: sistema de signos distintos correspondente a idéias distintas. A partir dessa

conceituação de língua como 'sistema de signos', observam-se diversas dicotomias na busca de delimitar o objeto específico da lingüística e torná-la uma ciência; convive-se com: significante/significado; língua/fala; sincronia/diacronia, etc.. Na hierarquização metodológica encontrada no *Curso de Lingüística Geral*, de Ferdinand Saussure, tudo que fosse exterior à estrutura da língua, foi marginalizado. Não é essa a visão proposta pela AD, conforme Orlandi:

"A Lingüística não é vista como um aporte, um instrumento; pensa-se a língua em sua própria ordem "como sistema significante sujeito a falha, inscrevendo-se na história para significar, na produção necessária do equívoco" (ORLANDI, 2001:34)

Dessa forma, trabalha-se na articulação entre o simbólico e o político, entre a interpretação e a ideologia, entre os sentidos e a história. E é dessa forma que, na AD, a língua constitui o *lugar material* onde se realizam os efeitos de sentido que são produzidos pelos processos discursivos.

"a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que (...) os processos ideológicos simulam os processos científicos" (Pêcheux, 1988:91).

A língua é, assim, condição de possibilidade de um discurso, uma materialidade que, ao mesmo tempo, é lingüística e histórica, onde o trabalho social e histórico lhe reconhecem o caráter de opacidade; portanto, a língua não é só estrutura, mas sobretudo acontecimento.⁸⁵ No quadro epistemológico da AD, a língua perde seu caráter autônomo, transparente e ideologicamente neutro, passando a ser vista só relativamente como autônoma, havendo necessidade de sua inscrição na história para que haja sentido. Segundo Orlandi (1998), a língua é o lugar de realização dos processos discursivos, lugar de produção de efeitos ideológicos, de processos de identificação. A língua funciona ideologicamente e suas formas materiais estão investidas nesse funcionamento. Segundo Leandro-Ferreira:

"No quadro teórico da AD, a concepção de língua trabalhada aceita transgressões, é capaz de contradições, de deslocamentos, escapa a uma estruturação lógico-matemática categórica. Os espaços discursivos por ela percorridos são aqueles não-estabilizados logicamente, nos quais se podem perceber pontos de deriva possíveis dos enunciados. Tais pontos constituem

⁸⁵ Cf. Eni Orlandi (2001 - p.19). O acontecimento, em AD, se dá pelo encontro entre a atualidade e uma memória; a língua, ao ser a forma material que reúne estrutura e acontecimento, passa a ser vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história.

modos de resistência da própria língua e vão ter a historicidade de seus sentidos apreendida através de gestos de interpretação." (2000:28)

A língua passa, então, a ser entendida como não-fechada, não-homogênea, instável, mas tendo, porém, o efeito da totalidade, pois como elemento de base material "*combinado à materialidade do processo sócio-histórico, constitui o lugar da produção dos efeitos de sentido*" (Leandro-Ferreira, 1998:40). É através da interpretação - dos gestos - que se tem a possibilidade de "passar" do efeito de totalidade para a heterogeneidade própria da língua; seu caráter passível de contradição e equívocos não é uma condição permissiva, ou seja, que permite a transgressão; a transgressão é intrínseca à língua. Daí sua espessura opaca, onde não é possível "apreender o todo", pois esse todo é constituído ao mesmo tempo de tudo o que se diz, do que foi dito, do que se irá dizer, mas também daquilo que não se diz, se apaga, silencia, censura, esquece. O todo é o não todo da língua.

Por isso, ainda, que a AD trabalha com a noção de *real da língua*, isto é, o não todo contido na língua: é o impossível da língua, o não-sistematizado, abstrato. O que não tem forma, não tem sistema, não tem organização. O modo de acesso ao real da língua se dá pela língua - materialidade ao mesmo tempo lingüística e histórica - e o exemplo seria o equívoco, aquilo que falha na língua. Quando a língua tropeça, aí está o real. É o próprio da língua, porque é próprio da língua deslizar, se equivocar. É isso que muda a concepção de língua para a AD, o equívoco não está fora dela, mas o equívoco é a língua. O que normalmente estava fora, excluído, agora é constitutivo.

Pêcheux (1997a) afirma que não descobrimos o real: a gente se depara com ele, dá de encontro com ele. Por isso, é preciso reconhecer o fato lingüístico do equívoco como "*um fato estrutural implicado pela ordem do simbólico*"⁸⁶, portanto, da ordem da língua.

Trabalhar a partir dessa ótica é admitir a opacidade irreversível da língua e, conseqüentemente, sua heterogeneidade e a impossibilidade de literalidade e univocidade do(s) sentido(s):

"toda descrição (...) está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (...). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação." (Pêcheux, 1997a: 53)

⁸⁶ M. Pêcheux, 1997a - p.51

Essa constante suscetibilidade de tornar-se outro é que faz da língua um objeto que permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a não-comunicação⁸⁷, daí a definição de que o discurso é efeito de sentido entre interlocutores.

Ao se posicionar com uma concepção de língua heterogênea, não-uniforme, não-fechada, admitindo o equívoco e a falha como constituintes da própria língua, a AD afasta-se da Lingüística e acentua sua especificidade. De acordo com Orlandi (1994), a diferença entre a Lingüística e a AD é que, aquela procura dar conta dos mecanismos que tornam possíveis todas as frases da língua e a AD trata do que faz com que um discurso seja uma seqüência real única. O repetível na Lingüística é formal (número finito de regras produzindo todas as frases da língua) e o repetível na AD é histórico (o efeito do já-dito que sustenta toda possibilidade de dizer).

É, precisamente, da inscrição do elemento histórico como condição necessária nos estudos da linguagem, que é possível teorizar a relação língua-mundo-pensamento, ou ainda, discurso-história-sujeito. Para tanto, é preciso que a língua seja vista como 'lugar material' onde se produzem os efeitos de sentido e que, portanto, funciona sócio e ideologicamente. Orlandi (1983:99) afirma que, na língua, o social e o histórico coincidem, isto é, tanto o trabalho social quanto o trabalho histórico contribuem para a constituição da língua, que dessa forma também se conjuga em trabalho. Para Orlandi

"trata-se sempre de ação (trabalho) humana. Nem a sociedade nem as línguas se modificam autonomamente. São os atos dos homens que tornam parte delas e que as vão transformando. O caráter histórico da língua está em ser ela um fato social no qual entram o caráter de processo, a intervenção da memória, a relativa estabilidade do sistema e das funções sociais e normas de comportamento. As convenções estão estritamente ligadas ao caráter histórico da língua." (Ibid.,p.99)

Parafraseando o que foi dito até aqui, podemos afirmar que no quadro teórico da AD, assume-se o caráter heteróclito da língua, sua condição histórica e ideológica, o seu rastro indelével no sujeito e no mundo. Ao constituir (sujeito/mundo) constituindo-se (também através da relação sujeito/mundo), a língua na teoria discursiva não recorta arestas, não apara extremidades, não margeia o impossível; a língua é, em si, arestas, extremidades, margens. Comporta o real, o impossível, o estrutural, o sistêmico, assim como o equívoco, a falha, a falta. Sem estipular, ou sentenciar que determinada teoria é

⁸⁷ M. Pêcheux, 1988 - p. 93

certa ou errada, assume-se que, em toda teoria, trabalha-se apenas com um "naco" desta língua fragmentada e opaca, que é o todo e o não todo ao mesmo tempo.

Contudo, essa visão de língua fragmentada que contém o não todo também é completamente apagada, ou melhor, negada, nos materiais didáticos, muito influenciados por compêndios gramaticais⁸⁸ - que por si consideram a língua como um sistema autônomo, estruturado e fechado. Nessa mesma linha de conduta, pudemos observar no capítulo anterior que as propostas de redação, mesmo pautando-se em uma linha teórica que balizasse a influência de elementos externos à língua na construção de textos, não questionaram, em momento algum, a consistência, a transparência e a completude da língua, pois viram esta como sistema de regras, como estruturação e organização do pensamento/mensagem, ou, ainda, como referência de uma metalinguagem a ser aprendida, enfim, conceberam uma língua sistêmica, instrumental, a-histórica, não-social, objetiva. Por isso que, geralmente, suas conseqüências são a transparência, consistência, e completude. O texto visto na escola, enquanto materialidade discursiva, utilizando-se da língua - base material do discurso - transforma-se num exercício de metalinguagem, onde a língua não tem qualquer outro papel a não ser estruturar uma "intenção" do sujeito (que na realidade pode ser do professor e/ou do autor do livro didático e não o aluno). Precisa-se escrever um texto, e a língua será o instrumento, que algumas teorias chamam de mediador, mas que na verdade é estrutural e organizador de conteúdos. Muitas vezes, o conteúdo de produções textuais pedidas em sala de aula e/ou em livros didáticos não importa, o que se requer é um exercício para se ter o domínio dessa língua - que é uma meta-língua - que só comporta o possível, não admite faltas e equívocos - e para isso se cerca de tantas "ordens" (faça isso, acrescente aquilo...) - e se apresenta como um todo: completa, precisa, independente.

Observamos, muitas vezes, nas propostas de produção textual de livros didáticos, que os usos que se fazem da língua são freqüentemente os de "registro" e "organização", mas não uma organização (que na verdade é a ordem da língua) baseada nas condições históricas, sociais e subjetivas de produção em que a língua se constitui, mas em uma organização pautada em "convenções de uso" e práticas mecanicistas.

⁸⁸ Os compêndios gramaticais são compilações da norma e regras da Língua Portuguesa criadas com o intuito de fazer com que o aluno saiba perceber as incorreções da linguagem oral e escrita e não utilizá-las. Segundo Nascentes (1935:35), a gramática servia para evitar a reprodução da linguagem dos incultos, isto é, daqueles de origem dos ambientes não-escolarizados e/ou de variedades diferentes da norma considerada "cultura".

Quando afirmamos que o trabalho na AD requer que nos direcionemos a outro "continente", mudando o terreno em que foram "plantados" os conceitos lingüísticos, estamos querendo dizer que também em educação, em especial no ensino de língua, é necessário (e creio que possível) mudarmos o terreno em que as concepções de ensino foram "enraizadas", deslocando-nos ao deixarmos deslocar o que é língua, sujeito e sentido. Deixar deslocar é compreender a heterogeneidade desses elementos, suas constituições múltiplas, retorcidas, imprecisas e complexas. Deixar deslocar é colocar-se frente ao impossível - que é o real da língua - e ao contraditório - que é o real da história - e interpretar - a partir de gestos que são marcados - a produção histórica-ideológica-social (e que não é intencional) do discurso. Para isso, é preciso encarar a língua na sua incompletude, na sua sujeição ao equívoco e, principalmente, na sua inscrição na história.

O aluno, que como já dissemos, não vem para a escola desconhecendo as práticas lingüísticas, conhece - talvez intuitivamente - a constituição de textos e seus modos discursivos, portanto, pautar-se, exclusivamente, no momento de produção textual, nas configurações estruturais da língua e não nas suas condições de produção, além de desnecessário, é obtuso, porque subjuga o aluno e o trabalho da prática textual. Então, a produção de textos do sujeito-aluno deve basear-se nos gestos interpretativos que este sujeito-aluno faz do universo lingüístico/discursivo no qual se insere para construir seu texto, dessa forma, ele poderá ser um sujeito-produtor/autor, a partir da inscrição em determinada FD, de acordo, ainda, com seu posicionamento em relação ao saber dominante desta FD, e de acordo com as condições sócio-históricas da produção deste texto.

Reiteramos, então, que é somente a partir dos gestos de interpretação do sujeito-aluno, que também tem uma história, que um texto ganha(rá) espessura semântica (histórica, ideológica e social), e que fará a diferença entre um exercício estrutural e metalingüístico.

Para isso, é preciso também redimensionarmos o posicionamento do professor no contexto do ensino de língua: é de vital importância a desocupação do território formalista-logicista, isto é, faz-se necessário, nas relações de ensino-aprendizagem, um professor interessado na inquietude do discurso, que não restrinja seu trabalho a resultados finais, mas que posicione-se, mesmo desempenhando seu papel de "detentor do saber" (ilusão mais do que constitutiva, mas institucional), na relação de reprodução-transformação-

dissimulação que as condições histórico-sociais impõem nas relações sociais, na qual a escola se inclui e é porta-voz.

2.1.4 O SENTIDO

No início deste capítulo falamos da construção circular, em que todos os pontos se unem - e de onde todos os pontos se inter-dependem - nas concepções teóricas e metodológicas da AD. Mas, melhor do que falarmos em circularidade (que seria a decorrência de uma construção circular), então, é falarmos em dialética, ou seja, na constituição em espiral e conseqüente em que se dão os conceitos em AD. Da mesma forma - assim como todos os outros pontos colocados acima - é que se dá o sentido. Não há como falar em sentido, em Análise de Discurso, sem falar em sujeito, história, esquecimento-memória, língua e ideologia. A AD, como teoria da interpretação, se conjuga de tudo isso, e o sentido, assim, se constrói na interação heteróclita da língua com o mundo; conforme Pêcheux:

"toda descrição (...) está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (...) Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação." (PÊCHEUX, 1997a:53)

E essa interpretação, na visão de Pêcheux, somente se dá devido a presença do outro; há um outro na sociedade e na história que se liga, se identifica ou se dá em transferência com o outro do discurso, coexistindo, assim, uma relação contraditória que possibilita a interpretação. É a partir dessa relação, que as filiações históricas se organizam em memórias e as relações sociais em redes de significantes. Esse outro é uma presença virtual na materialidade discursiva que marca, nesse interior, o espaço social e o espaço da memória histórica, possibilitando, com isso, a leitura de outros sentidos (interpretação) e não de um único.

É desse outro, que se constitui na história, na materialidade lingüística e na memória, e que produz sentidos, que nos referimos ao falarmos da dialética teórica da AD. É na determinação da questão de que a "*constituição do sentido junta-se a da constituição do sujeito*" (PÊCHEUX, 1988:153/4), que tanto o interdiscurso, como os esquecimentos

mobilizam relações de sentido; relações essas que compõem o ponto fundamental da AD, que vê os sentidos como resultantes de relações, da mesma forma que os discursos se relacionam uns com os outros. Os sentidos, dessa forma, não são "conteúdos" pré-dados, ou incrustados nos discursos (e nos textos), que precisam ser "decodificados" ou "descobertos" para se interpretar; de acordo com Orlandi (2001a:15) *"dar sentidos é construir limites, é desenvolver domínios, é descobrir sítios de significância, é tornar possíveis gestos de interpretação."* É por isso que, em AD, distancia-se do conteudismo, ou melhor, daquela construção termo a termo - palavra→coisa - naturalizada e não-histórica do sentido.

E é por isso também que definindo-se como a teoria da materialidade dos sentidos, a Análise de Discurso se propõe a tratar daquilo que foi margeado nos estudos lingüísticos. O trabalho com o sentido, nesta perspectiva, traz à tona todos aqueles 'excluídos' quando da instauração dos estudos da língua como uma ciência, isto é: o sujeito, o lapso, a ambigüidade, a história... Enfim, a exterioridade tão interior à língua. Orlandi (1983:144) afirma que ao se falar de sentido, não há um centro, que é o sentido literal, e suas margens: só há margens. Por definição, todos os sentidos são possíveis e, em certas condições de produção, há a *dominância* de um deles; portanto o sentido literal é um efeito discursivo, o efeito de que o sujeito se apropria conforme sua forma de indentificação com um processo histórico. Entretanto, no processo de interlocução, os sentidos se recolocam a cada momento, de forma múltipla e fragmentária.

Portanto, o sentido na AD não é único, não é literal, nem ao menos linear. Ele não se origina no momento da fala, tampouco pode ser visto como conteúdo específico de uma palavra ou proposição. O sentido na AD é mais ou menos estável; são deslizamentos que constituem-se na relação determinada do sujeito com a história. Contudo, a ilusão de que o sentido nasce no/pelo sujeito é reconhecida na AD, pois reconhece-se a ilusão de que o sentido não tem história, ele é "feito" pelo sujeito inscrito em uma ordem histórica. Segundo Orlandi (1996:72), esse é um silenciamento necessário, inconsciente, constitutivo para que o sujeito estabeleça sua posição, o lugar de seu dizer possível, é por isso que, conforme Orlandi:

"dessa ilusão resulta o movimento da identidade e o movimento dos sentidos: eles não retornam apenas, eles se transformam, eles deslocam seu lugar na rede de filiações históricas, eles se projetam em novos sentidos." (Id. P.72)

Mesmo sabendo-se que para que uma palavra faça sentido é preciso que ela já tenha sentido - antes, por pertencer ao domínio interdiscursivo, em que se estratificam os dizeres, é preciso que se "esqueça" e se construa outras histórias (que se acreditam novas) para os sentidos. É essa "censura original"⁸⁹ que torna possível os sujeitos experimentarem os (seus) sentidos e construir o discurso. Esse mesmo efeito ideológico se dá em relação à interpretação:

"Um dos efeitos ideológicos está justamente no fato de que, no momento mesmo em que ela se dá, a interpretação se nega como tal. Quando o sujeito fala, ele está em plena atividade de interpretação, ele está atribuindo sentido às suas próprias palavras em condições específicas. Mas ele o faz como se os sentidos estivessem nas palavras: apagam-se suas condições de produção, desaparece o modo pelo qual a exterioridade o constitui. Em suma, a interpretação aparece para o sujeito como transparência, como o sentido lá." (Orlandi, 1996:65)

Este é um mecanismo importante para se entender a constituição do sentido - que é múltiplo, mas, ao mesmo tempo, tem a aparência de singular. É essa aparência que possibilita a construção da identidade do sujeito, sua condição de 'autor' do que diz, de responsável pelos sentidos que produz, pela soberania do sujeito frente à história, à língua, e frente aos próprios interlocutores. Contudo, não podemos perder de vista que isto é uma ilusão, necessária, um efeito ideológico que não dá ao sujeito ou à língua o domínio do sentido, nem tampouco os impede de fazer o sentido deslizar.

Então, na perspectiva da Análise de Discurso, o sentido somente não é, como não pode ser singular: ele ganha mobilidade, no interior das FDs, podendo transformar-se, multiplicar-se. É devido a isso que se diz que os sentidos podem ser muitos;

"o sentido de uma seqüência só é materialmente concebível na medida em que se concebe esta seqüência como pertencente necessariamente a esta ou àquela formação discursiva (o que explica, de passagem, que ela possa ter vários sentidos)" (PÉCHEUX & FUCHS, 1975, p.169).

Entretanto, isso não significa que o sentido possa ser qualquer um, pois eles (porque acreditamos que, na verdade, são *os* sentidos e não *o* sentido) são determinados pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que são produzidos.

⁸⁹ Cf. Eni Orlandi (1996:72). Todo discurso se sustenta no já dito que, para fazer sentido, precisa ser apagado e relançado ao anonimato e à universalidade. Assim, os sentidos "parecem" nascerem no ato da fala, não

Os sentidos não são atribuídos pelos sujeitos e nem pertencem unicamente à língua, eles “são produto de uma determinação lingüística e histórica que passa por um processo social no qual os sujeitos determinam e são determinados” (Leandro-Ferreira, 1998, p.45).

Ou ainda como afirma Indursky (1997:26):

"em AD, o sentido, além de lingüístico, é social e, por conseguinte, o centro organizador do domínio nocional, além de semântico, também é ideológico, selecionando certos efeitos de sentido relacionados a um termo e excluindo outros." (1997:26)

Se o sentido é o trabalho do sujeito e da história; se existe a possibilidade de desestabilização, de movência e deslizamentos, apontando para uma multiplicidade de sentidos, então, o sentido não é uma verdade 'acrescentada' ao discurso, e sua interpretação, conseqüentemente, não será o descolamento da significação. Interpretar, em AD, é buscar os *gestos de interpretação*, que são "atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido" (Orlandi, 2001:26). E é justamente compreender como esses atos simbólicos produzem sentidos, o que a AD visa fazer. E, quanto a nós, visamos, ao analisar as propostas de produção textual dos materiais didáticos, percorrendo as trilhas teóricas da AD, "alargar" espaços, como já dito, não só na Análise de Discurso para o trabalho com o ensino, mas também, colocar a prática pedagógica, e especialmente a produção textual, em uma dimensão menos estabilizada e cristalizada, aberta à interpretação(ões), ao equívoco e à heterogeneidade.

E, para isso, torna-se essencial compreendermos o sentido como uma relação de constituição deste com o sujeito, e por isso, histórica e ideologicamente determinada, passível de tornar o sentido outro que não o já estabilizado. Se retomarmos Pêcheux (1988), ver-se-á como sentido pode ser mobilizado:

"o sentido existe sob a forma de invariantes parafrásticos históricos, isto é, de invariantes variáveis historicamente." (Ibid. 1988:290)

Até mesmo quando o sentido é dado como invariante, em AD, ele é constituído de variáveis históricas, por isso ele é sempre capaz de tornar-se outro, de deslizar, de constituir-se de um outro modo. E é justamente isso que é apagado tanto nos livros

tendo história. É dessa ilusão (desse silenciamento), que resulta o movimento de identidade, dando a "impressão" de que o sujeito pode experimentar ou construir "seus" próprios sentidos.

didáticos, quanto nas propostas analisadas no capítulo anterior⁹⁰. O sentido, em tais propostas de mera atividade escolar, perde sua espessura semântica e histórica, e passa a reproduzir um conhecimento sedimentado, institucional e estanque, tornando-se único, isto é, há uma única forma de se ver (produzir e interpretar) textos nas propostas de materiais didáticos, constituindo-se com base em pressupostos de transparência e homogeneidade.

Conceber o sentido como "construção", dentro de uma perspectiva de homogeneização das formas de produção de textos e da língua, difere radicalmente do modo como concebemos o(s) sentido(s), isto é, como efeitos que, constituídos de margens, são produtos históricos e que, ainda, se relacionam de forma múltipla e fragmentária com o sujeito. O posicionamento estrutural de muitas propostas textuais de livros didáticos, que vêem a língua como instrumento meta-comunicacional, numa perspectiva de transformação de significados em forma, fere uma das premissas básicas da AD: a de que tudo significa, não só a língua.

"Não são apenas as palavras e as construções, o estilo, o tom que significam. Há aí um espaço social que significa. O lugar social do falante e do ouvinte, o lugar social da produção do texto, a forma de distribuição do texto ... tudo isso significa." (ORLANDI, 1983:55)

O lugar social dos sujeitos envolvidos no processo de produção de texto não é somente apagado nas propostas analisadas anteriormente, é negligenciado, é negado, é destituído. Por isso, não nos é possível pensar o(s) sentido(s) como uma ocupação estratificada das palavras. Aliás, contrariamente, diríamos que o sentido não ocupa as palavras, ele invade, inunda, transforma, modifica-as. Falar do sentido, da constituição léxico-sintática, por exemplo, do texto, é falar da ocupação (função) do sentido (no singular) nas palavras, enquanto que, na verdade, estamos interessados em falar da invasão dos sentidos nas palavras: aquela que derruba cercas, levanta barracas e semeia novas plantações. Enfim, aquela que desestabiliza o institucionalmente estabilizado e não, simplesmente, acomoda-se ao que já está dado.

⁹⁰ Mesmo porque, as atividades propostas - não só de textos - por muitos livros didáticos, reproduzem muito mais os conceitos e noções instituídos na gramática tradicional, do que se pautam em reflexões lingüísticas

2.1.5 TEXTUALIZAÇÃO

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. Já deixamos claro que diferimos em alguns pontos da Linguística 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, em que demarcamos o que entendemos por sujeito, por língua, por sentido, 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 recortes⁹¹. 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*

sobre o ensino de língua.

⁹¹ 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.

"textualização"⁹² (Ibid., p.11). Vemos, dessa forma, o texto em sua materialidade (sua forma, seus traços, seus vestígios) dentro de um 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/pratica 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.

Por isso, o texto não é um simples objeto de aplicação ou prática metodológica. Orlandi (2001) salienta que é preciso pensar a função analítica do texto como lugar do analista trabalhar, na organização (imaginária), a ordem (real) do discurso, atingindo os processos, a memória, a ideologia, pela sua forma imaginária atestada no texto. E é isso que importa em uma análise discursiva, pois pensa-se o texto como variação, composto de exteriores, de margens, de lacunaridades e repetições. Ao se observar o texto em sua materialidade, ou seja, sua forma, suas inscrições, suas 'cicatrizes', 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

⁹² A noção de textualização é encontrada em Gallo (1994). Para ela, quando o autor preenche os espaços cambiáveis deixados em branco no texto, indicando a hora e o espaço de determinado evento, contextualizando-o e tornando pública sua produção, dá-se a textualização do texto, produzindo o seu fechamento.

assim, como "*lugar de tensão entre o mesmo e o diferente, dispersão do sujeito e do sentido*" (Ibid., p.12). E é sob este lugar que se pretende fixar o olhar de analista.

"Como o texto é um espaço, mas um espaço simbólico, não é fechado em si mesmo: tem relação com o contexto e com os outros textos (...) O sentido é intervalar. Não está em um interlocutor, não está no outro: está no espaço discursivo (intervalo) criado (constituído) pelo/nos dois interlocutores. Assim como não está em um segmento, nem em outro, nem na soma de todos os segmentos que constituem o texto determinado. Está na unidade a partir da qual os segmentos/recortes se organizam." (ORLANDI, 1983:160)

É nesse "centro comum", onde interagem autor e leitor - apesar da escrita e leitura serem momentos distintos - que se constitui o texto. Este texto pode ser concebido como um objeto teórico e um objeto empírico. De acordo com Courtine (1981:11) essa distinção entre objeto teórico (ou de conhecimento) e objeto empírico (ou real, concreto) provém dos trabalhos de Althusser⁹³ que situa a contradição constitutiva de todo objeto científico, ou seja, o objeto científico reveste a forma de uma relação contraditória entre objeto real e objeto do conhecimento. Desse modo, enquanto objeto teórico, o texto é aberto, onde trabalham a dispersão do sujeito e dos sentidos, portanto, dotado de incompletude. Já, enquanto objeto empírico, de superfície lingüística, o texto pode se dar como uma "obra acabada", um produto que tem seu desenvolvimento progressivo e linear. Enquanto algumas teorias lingüísticas tratam do texto nesta segunda opção, a AD observa justamente a incompletude e a dispersão na análise dos textos - mesmo enquanto objeto empírico; isso porque a AD dimensiona o texto sob suas condições de produção, reinstaurando a multiplicidade própria da constituição de qualquer texto. É nesse sentido que Courtine (1981:11) afirma que a "*materialização, sob a forma de procedimentos determinados, de um corpo de proposições teóricas, visa o discurso como 'objeto de conhecimento', tendo prioridade sobre o discurso como objeto empírico concreto ou 'objeto real'.*" É essa a condição que, segundo o autor, a expressão "objeto da Análise do Discurso", ou mesmo, "o discurso como objeto" pode ser usada.

É desse modo portanto, que ao observarmos as condições de produção, é que percebemos que o texto tem relação com outros textos, além da situação imediata e de

⁹³ Courtine cita, especialmente, o texto de Althusser: "La philosophie comme arme de la révolution", publicado em 1968 na revista La Pensée - nº138.

memória que lhe pertencem e à qual este texto tem pertencimento; e isto não lhe permite conceber um caráter de completude, acabamento, mas pelo contrário, o texto é visto como tensão, um espaço de limites difusos e sobrepostos, do qual resulta a multiplicidade possível de sentidos.

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 nesse sentido, de um texto heterogêneo que se "mostra" homogêneo que, Indursky (2001:29) descreve uma série de fatores que fazem parte da constituição do texto:

- *As relações contextuais* - que remetem o texto para o contexto socioeconômico, político, cultural, e histórico em que é produzido, determinando as condições de sua produção.
- *As relações textuais* - que relacionam um texto com outros textos, a intertextualidade⁹⁴, que é deslocada para não somente apontar o(s) discurso(s) de origem, mas que aponta também os discursos que fazem parte da mesma matriz de sentido em que o texto é produzido, tanto os discursos existentes, possíveis, quanto os imaginados.
- *As relações interdiscursivas* - que aproximam o texto de outros discursos, remetendo-o a redes de formulações tais que já não é possível distinguir o que foi produzido no texto e o que é proveniente do interdiscurso. É o que dissemos acima, ou seja, trabalha-se com o já-dito, esquecido, apagado, retomado, re-significado, reformulado.

É devido a esses fatores 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

⁹⁴ Indursky (2001:29) diz entender a intertextualidade como a retomada/releitura que um texto produz sobre outro texto, dele apropriando-se para transformá-lo e/ou assimilá-lo. Esta, porém difere do interdiscurso, já que esse pode ser entendido como a memória do dizer e remete a redes discursivas de onde não se pode identificar com precisão a origem de um texto, visto que o discurso está disperso em uma profusão descontínua e dispersa de textos, relacionando-os com FD diversas, e mobilizando posições-sujeitos também

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. Segundo Indursky:

"em seu trabalho de escritura, o sujeito-autor mobiliza vários e diversificados recortes textuais relacionados a diferentes redes discursivas e diferentes subjetividades. Tal fazer o conduz a estabelecer uma trama entre diferentes recortes discursivos, provenientes de diferentes textos afetados por diversas Formações Discursivas e diferentes posições-sujeito." (Id.2001:31)

É desse trabalho do sujeito-autor de mobilizador e organizador que cria-se o efeito de homogeneidade, de unidade de sentido do texto, pois o sujeito faz de um emaranhado de discursos e textos uma tessitura com, ilusoriamente, "começo, meio e fim". Contudo, ao mobilizar e organizar discursos e textos dispersos e diversos, o sujeito-autor produz significados; na retomada do mesmo, ao diferente, o sujeito produz sentidos. E, por isso, dizemos que ele produz a *textualização* de recortes vindos de outros lugares (sociais, ideológicos, discursivos) heterogêneos, que ao serem inseridos em seu texto, recontextualizam-se, se naturalizam, pois ao serem esquecidas/apagadas as marcas de sua procedência, geram o que Indursky (2001:31) chama de *efeito de textualidade*, e com ele o de homogeneização do texto. É isto que faz com que o sujeito se coloque como responsável pelo que diz, pela constituição de seu texto. Assim, o trabalho de organização e internalização da exterioridade se "apaga", e o sujeito acredita-se como o produtor dos sentidos ali existentes; é preciso, para o processo de constituição do texto, que as alteridades e dispersões sejam alinhadas, linearizadas e formalizadas como singulares e uniformes. O já-dito deve ser esquecido e retomado como novo, surpreendente; o ressoar deve parecer um criar:

"A superfície textual precisa parecer perfeitamente plana, lisa, uniforme, enfim, sem asperezas. Só assim a ilusão de homogeneidade se instaura e o efeito-texto⁹⁵ se produz." (Indursky, 2001:32)

Esse efeito-texto aparenta completude, por isso o caráter de, como já foi dito, certeza e unidade de sua construção. Assim como a homogeneidade, a unidade também é

diversas. A intertextualidade e o interdiscurso são, na visão da autora, duas formas distintas de relação com a exterioridade que participam da constituição do texto.

⁹⁵ Cf. Gallo (1994) o "efeito-texto" é o efeito de realidade e unidade do enunciado.

simbólica, porém isso é necessário para o trabalho do sujeito de construção do texto, assim, ele acredita estar estabilizando o sentido intencionado, dando consistência ao seu texto. Esses efeitos, de estabilização, consistência e transparência, fazem parte dos esquecimentos em que o sujeito é constituído em seu dizer, com isso, da mesma forma em que ele se historiciza - devido sua inscrição em uma FD - ele historiciza seu texto, constituindo-o de uma rede de outros discursos que retornam e se ressignificam. O trabalho do sujeito-autor é, justamente, o de tornar "simbolicamente" estruturado o espaço discursivo em que ele produz seu texto, é de (ilusão) estabilizar tudo o que é constituído a partir de deslocamentos, derivas e rupturas e, com isso, atribuir os "seus" sentidos, garantindo o fechamento formal e imaginário do texto.

Portanto, como vimos, 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. Enquanto analistas e sujeitos-autores não fugimos dessa (mais uma) contradição que nos assujeita a conceber no ilusório ponto final, um fim e uma dispersão.

"do ponto de vista discursivo, não há ponto final como não há um começo absoluto. Mas na instância do imaginário, em que o sujeito toma forma na história e funciona pela ideologia, ele se realiza em sua função-autor que começa e termina seu texto. De um lado, dispersão do sujeito e do sentido, de outro, unidade do texto e do autor, de um lado incompletude do discurso, de outro, acabamento do texto, onde a linguagem tem imaginariamente dimensões precisas, com recortes, segmentos, tamanhos." (ORLANDI, 2001:114)

Não pretendemos, neste trabalho de análise de proposta de produções textuais em materiais didáticos, levar o aluno a perceber e trabalhar essa contradição, isto é, levá-lo a perceber a constitutiva incompletude e opacidade dos textos. Entendemos que trabalhar nesse "espaço difuso" é papel do analista do discurso, e que tampouco a escola é o lugar de "escamotear" todas as ilusões do sujeito, tanto porque elas são necessárias para a formação de sua identidade (quer dizer, para a sua identificação com determinada posição-sujeito dentro de uma FD). Contanto, também não pretendemos reproduzir as metodologias que se pautam em uma objetividade do sujeito-autor, constituindo o texto como um todo original, homogêneo, coerente e unitário. O que pretendemos, ao repensar as propostas de produção

textual dos materiais didáticos, é que a partir de uma outra concepção de língua, uma outra concepção de sujeito - pautados na historicidade e na dispersão dos sentidos, possamos trabalhar o texto reinstalando, sempre, as suas condições de produção. É, a partir de um trabalho do ponto de vista das condições de produção, que se poderá perceber, e levar o aluno a perceber, a relação do texto com a situação imediata e interdiscursiva que o compõe; percebendo assim a relação imbricada do seu texto (aluno) com outros textos.

Quando dissemos que é a partir da reinstalação das condições de produção que poderemos partir para um trabalho diferenciado de texto, não podemos esquecer, em primeiro lugar, o que entendemos por condições de produção: são todas as determinações histórico-sociais que caracterizam um processo discursivo. Segundo Courtine:

"A noção de condições de produção do discurso regra, em AD, a relação da materialidade lingüística de uma seqüência discursiva às condições históricas que determinam as produções; ela funda, assim, os processos de constituição do corpus discursivo (conjunto de seqüências discursivas dominadas por um estado dado, suficientemente homogêneo e estável, das condições de produção de um discurso)." (Id. 1986:246)

São as condições de produção, nessa perspectiva, que fazem a ligação entre o lingüístico, o histórico e o ideológico. Pêcheux (1997:82), afirma que os elementos que fazem parte das condições de produção *designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, e que esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo*. Dessa forma, ao mesmo tempo em que as condições de produção remetem à formação social em que o discurso é produzido, é através das próprias condições de produção que essa(s) formação(ões) social(is) se representam no processo discursivo. As condições de produção do discurso *"mostram a conjuntura em que o discurso é produzido, bem como suas contradições"* (Indursky, 1997:28); é por isso que essa noção se mostra como diferencial e imprescindível na concepção de texto que queremos abordar; a partir de determinadas condições de produção o sujeito pode produzir o seu texto percebendo que ele não é a fonte dos sentidos, ao mesmo tempo em que se coloca no trabalho simbólico e imaginário de representação social.

E é sob esse viés que olharemos para as proposições de textos em materiais didáticos, observando e considerando como as condições de produção podem relacionar-se com a língua, a história, a sociedade e o sujeito, configurando o texto como um lugar de tensão entre o mesmo e diferente. E, deste modo, concebido na dispersão do sujeito, como

um espaço simbólico em que faz intervir o trabalho político. Texto, na perspectiva que adotamos, não pode ser visto como um produto que tem uma origem determinada e um fim pretendido, que deve conter uma progressão e uma sistematização determinada estruturalmente, enfim, não acreditamos em uma concepção de texto como produto, instrumento exercitivo, um objeto de 'habilitação' e 'avaliação' do aluno sobre um determinado conteúdo.

Resignificar tal concepção textual, necessitaria de um repensar teórico sobre o que é texto e suas condições de produção, além de desvincularmos o papel central da produção textual de sua organização lingüística interna ou tipológica. É preciso levar em consideração, inapelavelmente, as condições sócio-históricas de produção dos textos, a identificação de possíveis interlocutores que no domínio de memória do sujeito-autor possam construir significação, e não confinar o contexto sócio-histórico à mera situação de construção do texto, mas contribuir - no instante do trabalho com o texto - para que o sujeito-aluno tenha acesso às diferentes e divergentes posições que um discurso pode assumir em determinada FD. Dessa maneira, acreditamos, permitir-se ao sujeito-autor reconstituir (de uma forma ilusoriamente homogênea) a situação mediata, circunstancial, lingüística e intertextual necessária para que ele possa construir seu texto (enquanto efeito) como objeto acabado, constituído de uma totalidade com começo, meio e fim. Precisáramos, enfim, como afirma Orlandi (2001), dentro desta concepção de texto e ensino de produção textual, atestar-lhes:

"o modo pelo qual, pela sua função de autor, o sujeito administra a dispersão e a pressão da multiplicidade das possíveis formulações (outras) no mesmo sítio de significação. Jogo intrincado de diferentes formações discursivas, a Unidade resulta de uma construção imaginária que rege a incompletude e a dispersão real dos sujeitos e dos sentidos arregimentados pela força organizadora da ideologia, no funcionamento discursivo das relações de poder que se simbolizam." (Ibid., p. 2001:97)

Acreditamos que ao tratarmos o texto como materialidade, constituindo-lhes interlocutores, relativizando o papel da língua, considerando sua condição histórica-social e ideológica e sua situação de produção, poderemos propiciar um trabalho de mudança do aporte teórico do sujeito-professor, fazendo intervir a história, preservando o caráter heteróclito e tenso da língua e comportando a ideologia como condição fundamental à produção de outro tipo de postura frente ao dizer.

Fundamentados nestes pressupostos, com o intuito de fortalecer nossos questionamentos sobre o ensino de produção textual, especificamente em materiais didáticos, faz-se necessário observarmos mais algumas propostas textuais de materiais didáticos que se embasam, dessa vez, em pressupostos assumidos da Análise de Discurso, e, incongruente, também em Lingüística do Texto, para observarmos como as relações de língua, sujeito, sentido, história e textualização se dão nelas. Mas não somente isso. Faz-se, sobretudo, necessário observar como determinados pressupostos teóricos se concretizam como práticas e como as práticas pedagógicas refletem tais pressupostos. Antes disso, é preciso refletirmos um pouco sobre o modo de funcionamento da instituição escolar dentro dos quadros sociais e discursivos, como também, refletirmos sobre as condições de produção históricas dos livros didáticos. Com isso, acreditamos ser possível relacionar as concepções de ensino e de instituição ideológica da escola e do livro didático, para assim, visualizar melhor o funcionamento dos textos nestes materiais, ou seja, compreender a relação teórica textual e a sua *praxis* de acordo com as condições discursivas e ideológicas do ensino no país. É o que nos propomos a abordar a seguir.

2.2 A FORMAÇÃO DISCURSIVA PEDAGÓGICA E AS FORMAÇÕES SOCIAIS

Dentro de um quadro político educacional de desvalorização dos profissionais e do papel da educação, onde se reproduzem sentidos, se cristalizam conhecimentos e se impõe uma ordem educativa, a postura diante do modo como o conhecimento se produz (da escola e, principalmente, do professor) se faz intensamente necessária, como pulsação de um corpo que tenta fugir da inércia. Contudo, observamos que a clareza e conscientização quanto a essa postura (que afeta as concepções teóricas e as atividade metodológica de ensino) não são suficientes para impedir o esvaziamento teórico que constitui as práticas pedagógicas da escola de hoje, e prova cabal disso, são os livros didáticos que, como vistos acima, ou apagam a reflexão teórica de seus manuais, ou distorcem-na, desqualificando na prática o que pregaram teoricamente. Esse distanciamento entre teoria e prática, exaustivamente discutido em textos, congressos, reuniões sobre a prática escolar, ainda não tornou-se uma preocupação real, objetiva, daí a necessidade de se continuar batendo na

mesma tecla, isto é, apesar de incontáveis discussões e dos inúmeros trabalhos sobre esta matéria, é necessário, ainda, e mais, reavivar as reflexões, incendiar as inquietações, e continuar na busca incessante de um ensino de qualidade, que rompa com pressupostos de homogeneização, de clareza e transparência da língua e de completude do sujeito e da linguagem. Essa concepção, com a qual queremos romper, não constitui o sujeito, nem é por ele constituída; não lhe cede o direito a voz, nem o representa na/para a constituição do saber e, principalmente, não vê a produção do conhecimento como uma prática histórica e ideologicamente determinada. Pêcheux (1988), em uma citação um pouco longa, nos aponta os “mitos” produzidos em tal concepção de ensino:

"A expressão apropriação subjetiva dos conhecimentos tem por fim lutar, ao mesmo tempo, contra o mito de uma 'pedagogia pura', no sentido de pura exposição-transmissão de conhecimentos, 'livre de qualquer pressuposto(!)', e contra o mito de uma reconstrução dos conhecimentos na 'atividade' do sujeito (contrariamente a Piaget, insistamos que a 'atividade' não é a mesma coisa que a 'prática'; a prática não pode ser a prática de um sujeito: não há, para sermos exatos, prática de um sujeito, há apenas os sujeitos de diferentes práticas). Nos dois casos, com efeito, estão sendo confundidas a prática de produção dos conhecimentos e a prática de transmissão-reprodução desses conhecimentos, e sendo evitado o ponto – crucial, a nosso ver – da não-existência de qualquer começo pedagógico (não-existência que é mascarada por certas 'evidências', como a do ingresso das crianças na escola). O reconhecimento desse ponto crucial nos permite compreender que todo efeito pedagógico se apóia sobre 'o sentido' pré-existente, sentido este produzido em formações discursivas 'sempre-já-ai' e que lhe servem de matéria prima." (PÊCHEUX, 1988:218)

É justamente essa “confusão” entre as práticas de produção dos conhecimentos e a de transmissão-reprodução desses conhecimentos que observamos na constituição de livros didáticos e, infelizmente, nas concepções política, metodológica e teórica da prática pedagógica. Ao se propor um conhecimento sedimentado, posto, que deve ser apreendido (ou mesmo reconstruído) pelo aluno, trabalha-se, justamente, naquilo que Pêcheux chama de “evidência de um começo” que, na verdade, não existe, pois o aluno não começa a “aprender” no momento em que entra na escola, ou que muda de série, ou que inicia o livro didático, porque esse começo já existe desde sempre; ele pré-existe ao sujeito e à prática pedagógica, porque ele é formador dos dois, ou seja, a prática pedagógica funciona com relação à forma-sujeito em que é inscrita, e isso se dá através da determinação do complexo das formações ideológicas, particularmente das formações discursivas, no qual todo sujeito é interpelado.

Na contramão dessa concepção, o livro didático trabalha na evidência da apreensão/transmissão do conhecimento e na atitude dos sujeitos (professor e aluno) frente a essa evidência, ou seja, de que o conhecimento é unívoco, verdadeiro – portanto detendo uma única interpretação -, e devendo ser transmitido pelos professores e assimilado pelos alunos. Neste cenário, o livro didático aparece como um instrumento importante dessa transmissão. Como o lugar da estabilização, que foi legitimado pela escola e pela sociedade, o livro didático define - tanto para professores quanto para alunos - o que e como se deve ensinar/aprender, estabelecendo-se como o discurso da competência: o livro didático é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência.

Ao ser reforçada a concepção de livro didático como fonte primeira de verdade, do saber a ser transmitido na escola, estabelecendo um perfil teórico e metodológico para o professor e aluno, percebe-se o reducionismo de uma concepção de ensino e das práticas pedagógicas que se apoiam na correspondência direta entre livro didático e professor-aluno, ainda mais, tendo por embasamento teorias que primam pela estruturação formal da língua, não desvinculando-se de uma concepção individualista, homogênea e transparente da linguagem. Apoiar-se num modelo de livro didático que tem por fundamentação teorias formalistas, dentro de uma escola que legitima e reproduz verdades absolutas é colaborar para a manutenção de ideologias que homogeneizam, disciplinam e uniformizam o que é constitutivamente heterogêneo, complexo, conflituoso e difuso.

E isso tudo é possível devido a não emergência de uma ética revolucionária também na escola. A escola, como instituição legitimada e legitimadora, não somente corrobora a manutenção de determinada ideologia, como a institui, dissemina e inculca. A escola está a serviço de determinados saberes que se cristalizaram nos discursos (como, por exemplo, a era Vargas, que pode ser denominada de nacionalismo, e retomada, atualmente, como construção de cidadania), para aqueles que se colocam como porta-voz ao mesmo tempo que não tem clareza das repercussões que tais discursos suscitam. É na escola (na falta ou através dela), especialmente nesta dos últimos dois séculos, que se fortificam os sucessos e fracassos dos sujeitos inseridos em determinada formação social.

Ao falarmos em formação social, escola como aparelho ideológico e a relação de imbricação entre eles é preciso recorrer a Althusser (1999) e compreender como, através

das reflexões deste filósofo, a escola se constituiu, ao mesmo tempo, na edificação que inclui e exclui sujeitos da sociedade capitalista. Inclui e exclui devido à inserção dos sujeitos nos modos de produção, isso porque, para Althusser uma formação social designa *"toda sociedade concreta historicamente existente, e que é individualizada, portanto distinta de suas contemporâneas e de seu próprio passado, pelo modo de produção que domina aí"* (Ibid.,p.42). Ou seja, cada formação social se distingue pelo modo como os indivíduos se relacionam com o modo de produção dominante, que não é o único presente em uma determinada formação social, mas é aquele que organiza, divide e dirige o processo de produção, e isso, através do que Althusser designa de (ibid.,p.60) *"distribuição dos postos em função da classe social (e da correspondente "formação" escolar mais ou menos "curta" ou longa) dos indivíduos que os ocupam."* Portanto, a dependência de toda formação social concreta a um modo de produção dominante está na raiz da divisão da sociedade em classes sociais, determinando as relações de produção, a formação de uma consciência individual e coletiva⁹⁶ e dos próprios mecanismos políticos, pedagógicos, sindicalistas, religiosos e etc. E essa determinação, estipulada a partir da distribuição dos postos em função da classe social, é uma das principais funções da escola, ou seja, a partir de um direcionamento voltado para o recrutamento do mercado, a escola se torna a instituição responsável, antes de tudo, pela “qualificação”, inserção e acomodação dos sujeitos aos meios de produção disponíveis, vejamos o que nos diz Althusser em relação à qualificação de um operário:

"... justamente as 'capacidades', isto é, a não-qualificação ou a qualificação não são da responsabilidade da empresa, considerada em si mesma, mas de um sistema exterior a ela, o sistema escolar que 'forma' mais ou menos tais e tais indivíduos, em função de seu meio de origem, através de mecanismos (...) que reduplicam as proibições práticas, econômicas e ideológicas (...) que repartem antecipadamente, a partir de uma base de classe, os indivíduos recrutados pelas empresas. É o sistema escolar que fornece uma predisposição já preparada no plano nacional para a distribuição-parqueamento que irá se efetuar na empresa, é o sistema escolar capitalista correspondente ao sistema da exploração de classe capitalista, e não um outro." (Ibid., p.61- nota:29)

Dessa forma, a escola se configura como um modo de reprodução de relações de produção que se instituem a partir de uma posição dominante que, mesmo não sendo a única, estabelece diretrizes e modos de funcionamento das demais; é por isso, que na

⁹⁶ Referimo-nos ao que, em AD, considera-se “uma ilusão constitutiva de consciência”, que nada mais é do que o recrutamento ideológico do sujeito em determinada formação social e/ou discursiva.

sociedade capitalista, essas relações são chamadas de exploração, pois elas advêm do embate de classes distintas em que para uma dominar é preciso subjugar a outra. Para haver esse jugo, é preciso instituir mecanismos que garantam a reprodução das relações de produção, nos quais se possa exercer o poder de Estado. Segundo Althusser (1999:163), a reprodução das relações de produção é garantida pela "Superestrutura jurídico-política e ideológica", que se dá através do Aparelho repressor de Estado e os Aparelhos ideológicos, e é exatamente no quadro desse aparelhos ideológicos que se enquadra a escola, de acordo com o autor, os aparelhos ideológicos de Estado são aqueles que:

"por definição, garantem a própria reprodução das relações de produção, sob o "escudo" do Aparelho repressor de Estado. É neles que a Ideologia de Estado, a da classe dominante, que detém o poder de Estado, desempenha maciçamente seu papel. É, por intermédio da ideologia dominante, da Ideologia de Estado, que é garantida a "harmonia" (por vezes, dissonante) entre o Aparelho repressor de Estado e os Aparelhos ideológicos de Estado, e entre os diferentes Aparelhos ideológicos de Estado." (Ibid., p.164)

A escola, como um Aparelho ideológico de Estado, trabalha para assegurar a ideologia de uma classe dominante, funcionando como uma espécie de aparato universal, homogeneizando saberes, atitudes e comportamentos. Estando a serviço da Ideologia de Estado, ou ideologia da classe dominante, a escola também reforça, porque alicerça, o Aparelho repressor de Estado, posicionando-se como meio pacificador e apaziguador de disputas, camuflando ou desfigurando os efeitos dos choques entre a luta de classes. Ao se proclamar como detentora do saber (oficial, aquele que deve ser conhecido, o verdadeiro), a escola não somente busca garantir a harmonia entre os diferentes Aparelhos de Estado, nem somente reproduz as relações de produção/exploração, mas ela, sobretudo, molda os sujeitos de acordo com suas posições de classe. Não importa os exíguos casos de sujeitos que excedendo as posições limítrofes da classe proletária, por exemplo, e ocupando postos de prestígio da classe dominante, sejam apontados como exemplos de uma "possível superação de um determinismo social" e de que a escola é o melhor "veículo" para tal superação, tendo-se em vista que ela "diz garantir oportunidades iguais a todos". Até mesmo os 'exemplos', como reafirmação da parcialidade e universalidade escolar, trabalham a favor de uma ideologia dominante, pois reforçam aquilo a que se pretende como verdade. É por isso que Althusser afirma ser a escola o Aparelho ideológico de

Estado dominante da atualidade (ou seja, a partir da Revolução Francesa), substituindo a Igreja que ocupava este posto com o regime feudal. A Tese de Althusser é a seguinte:

"o Aparelho ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas amadurecidas, na seqüência de uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo Aparelho ideológico de Estado dominante nas formações sociais capitalistas é o escolar." (Ibid., p.166).

Portanto, a escola tornou-se o Aparelho ideológico de Estado nº.1 da sociedade capitalista.

É possível observar o porquê dessa dominação, no próprio funcionamento do Aparelho escolar, pois este é o lugar que mais recebe e que por mais tempo retém crianças e jovens, de todas as classes sociais, possuindo todo um aparato técnico e estrutural para imprimir os saberes, costumes, valores que a Ideologia de Estado acha que devem ser transmitidos e que esta acha necessário para que cada representante de determinada classe social possa ocupar seu "posto" adequadamente. Por isso é que existem as intensas campanhas de alfabetização inculcando a obrigatoriedade de se matricular todas as crianças com idade de 7 a 14 anos. Depois deste período - que muitas crianças nem mesmo chegam a cumprir -, uma leva de jovens abandona a escola, indo constituir mão-de-obra barata e necessária na "produção". Seguem, ainda, alguns jovens, por mais tempo na escola; avançam um pouco mais, mas somente o suficiente para prover postos de médio quadro, ou seja, funcionários de diversas espécies com qualificação mediana. Somente muito poucos chegam ao topo do Aparelho escolar e, ainda assim, para cair no que Althusser (1999:169) chama de *"subocupação ou semidesemprego [de] intelectuais, seja para fornecer agentes da exploração e os agentes da repressão, os profissionais da ideologia (...) e também agentes da prática científica"*. Isto é, moldam-se os sujeitos através das funções exercidas nas relações de produção e não o contrário, e isto é conseguido pela escola, mais do que qualquer outro aparelho de Estado, devido a sua disponibilização à Ideologia de Estado que, durante anos e anos, através de métodos tradicionais e/ou modernos, inculca determinados saberes que são revestidos pela ideologia dominante (como língua culta, história, literatura e etc.) e, também, devido à audiência obrigatória e longa a qual a escola se destina, condições que impossibilitam - porque assim são construídas - transformações nas relações de produção. Segundo Althusser, a constituição dessa visão dissimulada de

uma escola homogênea e universal, é uma das formas essenciais de manipulação da ideologia burguesa dominante, porque é inquestionável, já que é:

"uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (na medida em que... é laica), na qual os professores, respeitadores da "consciência" e da "liberdade" das crianças que lhes são confiadas (com toda confiança) pelos pais (os quais são também livres, isto é, proprietários dos filhos), levam-nas a ter acesso à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos através de seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela Literatura e pelas virtudes "libertadoras" bem conhecidas do Humanismo literário ou científico." (ALTHUSSER, 1999:169)

É esse funcionamento do Aparelho escolar efetivo (porque longo e diário) e dissimulado (porque é encoberto pela ideologia da classe dominante) que garante o funcionamento, na nossa formação social, do modo de produção capitalista burguês. Mas o funcionamento escolar também tem influências no plano discursivo, isto é, os saberes, as práticas e os dizeres relativos à escola têm seu correspondente, ou sua constituição, em uma posição de sujeito, que em muitos casos é a dominante, no interior de certa formação discursiva. A formação discursiva pedagógica (aquela que abriga, também, os discursos sobre escola, ensino, aprendizado e etc.) se constitui a partir de um feixe de relações com dominância. Esta é uma das relações de imbricamento que se constrói entre as formações sociais e as formações discursivas.

Para iniciar, o discurso pedagógico se configura a partir do que Orlandi (1983) chama "discurso autoritário", isto é, um discurso em que a troca de papéis (professor-aluno) na interação que constitui o discurso em sala de aula (a reversibilidade) é feita de forma assimétrica, hierárquica e padronizada. No discurso autoritário "o referente está 'ausente', oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida" (Orlandi, 1983:15/6). Dessa forma, o modo de funcionamento dominante do discurso pedagógico se estabelece no repasse de "saberes" e na gradação do ensino: do mais fácil para o mais difícil; portanto, o conhecimento do aluno (já acumulado) nunca é suficiente para dominar o que vem a seguir – já que o aluno deve se portar como assimilador (e não questionador) dos saberes que o professor lhe repassa. Essa forma de discurso autoritário corrobora a forma-sujeito da formação discursiva pedagógica, ou seja, aquela posição-sujeito dominante que constitui o discurso pedagógico em seu modo homogêneo, universal, onde a escola é a instituição destinada a ensinar, o professor é aquele que possui o saber e o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender.

Dessa forma, as concepções de sujeito-professor, da instituição escola e do conhecimento formal (a ser ensinado) são uma espécie de constructo, inviolável, inatacável e coeso, sem espaço para a multiplicidade, para falhas e faltas e, especialmente, mascarado como desprovido de conflitos, já que é homogêneo, universal e autoritário. O livro didático, ao constituir-se como espaço dessa homogeneização e universalidade, e, ainda mais, ao se constituir como elo entre os saberes dessa formação discursiva, na sua forma dominante, e a prática de sala de aula, instituindo-se como extensão da voz do professor (ou este como extensão daquele), tornou-se ferramenta importante, a serviço da Ideologia de Estado, na sacralização - pelo menos nos próprios livros didáticos e nas escolas que os adotam como seus planos pedagógicos - de uma concepção pedagógica de sujeitos, saberes e práticas institucionalizados, utilitaristas e acríticos.

Percebemos na formação discursiva pedagógica, uma posição-sujeito, a dominante, que concentra-se na determinação estrita de suas relações, isto é, que busca cercar-se de posturas autoritárias e definitórias na constituição fechada, homogênea, de seus sujeitos e de suas práticas. A forma-sujeito da formação discursiva pedagógica é aquela que não aceita e não possibilita reversibilidade, que institui e/ou segrega saberes e que estabelece mecanismos (instituição escolar, divisões de disciplinas, séries, níveis) e instrumentos (o livro didático, por exemplo) para garantir um modo específico e muitas vezes arbitrário de funcionamento.

Esse caráter homogêneo e por vezes arbitrário constitui, em muitos casos, o posicionamento do professor e do material didático frente às concepções de língua, de texto e de ensino; é por isso que a língua é tida como transparente, autônoma, instituída de regras para ser constantemente "higienizada", é por isso que o texto é visto como um objeto que transmite intenções, portador de um único sentido, o correto, e o ensino se estabelece a partir de um relação de controle - dos saberes e dos sujeitos -, em que os sujeitos conhecem seus "lugares" de antemão e não podem subvertê-los, onde as relações de poder estão instituídas hierarquicamente e onde busca-se, constantemente, padronizar comportamentos, posições e concepções. Acreditamos que essa constituição de um ensino que é prepotente, discriminatório - porque não aceita o diferente (a fala diferente, a atitude diferente, as idéias diferentes) - e homogêneo/universal é decorrente, também - além da instituição da escola como aparelho reprodutor das formas dominantes de inserção do indivíduo na sociedade,

através de sua classe social e das oportunidades/funções que lhe são determinadas -, das concepções de língua e de sentido vistas acima, isto é, das determinações de língua "limpa e clara" e de sentido "correto e preciso". Essa relação mediatizada, que coloca os sujeitos como dependentes de si, de seu conhecimento e que coloca a língua como objeto preciso e objetivo do dizer - porque é refreado da polissemia, se apresenta como de fácil controle, possibilitando um ensino reprodutor, inculcador - e por isso acrítico - e ideologicamente determinado para manter a hegemonia de uma classe sobre as demais. Luta histórica e social para manter-se no poder, que conta com a escola - através de concepções de língua, de sujeitos, de ensino e de saberes homogêneos - como máquina de controle e reprodução. Por isso falamos do imbricamento entre formações sociais e formações discursivas, imbricamento óbvio, porque uma não se constrói sem a outra. Porém, nosso objetivo era mostrar como, através da dominância de uma posição-sujeito - que vê a relação língua-ensino como uma relação hierarquizada, homogênea e autoritária - da formação discursiva pedagógica, essa forma-sujeito (dominante) constitui-se como valioso instrumento de sustentação de um modo de produção capitalista/burguês, ou seja, a escola somente pode ser usada como aparelho reprodutor das ideologias dominantes no quadro de uma forma-sujeito que não questione seu modo de funcionamento, que não subverta as relações de sentido e de ensino e que não possibilite uma reversibilidade entre os sujeitos, os discursos e os saberes envolvidos na situação de ensino. Desestabilizar a formação social capitalista dominante dependeria, também, de inscrições em outras e diferentes posições de sujeito, ou seja, dependeria da contra-identificação ou da desidentificação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizado, especialmente o professor (mas também os autores de livros didáticos), com o Sujeito universal - forma-sujeito - da formação discursiva pedagógica.

2.3 CONDIÇÕES HISTÓRICAS DE PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

No percurso traçado, ao analisarmos as propostas de produção textual existentes em alguns livros didáticos, focalizamos duas perspectivas que fundamentaram nossa

investigação: a) as condições usuais que regulam a prática de produção textual nestes livros; b) os pressupostos teóricos mobilizados para desencadear a produção de textos. Portanto, mobilizamos duas realidades que, ao imbricarem-se nas propostas de produção textual, interrelacionam aspectos teóricos e metodológicos e, é claro, aspectos ideológicos. Todas essas relações puderam ser observadas a partir das reflexões teóricas que fizemos sobre lingüística textual, a partir de análises de algumas propostas embasadas neste referencial, bem como a partir de pressupostos da Análise de Discurso.

Por outro lado, trabalhar com livro didático requer além de um dimensionamento às práticas pedagógicas de sala de aula, uma reflexão sobre o lugar destinado ao livro didático no âmbito da política educacional brasileira. Em primeiro lugar, é necessário precisarmos o que significa livro didático dentro desta política educacional. Para isso, embasamo-nos em Oliveira et al. (1984:7) que, afirma que o livro didático é uma *"tecnologia educacional que, na prática escolar, é a mais utilizada e a mais importante."* Portanto, o livro didático, segundo os autores, parece ser concebido, na instituição de suas ações públicas, como uma tecnologia, portanto a serviço do professor, assim como o giz, o quadro negro e outros materiais que se dispuser. Mas, na verdade, *"o livro didático será entendido como um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação."* (Ibid.,p.11). Ao dar essa conotação de estruturação e adequação ao livro didático, acaba-se por transformá-lo em um material diferenciado em sala de aula, e, ao mesmo tempo, por dar-lhe um poder consistentemente maior do que a simples tecnologia de auxílio no processo de ensino/aprendizado, inicia-se, com isso, uma mistificação do livro didático que, aos poucos, vai direcionando e coagindo os conhecimentos e metodologias na escola.

E essa nova esfera se constrói porque o livro didático não tem somente uma importância pedagógica, mas uma importância mercadológica, já que o livro é uma mercadoria econômica e por isso tão representativo na esfera político/educacional. O livro didático começa a ser reconhecido, dentro das políticas públicas e mercadológicas, como um instrumento que condiciona em si diversos fatores: a garantia de um maior controle sobre os saberes que circulam nas escolas; as ações rentáveis de produção/aquisição/distribuição dos livros e, ainda, a perpetração de idéias e de posições adequadas à determinados segmentos sociais (dependendo dos interesses que estão em jogo no controle

do poder), pois os livros didáticos têm uma importância por seu aspecto político e cultural "na medida em que reproduz[em] e representa[am] os valores da sociedade em relação à sua visão da ciência, da história, da interpretação dos fatos e do próprio processo de transmissão do conhecimento."(Oliveira, et al. 1984:11.). As diversas formas de centralização de produção ou distribuição de livros didáticos reforçam a importância que esses três fatores desempenham em uma política pública de elaboração de materiais para a educação, assim como influenciam e/ou formatam a produção desses materiais. Ao observarmos as ações e intervenções do estado vinculadas ao livro didático, poderemos melhor reconhecer essa prática.

Britto⁹⁷ (1997) afirma haver um vínculo indissolúvel entre os livros didáticos e a educação regular, e isso devido a algumas razões: uma delas se refere ao fato de como se relaciona a própria estruturação do sistema escolar na sociedade industrial de massa. Com a expansão das ofertas de vagas no ensino e com o despreparo técnico e profissional de docentes e escolas, o livro didático se impôs como uma necessidade de suporte e facilitação da atividade docente, já que o recrutamento acelerado de professores gerou (ou abriu precedentes para) uma deficiência na formação profissional. A massificação do livro didático serviu também para a expansão de políticas de educação de normatização, como nos diz Britto:

"apesar de existir há muito tempo (em certa medida, é contemporâneo à instituição escolar), o fenômeno atual do livro didático é produto de processo de massificação do ensino, quando a forte expansão das vagas e a incorporação de segmentos sociais antes excluídos de qualquer tipo de escolarização, sem que houvesse um rearranjo na cultura escolar, implicaram uma modificação substancial no perfil intelectual e socioeconômico do professor e uma exigência de padronização das práticas de ensino."(Ibid.,p.252)

Portanto, a massificação do livro didático está intimamente ligada à própria massificação da educação, esbarrando em todo tipo de consequência que tal prática acarreta: desqualificação profissional, dependência docente em relação ao livro didático e padronização de práticas e de saberes. Uma outra razão para o vínculo entre a educação regular e o livro didático incide, segundo Britto, sobre o papel que se atribui à escola, ou seja, aquele de transmissor dos conhecimentos e habilidades considerados essenciais para a

⁹⁷ Trata-se do livro "A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical" do professor Luiz Percival Leme Brito. Neste livro o autor questiona o ensino gramatical e aponta o livro didático como um dos mecanismos normativos formadores de opinião.

inserção do sujeito na sociedade, e isso através dos currículos, das disciplinas, dos conteúdos estudados e avaliados, que de uma forma hipotética expressam como o sujeito deve ser/saber. Segundo o autor, os livros didáticos funcionariam como uma espécie de "antena" da sociedade, pois eles tomam para si a tarefa de *"estabelecer uma ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes que a cada momento histórico se definem como necessários"* (Ibid., p.253). Isto significa que os livros didáticos tentam "passar a idéia" de que os conteúdos repassados manifestam um 'consenso' social daquilo que se deve aprender, contudo, como veremos um pouco adiante, os programas e a organização tanto da escola quanto dos livros didáticos estão atrelados a disputas e "compromissos sociais", mostrando-nos que os livros didáticos tendem, na verdade, a conter apenas a versão autorizada, ou seja, àquela que corresponde *"à visão de mundo das forças político-sociais dominantes"* (Ibid., p.253). É por assumir-se artificialmente como expressão maior da cultura vigente na sociedade atual, que o livro didático se coloca como reprodutor dos saberes sobre a função da escola, daí sua simbiose com a cultura escolar; ao se apresentar como um todo que comporta o estabelecimento do programa, a organização dos conteúdos e a elaboração dos exercícios, o livro didático acaba assumindo responsabilidades que antes eram do professor, cabendo a este último apenas o papel de bem manipulá-lo ou gerenciá-lo.

Aliás, o papel dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico e a representação da escola como mero lugar de transmissão dos conhecimentos e habilidades essenciais também são apontadas por Britto como causas do vínculo entre livro didático e o modo de produção da educação. Ao se pressupor o aluno como um sujeito sem formação, portanto, desconhecedor das habilidades e conhecimentos ostentados pela escola, estabelece-se a necessidade da elaboração de materiais específicos que auxiliem a escola e o professor no desempenho de suas funções, de acordo com Britto:

"é na redução da dispersão e da heterogeneidade das formas de interlocução que a presença do livro didático mais se impõe. O livro determina as falas e os comportamentos possíveis, instituindo uma voz fixa e norteadora de todas as ações." (Ibid., p.256/7)

Essa voz uníssona somente se sustenta devido ao modo como o livro didático se apresenta, como portador do conhecimento verdadeiro e necessário. Dessa forma, cabe ao aluno apreendê-lo e ao professor gerenciá-lo, garantindo-se, assim, que o processo de

ensino/aprendizado estabelecido pelo livro didático transcorra normalmente. Podemos dizer, com isso, que o livro didático é formatado sob um "*caráter essencialmente conteudístico e normativo ou corretivo, o princípio da acumulação progressiva, a repartição do tempo em atividades bem definidas*"⁹⁸ e a homogeneização das formas de interlocução.

Em relação às práticas históricas, vimos que os livros sempre foram associados ao ensino; mas é somente a partir da segunda metade do século XX que as teorias e metodologias de ensino passaram a ser relacionadas à confecção dos livros didáticos, o que resultou de um conjunto de interesses dominantes nas 1ª e 2ª Repúblicas, a partir da instauração de projetos governamentais de ensino que visavam à padronização dos programas escolares.

Contraditoriamente, enquanto que em outros países, a partir da década de 60, passou-se a gastar relativamente mais na produção de materiais didáticos, no Brasil, os recursos para esse fim não passavam de 3% das despesas totais do ensino. Nos anos de 1981/82 o MEC, em um programa de co-edições distribuiu menos de 10% dos livros didáticos publicados no país, o restante foi comprado diretamente pelos estudantes. Por outro lado, se o mercado de livros no Brasil passou a ser reduzido, no ano de 1981, os livros didáticos representavam mais de 50% do total de livros produzidos no país, mostrando-se como a "galinha dos ovos de ouro" para o mercado editorial. Contudo, isso se conformava em uma situação oligopolística, tendo poucas editoras concentrando mais da metade do mercado, inclusive o mercado de encomendas viabilizado pelo poder público, o que demonstra a irrelevância da produção intelectual para o país, senão em vista de fins meramente lucrativos.

Outro fator importante na instituição do livro didático, no contexto brasileiro, como fator essencial na educação é a situação do livro em si no cenário cultural. De acordo com Oliveira et al., no Brasil, o "*contato com o primeiro livro quase sempre se dá na escola*" (Ibid., p.16), sendo, portanto, essa a primeira oportunidade de leitura do aluno de classe social baixa. Como os alunos não têm acervo em casa, a importância do livro didático na escola brasileira acaba ganhando uma dimensão maior, pois além de ser o primeiro contato, é ele que faz a transição "*da cultura oral para a escrita*" (idem), ou seja, o livro

⁹⁸ Cf. Britto, 1997:256

transmite/impõe uma língua oficial, chamada norma culta, que muitas vezes difere do linguajar local, mas que é considerada a via de acesso ao mundo escolarizado, à sociedade 'civilizada', enfim, é o sinal de inserção do sujeito no mundo letrado. Mas também, o livro didático, como primeiro instrumento de leitura, é importante para transmitir/impor uma determinada forma de conhecimento científico, que muitas vezes vem de forma acrítica, conformando preconceitos, ideologias e modos de apreensão do social, conforme comentam Oliveira et al.:

"No caso brasileiro, as tentativas de censura, iniciadas durante o Estado Novo e a própria existência de um Conselho Nacional de Moral e Cívica para 'balizar' os critérios de produção de livros 'aceitáveis', confirmam essa crença na importância do livro como conformador de valores e atitudes." (1984:16)

Percebemos, então, que a inestimável importância do livro didático no cenário educativo nacional é devida a uma prática histórica de vigilância da produção do conhecimento.

Mas não é somente para as políticas públicas que o livro didático tornou-se um importante aliado, para o mercado editorial, este se torna o principal objeto de comercialização. Se o livro didático é considerado como objeto de modernização do ensino para as políticas públicas, já que revolucionar o ensino implica a adoção de livros didáticos "atualizados"; para a produção editorial, pela forma como o livro é consumido e pelas características do público que ele atende, e ainda, devido a sua representatividade no mercado, é considerado um produto de primeira necessidade, pois, também veio revolucionar o mercado do livro em geral. E é isso que garante o constante desenvolvimento da indústria editorial e os discursos sobre as 'inovações' do livro didático. Mas a maior importância dentro da produção editorial é a de que os livros didáticos são tidos como pertencente à história do desenvolvimento das técnicas de produção editorial e gráfica, o que impulsionou o mercado, pois se ele não pode ser visto somente como mercadoria, devido à sua 'função' pedagógica, ganha o status de um "produto especial" (Oliveira et al., 1984:21), pois são os únicos cujo consumo é indispensável para o brasileiro. Isso se dá de modo que diferentes sujeitos, de diferentes regiões tenham acesso a saberes homogeneizados.

Segundo Oliveira et al.(1984), a Revolução de 30 foi a responsável pelo triunfo do livro didático nacional. Com a crise econômica, os compêndios brasileiros passaram a

poder concorrer com os franceses, abrindo-se assim uma política de editorias viável no país, pois já se discutia no interior do universo pedagógico, a necessidade de compêndios que expunham a matéria das disciplinas e/ou os livros de leitura que seriam utilizados em sala de aula. A classificação destes compêndios, ou livros didáticos, como aqueles usados em sala de aula, auxiliaram a legitimação e consagração da tutela sobre os modos de produção do ensino no país, gerando-se, a partir dessa prática, uma “garantia” sobre as formas de produção/reprodução de conhecimentos.

Mas é somente em 1938 que se cria uma legislação em que a nacionalização do ensino está relacionada à nacionalização do livro didático. Isto proporcionou várias discussões sobre a composição dos livros didáticos e sua ligação às reformas do ensino, pois essas reformas fizeram diversas alterações nos programas ou currículos, que conseqüentemente interferiram no processo de produção do livro didático e na forma de se trabalhar com ele, já que a partir desse momento deveriam submeter-se (livro didático e professores) ao que estava proposto por programas oficiais⁹⁹. De 1931 a 1956 os compêndios seguem estritamente os programas oficiais, havendo um rigoroso controle na produção e circulação do livro didático no país. Contudo, esses programas oficiais falhavam em diversas situações, devido às não-adequações regionais, etárias ou sociais. Com isso, instituiu-se, então, uma política de "programas mínimos"¹⁰⁰, deixando a elaboração do desenvolvimento dos programas a cada estabelecimento de ensino; essa é uma das formas de forjar uma pequena autonomia aos autores de livros didáticos que, não podendo se afastar das regras desse programa mínimo, dialogam com as secretarias de educação e conseguem produzir diferentes títulos daquilo que antes era único.

⁹⁹ Segundo Zandwais (2003:20), é a partir da instalação do governo Vargas que proliferam, no país, as escolas públicas e noturnas destinadas à instrução da classe proletária. A multiplicação desse ensino gratuito acarretou, por outro lado, a proliferação de um determinado tipo de produção institucional: os compêndios de Língua Portuguesa, que visavam padronizar os saberes lingüísticos e literários, vindo a caracterizar o modo de produção de saberes sobre a língua que identificava o contexto educacional brasileiro na 2ª República. Segundo a autora, ainda, a uniformização dos programas de ensino da língua portuguesa deveu-se, fundamentalmente, à criação de diretrizes norteadoras dos estudos da linguagem que deveriam regular os domínios de conhecimentos comuns presentes nestes programas, assim como os objetivos implicados na aquisição de tais conhecimentos.

¹⁰⁰ Esse modelo de programas mínimos foi instituído pelo MEC na tentativa de possibilitar uma maior regionalização da produção de conhecimentos nas escolas e, ao mesmo tempo, assegurar uma certa homogeneização desses saberes, isto é, garantir a produção/reprodução de conhecimentos considerados essenciais pelas políticas públicas de ensino.

Por outro lado, as reformas de ensino propiciaram a percepção de que as várias concepções - oficiais - de ensino tendem a se incorporar no livro didático e, com isso, a influenciar na própria prática escolar, por isso, apesar das freqüentes críticas aos métodos de ensino ditados pelos livros, este ainda é valorizado como material essencial em sala de aula. Podemos perceber isso, através de exames públicos que se condicionavam a adoção de certos livros, que por sua vez passaram a estabelecer e nivelar parâmetros não só para os exames, quanto para os currículos escolares em si.

Nascentes, em 1935, já questionava o uso de determinados livros que, segundo ele, somente instauravam o caos, pois todos (seletas, antologias, crestomatias e outros) continham, em regra, os mesmos *“trechos, batidos, decorados, conhecidos de sobra.”* (p.81). Para esse autor, os livros utilizados no ensino de língua portuguesa eram inadequados, pois apresentavam-se truncados, sem seqüência do assunto, desmotivando, dessa forma, professores e alunos. Além disso, Nascentes observa a postura reprodutiva e alienante encontrada nos compêndios e antologias, especialmente na prática de produção textual – chamada de prática de composição, em que geralmente se incorrem em exercícios de “gramatiquice”, propostos a partir de temas artificiais que em nada concorrem para desenvolver a capacidade reflexiva do aluno. Nascentes, inclusive, se reporta de modo rude a essa postura instrumental e reprodutiva do ensino visto nos livros didáticos de língua portuguesa:

“Não é copiando servilmente modelos e chapas que alguém aprenderá a redigir. Estes livros protegem a indolência, bestificam o aluno (...), não falam à inteligência. Regala-se com eles a mediocridade.” (NASCENTES, 1935:82)

A mesma constatação de um padrão mais ou menos reprodutivo no modo de formulação dos exercício que constituem livros didáticos de língua portuguesa também é observada por Zandwais. Segundo ela (2003:28), somados aos exercícios de identificação e funções sintáticas e classes gramaticais, encontram-se, nos livros pela autora analisados e aqueles analisados por nós também, exercícios de classificação, de fixação de estruturas a partir de um determinado modelo, de caracterização ou decomposição de palavras, ou ainda, de preenchimento de lacunas, constituição de frases, com diferentes classes gramaticais e etc, enfim, práticas que nos indicam a uma generalização. Ou seja, há uma padronização de um modelo comum – nos livros e compêndios de ensino de língua portuguesa – que apontam para a cristalização de um imaginário de língua homogêneo,

destoante das práticas sociais – estas heterogêneas – que configuram os alunos (e também os professores) a que os livros didáticos se destinam. E como se dá esse efeito de homogeneização dos livros didáticos de língua portuguesa? De acordo com Zandwais, ele ocorre devido a:

“a) um número expressivo de livros didáticos apresentarem a mesma sistemática de elaboração; b) os programas de ensino serem padronizados; c) os compêndios privilegiarem, de modo uniforme, os estudos morfológicos e a análise lógica das estruturas da língua; d) os exercícios de leitura e compreensão de textos darem ênfase, além das questões gramaticais, à apropriação de itens lexicais representativos do uso culto e às suas condições de emprego em textos literários.” (ZANDWAIS, 2003:26)

Como havíamos dito, há uma preocupação com a construção de um imaginário de língua “igual”, isto é, uma língua portuguesa universal, “ecumênica”, pertencente a todos e ao mesmo tempo a nenhum grupo específico. Contudo isso é uma dissimulação, afinal de contas, esse padrão de língua que os livros didáticos apresentam é o padrão de determinado grupo lingüístico e político-social, daí o “falseamento” de um livro didático que, embora utilizado pela escola pública, não corresponde às práticas sociais e nem atende aos interesses de seu público alvo.

Nesse sentido, e sob essa perspectiva instrumental que passa a estabelecer parâmetros de ensino, que o livro didático é visto como estando a "serviço de uma relação entre o professor e o aluno" , com a dupla função de transmissor do conhecimento e possibilitador de uma prática de ensino. Assim, segundo Oliveira et al.:

“o livro não seria apenas um veículo de transmissão do que se considera digno de ser transmitido, mas um veículo que expressa um modo específico (um modelo) de atuação pedagógica, em especial porque confere, de algum modo, autoridade e legitimidade e essa atuação. Ao corporificar uma relação direta entre professor e aluno, o livro didático é visto como o 'mestre mudo', como a voz do professor, porque feito à sua imagem e semelhança.”(1984:27)

O livro didático passa a ser, então, instrumento de aperfeiçoamento do conhecimento do próprio professor e uma espécie de prolongamento da ação deste. Dessa forma, o livro tem também uma função na atribuição do professor no processo educativo, isto é, o livro didático também passa a ser responsável pelo trabalho do professor - pelo menos em sala de aula - e, em conseqüência, da relação entre aluno-professor, ou pelo menos, na perspectiva de trabalho, nas escolhas metodológicas, ou no modo mais ou menos assimétrico que se estabelece a relação entre professor e aluno em sala de aula, porque, é a

partir da caracterização, do formato e do direcionamento do livro didático - pelo fato de muitas vezes guiar o direcionamento da aula, e por conseguinte, do próprio professor -, que a relação professor e aluno pode (também) se estabelecer. Mas essa relação - guiada pelo livro didático - não está apenas ligada às regras de funcionamento das práticas escolares, mas à própria forma de colocação do aluno em relação modo de funcionamento da sociedade. Segundo Oliveira et al., o livro se coloca como modelo formador (ou seria programador) do desempenho do aluno na sociedade, isto é, ele serve como uma máquina que estabelece de antemão - a partir do que se deve aprender, como aprender e de que forma se portar - o modo de comportamento, reação e posicionamento do sujeito-aluno na sociedade, e é dessa forma que o livro age, não abrindo espaço para questionamentos ou distensões, o que no leva a perceber que o livro didático não subverte, e não possibilita subverter, jamais, os valores do sistema. Nesse sentido, citamos Zandwais (2003) que, ao investigar as condições de produção de compêndios escolares no Estado Novo, afirma que:

"o processo de uniformização do que se ensina/aprende em matéria de linguagem produz um efeito de homogeneidade que, aparentemente, parece silenciar as diferenças entre os indivíduos, em termos instrucionais, fundamentalmente em virtude de: a) um número expressivo de livros didáticos apresentarem a mesma sistemática de elaboração; b) os programas de ensino serem padronizados; c) os compêndios privilegiarem, de modo uniforme, os estudos morfológicos e a análise lógica das estruturas da língua; d) os exercícios de leitura e compreensão de textos darem ênfase, além das questões gramaticais, à apropriação de itens lexicais representativos do uso culto e às suas condições de emprego em textos literários." (ZANDWAIS, 2003:26)

Enfim, os livros didáticos são produzidos com a finalidade de homogeneizar os alunos, dar-lhes um denominador comum de conhecimentos que os habilite e contribua para uma "vida mais igualitária e melhor", quer dizer, o livro didático é concebido como um meio à serviço de um processo geral de transmissão de modos de pensar e agir, modos esses que expressam objetivamente a visão de mundo de um grupo ou de uma classe. É por isso que, mais uma vez, nos remetemos a Oliveira et al. que afirma:

"Está em sua função expressa de codificar, sistematizar e homogeneizar uma dada concepção pedagógica, que por sua vez traduz uma determinada visão do mundo e da sociedade consubstanciada em ideologias e filosofias. Enquanto instrumento homogeneizador, os livros devem ser capazes de fornecer uma "base comum", um conjunto de informações que confirma uma unidade à "classe" de alunos." (Ibid.,p.28)

Em relação ao processo histórico da política educacional brasileira, foi o Decreto nº 1.006 de 1º de janeiro de 1940 (gestão do ministro Gustavo Capanema) que autorizou a produção e importação de livros didáticos, mas essa produção e/ou importação só ocorria com a devida autorização previamente concedida pelo MEC. Este mesmo decreto previa que o Poder Público não poderia determinar a obrigatoriedade de um ou mais livros, ficando a escolha destes pelo diretor ou pelos professores, desde que o(s) livro(s) escolhido(s) estivessem contidos na relação oficial das obras de uso autorizado pelo Ministério; isto demonstra que mesmo a escolha sendo concedida aos professores, era cerceada, além de não se permitir aos próprios professores ou escolas confeccionarem seus materiais. Cria-se através desse decreto, também, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), comissão essa que se responsabilizava por: "a) examinar e proferir julgamentos dos livros didáticos que lhe fossem apresentados; b) estimular a produção e orientar a importação de livros didáticos; c) indicar livros de valor para serem traduzidos e editados por poderes públicos e ainda, sugerir abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livros didáticos de sensível necessidade e ainda não existentes no país." (Oliveira et al.,1984:33). Como essas funções extrapolavam a tarefa burocrática dos avaliadores, o processo todo ficou comprometido, pois, ao mesmo tempo em que decretava-se que em janeiro de cada ano a lista dos livros indicados deveria estar disponibilizada, não havia "infra-estrutura" qualificada para dar conta de semelhantes tarefas.

Este decreto foi criado no período do Estado Novo, época em que se apregoava, com insistência, a criação de uma "consciência nacional"; nesse momento histórico, se expurgava tudo que ameaçasse o projeto de definição da brasilidade. O livro didático se tornou, dessa forma, um dos grandes veículos de expurgo de idéias estrangeiras. Por isso o controle da distribuição indiscriminada de livros didáticos nas escolas; era necessário controlar a proliferação de ideologias contrárias ao "pensamento nacional". Essa questão do controle do ideário político através do livro didático era tão forte que, todos os impedimentos ligados à autorização de livros, no exercício do Decreto nº. 1.006, estiveram muito mais ligados às questões político-ideológicas, do que propriamente às pedagógicas; itens apontados por Oliveira et al. (p.35) como: atentar contra à unidade e honra nacional; pregação ideológica contra o regime político, que ofendesse qualquer autoridade; desprezo pelas tradições nacionais; indução ao pessimismo; atentar contra a família, contra a religião

e contra os costumes - eram apontados como possíveis argumentos para a não-autorização de um livro didático. No que se refere às exigências específicas, os livros didáticos de Língua Portuguesa restringiam-se "*ao respeito da correção gramatical, clareza de estilo, precisão de linguagem, correção nas informações de caráter científico e técnico, observância à ortografia oficial e redação em língua nacional.*" (Ibid.,p.35). Enfim, exercendo essas últimas prerrogativas e não atentando ao espírito nacionalista do país, o livro didático tinha a autorização de constar na listagem de CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático). É sob esse caráter de "nacionalismo" que o aspecto político do livro didático ganhou maior fôlego, pois sua adoção era vista como uma grande e profunda reformulação dos ensinos primário e secundário, o que só fortalecia a política de nacionalização. A nacionalização do ensino foi, pois, uma questão de significativa importância na história educacional do país, devido, especialmente, a uma considerada "ameaçadora" presença de núcleos estrangeiros que começavam a criar centros para a manutenção de suas culturas, levando o governo a intervir e, dessa forma, nacionalizando o ensino e homogeneizando a produção de livros didáticos.

Para assegurar tal propósito são inclusos mais quatro artigos no Decreto-lei nº. 1.006 que decretavam: a) que os livros didáticos produzidos e importados poderiam circular desde que impressos em língua portuguesa; b) que os livros didáticos impressos em língua estrangeira eram permitidos apenas para cursos secundários e superior; c) que a importação de livro didático em língua estrangeira dependeria de autorização especial do Ministério da Educação e Saúde; d) que se isso não fosse respeitado, os livros didáticos seriam apreendidos pelo Ministério da Educação.

Como o CNLD não consegue dar conta, em condições satisfatórias, de suas funções, cria-se em 21 de dezembro de 1947, pelo Decreto-lei nº. 93, o Instituto Nacional do Livro (INL) que passaria a dar conta da publicação oficial de livros didáticos, para uso nos estabelecimentos de ensino do país. O que se percebe, de modo circular, nesses decretos é que o aspecto político se sobrepunha aos aspectos pedagógico/didáticos. E, portanto, a relação consistência/inconsistência de pressupostos teóricos com o campo das práticas pedagógicas acaba não se tornando relevante para a avaliação da qualidade dos livros didáticos, ao contrário do que se poderia supor.

Em 1963, alguns parlamentares levantaram a inviabilidade de permanência de uma política centralizadora do livro didático. Em um parecer que teve por relator A. Almeida Júnior¹⁰¹, é afirmado que a CNLD não se ajusta à Constituição daquele ano, nem mesmo à LDB (Lei de Diretrizes e Bases), que foram criadas, ambas, "sob o signo da descentralização."¹⁰² Começava-se a despontar algumas distensões à política centralizadora empregada pelo MEC. Contudo, da década de 50 aos anos iniciais da década de 80, as manifestações parlamentares sobre a questão específica do livro didático não apareceram de forma regular, é a década de 60 que contem o maior número de pronunciamentos em relação à política do livro didático. Porém, os altos custos dos livros didáticos sempre despertaram preocupação nos parlamentares, talvez ecoando uma preocupação da sociedade, que considerava a questão do custo do livro como situação abusiva; falava-se constantemente em "*comercialização da educação, da industrialização da pedagogia, do truste dos livros e do abuso na exploração daqueles que procuram a educação*" (Ibid., p.46). Mas tais preocupações acabavam, sempre, gerando uma diversidade de propostas que se restringiam a diversos pronunciamentos demagógicos, sem grandes acordos. Controvérsias sobre centralização ou liberdade da cátedra atravessaram os anos 60 sob a égide de grandes impasses: de um lado o crescimento da especulação comercial, de outro, a incursão de projetos governamentais nessa área.

Em 1966, num acordo entre o Ministério da Educação e a Agência norte-americana para o desenvolvimento internacional (USAID), foi criada a COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático) que devido a grande verba destinada - especialmente vinda dos EUA que queria fortalecer laços políticos com o novo regime estabelecido em 64 - gerou grandes expectativas na sociedade, pois trazia a expectativa da distribuição gratuita de milhões de livros em um período de três anos, desviando a intensa discussão da época sobre o avanço incontrolável da comercialização dos livros.

A COLTED foi promulgada no governo Castelo Branco e tinha como finalidade "*incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionadas com a produção, a edição, o aprimoramento e a distribuição de*

¹⁰¹ Deputado Federal da época que compôs a comissão que discutiu a política de centralização do livro didático pela CNLD.

¹⁰² Obviamente que tais observações não correspondem às condições reais de criação das Leis de Diretrizes e Bases, que foram criadas para tornar o ensino servil aos programas governamentais.

livros técnicos e de livros didáticos." (artigo 1º do Decreto nº 59.355 - apud. Oliveira et al., 1984:53). Seria de responsabilidade da COLTED a coordenação de todos os trabalhos relacionados com a produção e aquisição do livro didático. A dinâmica se dava da seguinte forma: o diretor-executivo da instituição encaminharia aos órgãos próprios do MEC, responsáveis pela seleção, as listas de livros técnicos e didáticos já publicados ou em fase de produção, já preparadas por entidades especializadas. Deveria ainda receber dos órgãos próprios do MEC as solicitações para a publicação de livros novos e providenciar a seleção das editoras que deveriam lançá-los ou, quando necessário, dos autores que deveriam escrevê-los. Os títulos aprovados seriam adquiridos pela COLTED para distribuição às bibliotecas municipais e/ou escolares. Como a COLTED tinha um sistema próprio de centralização, distribuição e da forma de adquirir os livros didáticos, houve uma corrida entre as editoras para participar deste convênio, que fariam qualquer trabalho para redefinir as suas linhas de produção a fim de atender às exigências do programa, já que assim estariam defendendo seus interesses econômicos. Como havia recursos em abundância - provenientes dos EUA - a política da barganha reinou dentro da COLTED, pois, de acordo com Oliveira et al., sempre se criavam "*mecanismos hábeis à conquista de aprovação pelo MEC dos negócios editoriais*" (p.55). Ganhava-se de todo o lado, e as editoras se esforçavam para entrar no negócio: acelerava-se a produção de livros, a diversificação destes e criava-se toda uma estratégia de atuação junto às Secretarias de Educação para que tais e quais livros entrassem na lista de recomendações para futura seleção pelo MEC. Os mesmos *lobbies* que são vistos hoje, nas mais diversas áreas, eram uma grande arma de centralização e distribuição de negociatas editoriais.

Já em 1968, o Congresso Nacional defendia a aprovação de um projeto que corrigisse os abusos em relação ao livro didático, não somente em relação à questão dos preços, como da inovação desordenada de livros que, muitas vezes, faziam algumas modificações gráficas ou estruturais, mas nenhuma em relação à "metodologia dos livros". Contudo, continuou sendo de responsabilidade da COLTED a aquisição dos livros didáticos. Um dos motivos de a COLTED não ter conseguido realizar com seriedade o trabalho de seleção dos livros, foi a impossibilidade de uso de pessoal qualificado para o trabalho, pois não havia professores especializados para fazer o papel de seleção (devido ao pagamento muito baixo), mas sim técnicos de educação do MEC, que não detinham

formação específica para tal. Estes eram constantemente seduzidos por inovações gráficas e compravam livros considerados já obsoletos por professores especializados, há uma ou duas décadas.

Sob essa perspectiva de barganhas, ganhos abusivos e incompetência nas seleções, a COLTED começou a ser investigada e em, 9 de junho de 1971, no ministério de Jarbas Passarinho, através do Decreto nº 68.728, foi revogado o decreto que a instituiu. Toda a responsabilidade com o livro didático foi transferida para o Instituto Nacional do Livro (INL). Com suas funções acrescidas, o INL desenvolveu, a partir de um projeto de co-edição de livros didáticos, o Programa Nacional do Livro Didático em 1971. Este programa se dividia em: PLIDEF - Programa do LD - Ensino Fundamental; PLIDEM - Programa do LD - Ensino Médio; PLIDES - Programa do LD - Ensino Superior; PLIDESU - Programa do LD - Ensino Supletivo e PLIDECOM - Programa do LD - Ensino de Computação. Cada um desses programas tinha como objetivo básico co-editar livros didáticos para os respectivos níveis, barateando com essa iniciativa o seu custo. Apesar do Programa Nacional do Livro Didático apontar algumas diretrizes para o ensino básico em si, continuou-se a negligenciar qualquer tipo de compromisso com a avaliação dos pressupostos teóricos envolvidos na produção dos livros didáticos, e, conseqüentemente, de suas interfaces com o campo pedagógico.

Pretendia-se, nesta gestão, sob o INL, modificar as concepções norteadoras de um programa de livros didáticos, fazendo prevalecer os critérios didáticos para a seleção dos livros a serem co-editados. Dessa forma, a seleção se propunha em duas instâncias: uma primeira triagem no MEC e, depois, uma avaliação nas Secretarias Estaduais de Educação, entretanto, essa avaliação já vinha pré-determinada pelas escolhas feitas pelo MEC. Isso fez com que os estados participassem somente no custeio das co-edições dos livros didáticos, mas o diálogo a respeito dos pré-requisitos à produção qualitativa dos livros didáticos não se instaurou.

Em 1976, o INL, redefiniu o Programa Nacional do Livro Didático, pois este queria instituir o "livro integrado", ou seja, a confecção de livros ou por disciplinas (para as quatro séries), ou por série (englobando todas as disciplinas). Isto gerou uma violenta pressão das editoras sobre o Ministro da Educação – Ney Aminthas de Barros Braga - que, em 4 de fevereiro de 1976 passou a responsabilidade do livro didático para a Fundação Nacional do

Material Escolar - FENAME, ainda sob a sistemática de co-edição. A FENAME, que era uma instituição preparada para responder pelo material escolar, passou a ter de responder também pelo programa do livro didático, perdendo-se, mais uma vez, nas artimanhas dos negócios editoriais que passaram a se concentrar na influência sob às Secretarias de Educação, fazendo seus títulos serem incorporados aos programas de co-edição. Segundo Oliveira et al.:

"Proliferou significativamente a produção editorial, requintando-se sua apresentação com formatos e disposições gráficas que possam seduzir o mercado consumidor. A aceleração dessa produção vem acarretando a substituição desmedida dos livros indicados, uma substituição que, na maioria dos casos, restringe-se à numeração diferente da mesma ordem de exercícios ou disposição gráfica diferente do mesmo conteúdo disciplinar." (Ibid., p.64)

Retoma-se, assim, a substituição desmedida de livros a fim de beneficiar editoras que, aliadas às Secretarias de Educação, fingem um processo de atualização/adaptação de conteúdos e metodologias que, na verdade, não passam de maquiagens para novas aquisições.

Uma portaria de 24 de junho de 1980 estabelece um período de no mínimo dois anos para a adoção dos livros didáticos e que esses seriam selecionados e indicados pelas Secretarias de Educação e distribuídos pela FENAME. Contudo, com a exclusão do real responsável pelo uso do livro didático - o professor - não se consegue garantir, por um decreto, a utilização e o aproveitamento de um material que vem imposto de cima. Percebendo isso, as editoras se aproximam dos professores, promovendo cursos, encontros e treinamentos que têm, na verdade, o intuito de divulgar e persuadir a adoção de seus títulos. As "novidades" (o mesmo "maquiado" sob novas técnicas), apresentadas pelas editoras são facilmente 'compradas' pelos professores que sofrem de uma dupla carência: primeira, a exclusão sistemática do processo de seleção dos livros didáticos, o que não lhes propicia experiência e melhor discernimento e segunda, a má formação e despreparo dos professores que sem formação necessária para avaliação, tratam a questão do livro didático como mera formalidade, ficando facilmente à mercê das influências editoriais. Somente a competência profissional - de formação e atuação do professor -, poderia desviar as questões do fascínio gráfico e estrutural, para uma seleção e exercício do livro didático de maior qualidade, criticidade e responsabilidade, mas isto, segundo nosso ponto de vista, não ocorreu quantitativamente.

Outro ponto observado, na influência das editoras na constituição dos livros didáticos, é o distanciamento cada vez maior do MEC em relação aos currículos e programas de ensino. De acordo com Oliveira et al., *"as diretrizes gerais tornam-se cada vez mais genéricas e são expressas na forma de "programas de ensino", "grades" e propostas"* (Ibid.,p.70). Quer dizer, o governo federal somente define o que ele chama de "núcleo comum", que não passa de uma listagem de matérias que devem ser ensinadas, sem qualquer especificação ou detalhamento. Assim, os autores e editores, que na época do Estado Novo se viam presos a uma rigidez dos programas, tendo que garantir uma uniformidade e obrigatoriedade, neste momento (a partir da década de 80) se vêem livres para interpretar e definir as lacunas deixadas pelo vago "núcleo comum". Dessa forma, são os autores e editores que passam a definir os programas a serem ensinados em sala de aula. Essa interpretação feita por autores e editores deve acarretar a produção de "livros aceitáveis", isto é, vendáveis. Assim, o que poderia parecer possibilidade de diversidade, acaba gerando o *"laissez-faire"*. Isso ocorre não porque são lançados os "programas-guias" que são vistos como "vagos e lacônicos", mas, sobretudo, em virtude do despreparo intelectual daqueles que se dispõem a produzir livros didáticos. Em cima de uma formalização desses programas-guias cria-se um "livro-padrão", que é lançado por alguma editora, que repercute e ganha grande aceitação. Dessa forma, todas as outras editoras passam a copiar ou basear-se nesse livro-padrão, tornando-se, todos, livros superficialmente diferentes de um mesmo modelo. Esse processo é tão intenso que muitos estados criam seus programas curriculares baseados em livros disponibilizados no mercado. Com isso, vão sendo sempre reproduzidos modelos de livros já "consagrados".

O livro didático continua, então, a ser o próprio guia - do professor e do programa de ensino - do que se deve ensinar. Nessa perspectiva, Britto (1997:252), ao comentar as críticas feitas aos livros didáticos, aponta que estas não se devem, somente, aos conteúdos e métodos adotados pelos livros, para ele:

"a questão central (...) está na relação que se estabeleceu entre o livro didático e a prática pedagógica, relação esta que interfere intensamente no estabelecimento dos conteúdos e programas, nas práticas de ensino e na própria dinâmica do cotidiano escolar ."(Ibid.,p.252)

Um exemplo disso é a inserção do Manual do Professor nos livros didáticos. Estes não são inseridos para auxiliar ou orientar melhor o professor em sua prática pedagógica,

mas simplesmente para instrumentá-lo no sentido funcional, reduzindo-o a um mero aplicador de técnicas e receitas preconizadas nesses manuais. O professor continua a não passar, desse maneira, de uma peça movida pelo livro didático.

Mas não é só o professor que perde seu referencial via tecnologia do livro didático, o próprio autor não tem papel definido nessa política, já que sem preparo intelectual necessário e sem visão crítica sobre o próprio papel a ser cumprido, reduz o livro uma composição de técnicas e conteúdos copidescados, que muito pouco tem de diferente do modelo bem aceito = bem vendido. O autor de livro didático, assim, não passa de uma peça na engrenagem, que acaba por visar lucros independente do ônus que tais lucros acarretam para o ensino e para a sociedade. A relação ensino-livro didático acaba se restringindo a uma relação mercadológica, funcional e capitalista. Nesta concepção, o que menos se busca é a formação intelectual do aluno.

Isso demonstra a distância entre a prática de produção de livros didáticos no Brasil e a prática de produção de uma consciência sobre o real papel do ensino na escola. O que importa são as receitas que, em algum momento, fizeram sucesso, e que passaram a servir como modelo. As decisões são mercantilistas, por que entram em jogo as relações de poder entre os agentes que participam do processo de produção do livro didático.

Desse modo, se o livro didático é visto como parte do “arsenal de instrumentos” que compõe a instituição escolar e que auxilia na “reafirmação de determinados valores” e crenças fortemente defendidos por essa instituição, é em razão do fato de que a escola também não tem compromisso social real, apenas constrói um aparato administrativo capaz de manter as condições de vigência do modo de produção e circulação do livro didático. É nesse sentido que, também, o livro didático funciona, isto é, como um reforço no mecanismo interno de reprodução. Tanto que as autoridades governamentais sempre desempenharam um grande papel neste cenário, impondo critérios de avaliação e seleção; mesmo quando se pregava a descentralização, interpunham critérios que delimitavam o espaço de escolha do profissional.

Portanto, o jogo mercadológico das editoras, que se tornou bastante evidente ao longo dos anos e diferentes programas, não foi tolhido e continua vigente até então, ou através de *lobbies* ou negociações ocorridas nos setores internos do programa, ou através da pressão camuflada sobre professores e diretores. Torna-se de vital importância para nós, ao

analisarmos a produção textual inserida em sala de aula através de livros didáticos, observarmos que a política instaurada no país, no tocante aos materiais didáticos, não se posiciona como uma política que visa – a ou pelo menos que resulta em - práticas éticas e preocupadas com a aprendizagem teórico-prática, em todo seu caráter heterogêneo, questionador e construtível/desconstrutível ao mesmo tempo, porque tais comportamentos provocam posicionamentos, mexem com certezas, desestabilizam o conhecimento. Mas, ao contrário, lida-se como uma política que policia saberes, que instiga a homogeneização e que se alimenta da manipulação do mercado e da escola. Não podemos perder isso de vista porque, afinal de contas, mexer com produção textual, requer (re)mexer com língua, (re)mexer com teorias lingüísticas e pedagógicas e, tão importante quanto, requer (re)mexer com práticas educacionais instituídas para a manipulação e dominação dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Há uma fala institucional que circula na escola e que tem o livro didático como seu alicerce político de disciplinarização de uma língua (a padrão), de um conhecimento (o oficial) e de seus sujeitos (professor e aluno) "*em uma relação com a constituição de um domínio de saber com seus objetos, proposições, definições, regras, instrumentos*" (Vieira da Silva, 2002:87). Institui-se um imaginário sobre as condições de produção do conhecimento na escola, instituindo-se, também, o livro didático como detentor dos sentidos autorizados a circular, além de instrumento estruturante das ações pedagógicas, dos sujeitos e das relações sociais e políticas de uma sociedade dada.

2.4 LIVROS DIDÁTICOS FUNDAMENTADOS EM AD: UM OLHAR PARA O CAMPO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Percebemos, a partir do que foi dito anteriormente, que o contexto político e social de inserção do livro didático e o contexto ideológico no qual se inserem as práticas pedagógicas tendem para um universo estabilizador, que preza a homogeneidade, a consagração de um “modelo de ensino e política escolar”, fazendo prevalecer, dessa forma, a reprodução, a falta de criticidade e o desajuste social/escolar.

Observamos essa “tendência” à cristalização nos livros didáticos analisados no capítulo anterior, quando da verificação de um distanciamento entre as concepções teóricas apresentadas por seus autores e as propostas de texto contidas nesses livros, caracterizando uma dissonância entre o que se propõe como encaminhamento das ações de ensino e o que se pratica na constituição “real” (porque aquela em que se ensina/aprende) do livro didático. Observamos, ainda, nos livros didáticos vistos anteriormente, uma tendência a se “usar” as práticas de produção textual como instrumentos de fixação/treinamento/experimentação de tipologias textuais, usos gramaticais e/ou elementos formais da língua, ou seja, a inserção de práticas de produção textual, em livros didáticos, como pretexto para um trabalho estrutural da língua.

Contudo, mesmo tendo em vista as observações feitas até o momento (sobre as condições histórico-ideológicas de constituição e de uso dos livros didáticos), resolvemos fazer mais uma tentativa. Os livros didáticos analisados no capítulo anterior, como já dito, fundamentavam-se em perspectivas da Linguística Textual; alguns apresentavam explicitamente sua filiação, outros se puderam relacionar a essa teoria devido aos pressupostos mobilizados em suas referências teóricas¹⁰³. Pois bem, essa outra tentativa se caracteriza, justamente, pela análise de mais dois livros didáticos que, dessa vez, se fundamentam em um outro aporte teórico: a Análise de Discurso. O que pretendemos é verificar se, a partir de concepções teóricas (e metodologias) diferentes, é possível se “escapar” das “tendências” cristalizadoras e estruturalistas vistas nas análises dos livros didáticos precedentes; sem perder de vista, contudo, a verificação de se essas “diferenças” esperadas a partir da mudança teórica realmente se efetivam.

Para isso, escolhemos dois materiais didáticos que afirmam fundamentar-se em Análise de Discurso: o livro pedagógico “Redação em construção: a escritura do texto” de Agostinho Dias Carneiro (1993), e o livro didático “Português na ponta da língua”, que tem por autores Lino Albergaria, Márcia Fernandes e Rita Espechit (2000). Esses livros didáticos foram os únicos que conseguimos localizar que diziam incorporar em seu aparato teórico pressupostos de Análise de Discurso, por isso, então, a análise de somente dois livros. Contudo, tanto o livro de Carneiro, quanto o livro de Albergaria, Fernandes & Espechit, afirmam fundamentar-se, também, em Linguística do Texto. Nenhum dos dois

¹⁰³ Conforme visto no item 1.2 deste trabalho

materiais didáticos traz explicações sobre essa “junção” da Análise de Discurso e da Lingüística do Texto em um mesmo plano conceitual, mas nós, formulamos uma hipótese a respeito disso: imaginamos que a incorporação dessas duas teorias, a priori distintas, num mesmo livro, é possível devido a uma concepção que distinga texto e discurso, isto é, que conceba-os como objetos dissociados entre si e que, portanto, necessitam de teorias diferenciadas. Acreditamos que pode ser por isso que os autores dos dois livros didáticos trazem a Análise de Discurso e a Lingüística do Texto para fundamentar seu trabalho, pois, ao colocá-las lado a lado, os autores dão uma espécie de “hibridez” a seus livros, isto é, conseguem, ao mesmo tempo, incorporar os trabalhos com o texto e o discurso em seus livros didáticos¹⁰⁴. Mas isso é realmente uma hipótese que pode ser comprovada ou derrubada nas análises dos recortes de cada livro. Portanto, ressaltamos mais uma vez que não nos foi possível localizar livros didáticos unicamente fundamentados em Análise de Discurso, por isso as análises, nessa fase do trabalho, apesar de centradas nas concepções de AD que cada material traz, farão, inevitavelmente, convergências com a Lingüística do Texto. Aliás, a relação que os livros didáticos estabelecem entre as duas teorias mobilizadas e as conseqüências na prática de produção textual em cada um dos livros, são pontos importantes para serem verificados nas análises que se seguirão, isto é, é preciso se observar como é que se dá a incorporação de duas teorias (a princípio) distintas em uma mesma concepção de ensino.

Antes de partirmos para as análises é preciso identificar algumas condições de produção¹⁰⁵ destes dois livros. O livro de Agostinho Dias Carneiro (Redação em construção) é destinado ao ensino de redação, e não se constitui um modelo de livro didático – seriado e por disciplina – como os comumente conhecidos. Este material, por não se destinar a série alguma, coloca-se como um manual que quer levar, qualquer aluno, a “escrever melhor”, já que no livro afirma-se, ao mesmo tempo, apontar o problema e sua solução nas atividades de escrita. É por isso que, Carneiro coloca seu material como uma

¹⁰⁴ Ressaltamos que não acreditamos nessa dissociação entre texto e discurso. Segundo nosso ponto de vista, o texto é uma (dentre as possíveis) forma de materialização do discurso, isto é, como uma prática discursiva, intrincada no complexo das formações discursivas e ideológicas, o texto é um pouco memória, um pouco atualidade, é um pouco paráfrase, um pouco metáfora, um pouco já-dito e um pouco a dizer...Enfim, o texto é uma materialização que se dá a partir das condições de produção que mobilizam o(s) discurso(s).

¹⁰⁵ Outras condições de produção dos livros didáticos serão relacionadas nas análises das seqüências.

espécie de “revolução” do ensino de produção textual, pois pretende-se propiciar, além das soluções dos problemas de escrita, a construção de um sujeito “criador” de *seus* textos:

“pretende-se abrir um caminho promissor para a didática da Língua Portuguesa: cada unidade se dirige à solução de problemas práticos da atual escrita em prosa, mostrando os processos normalmente empregados para superá-los. As numerosas atividades propostas pretendem tornar tais processos conscientes, de modo a abrir caminho para a criação de textos próprios e apropriados.” (CARNEIRO, 1993: página de apresentação)

A partir dessa citação já podemos vislumbrar algumas concepções vinculadas no livro de Carneiro. Primeira, a de que seu livro se coloca como um diferencial nas questões de ensino de língua e, especialmente, de texto, pois, de acordo com o autor, consegue-se elencar problemas práticos¹⁰⁶ da produção de textos e resolvê-los. Segunda: a produção de textos se dá a partir do emprego de processos que evitam (ou superam) determinados problemas (seriam erros?) práticos (seriam estruturais?) do uso da língua e, terceira concepção: a produção de texto é, na verdade, uma criação, e ela se dá – quando corretamente feita – a partir de processos conscientes do sujeito, que lhes proporcionam *criar seu próprio texto*, individual, personalizado e autônomo. A seguir, no momento das análises, veremos se as concepções percebidas a partir da citação acima, se concretizarão (ou não) e de que forma se estabelecem.

Torna-se necessário afirmar que neste livro de Agostinho Dias Carneiro – “Redação em construção: a escritura do texto”, não existe um plano pedagógico ou qualquer orientação voltada para o professor. O que há, e é de onde pudemos retirar as constatações vistas acima, é uma breve apresentação do livro, que traz o posicionamento do autor quanto a não repetir a “imensa maioria dos livros destinados ao ensino da Redação”, conforme comentamos anteriormente, e também a filiação metodológica deste livro à *Linguística do Texto* e à *Análise do Discurso*. Fora disso, não há qualquer explicitação, ou reflexão, sobre, por exemplo, o encaminhamento metodológico do livro, ou a que *Análise do Discurso* ele se refere, ou, ainda, o porquê da escolha da *Linguística do Texto* e da *Análise do Discurso*, juntas e etc. Enfim, não há referências sobre o processo de produção do livro e seu atrelamento às teorias referendadas. Além da apresentação, resta-nos, portanto, a verificação das fontes bibliográficas que constituem o livro de Carneiro, para, ao

¹⁰⁶ Não há uma explicação sobre o que sejam esses problemas práticos, acreditamos que possam ser problemas estruturais do uso da língua.

menos, verificarmos a que autores a sua fundamentação teórica está ligada. Além de autores inseridos na Lingüística do Texto como Michel Adam, Michel Charolles, Ingedore Koch, Costa Val, Van Dijk¹⁰⁷, entre outros, encontramos, também referenciados por Carneiro, Dominique Maingueneau, Patrick Charaudeau e Diana L.P. Barros. Estes três autores, ligados às questões do discurso, nos direcionam para um importante questionamento: de que AD se está falando nesse livro? Pois bem, Dominique Maingueneau trabalha com AD de linha francesa¹⁰⁸; Patrick Charaudeau trabalha com Semiolingüística, que desconsidera a especificidade das questões ideológicas; na verdade, trata-se de uma abordagem mais enunciativa, que concebe o sujeito de modo empírico, e não sob o aspecto de relações históricas de determinação ou de uma incursão por domínios históricos. Já Diana Barros também trabalha dentro de uma perspectiva Semiótica; a análise que ela designa como sendo de discurso é de filiação semioticista. Portanto, segundo nosso ponto de vista, aí é que se encontra a contradição, ou seja, a Análise do Discurso, citada por Carneiro, é um emaranhado enunciativo e semiótico de diferentes faces que ganha o mesmo rótulo: AD. Desse modo, parece-nos, de antemão, que o livro já parte de uma contradição, pelo menos de uma contradição teórica, e que os resultados já podem ser previstos. Contudo, esperemos as análises para observarmos como essas questões se conduzem. O que podemos afirmar, nesse momento, é que sob tais condições de produção, talvez, realmente, não seja tão “estranho” unir Lingüística do Texto e AD em um mesmo aparato teórico.

Já, em relação às condições de produção do livro didático de Albergaria, Fernandes & Espechit, “Português na ponta da língua”, há uma diferenciação quanto ao livro visto acima. Este é um livro didático tradicional, ou seja, voltado para o ensino de sala de aula, seriado (5ª a 8ª séries), que engloba concepções e atividades sobre leitura, produção textual, interpretação, gramática e oralidade. Os autores afirmam incorporar em seu livro didático os objetivos dos novos Parâmetros Curriculares, assim como a exploração de temas transversais, orientando-se para uma diversidade de escolha dos textos, uma valorização da “pluralidade cultural”¹⁰⁹ e um diálogo interdisciplinar. Sob essa perspectiva, este livro didático se coloca como impulsionador de um trabalho que vê a sala de aula como um

¹⁰⁷ E, não vamos entrar em discussão, aqui, sobre as diversas correntes da Lingüística do Texto representada por estes autores.

¹⁰⁸ Que se diferencia, um pouco, da linha de Michel Pêcheux.

¹⁰⁹ De quem? Do aluno, da escola, da região.. nada disso se aponta no livro, nem mesmo o que eles concebem como “pluralidade cultural”.

espaço no qual devem ser levantadas e discutidas as principais preocupações da sociedade, pois os autores acreditam estar “*contribuindo com a escola no sentido de capacitar o aluno a se tornar um cidadão crítico, participante, responsável e solidário*” (MP, p.6). E, é a escola, segundo os autores do livro didático, que tem esse papel de “transformar” sujeitos em cidadãos. Baseados nisso, e por acreditarem que o livro didático é um dos instrumentos que propicia essa transformação, os autores intentam que este livro venha redefinir o ensino de língua portuguesa nas escolas. Para isso, o livro didático “Português na ponta da língua”, conforme os autores:

“Baseia-se no uso da língua oral e escrita e na reflexão sobre a língua e a linguagem, conforme os princípios organizadores dos PCNs, 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 linguística.” (MP, p.5)

Além de ver a escola como o espaço de desenvolvimento da capacidade dos alunos, os autores definem o papel do ensino de língua dentro desse espaço, isto é, são as atividades que envolvem as práticas vistas na citação acima, ou seja, as práticas de leitura, de escuta, de produção de texto e de análise linguística, que poderão (ajudar a) levar o aluno a desenvolver as habilidades e competências necessárias para que ele se torne o “cidadão” que os autores do livro didático dizem ser o requerido, ou o “construído”, na escola. É por isso que o livro didático de Albergaria, Fernandes & Espechit propõe-se, de acordo com o próprio título, a estar na ponta, ou seja, ser atualizado, inovador e possuir novas atitudes. Para isso, o livro desenvolve: “*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 discurso¹¹⁰ e da linguística textual*” (MP, p.5); além de se identificar com o que os autores chamam de o objetivo principal do ensino de língua portuguesa, isto é, “*desenvolver a competência comunicativa natural do aluno, ampliando a sua capacidade de comunicação, expressão e integração social pela linguagem.*” (ibid., p.6) É, também, sob a verificação destes objetivos contraditórios estabelecidos pelos autores, além das relações (não explicitadas) com a fundamentação teórica com a qual estes se comprometem, que encaminharemos as análises que faremos de um exemplar da 8ª série do ensino fundamental deste material.

¹¹⁰ Os autores, também, não explicitam a que AD se referem, mas, como veremos nas análises das seqüências deste material, acreditamos que se reportam à AD de linha francesa, já que em sua bibliografia encontramos referências a Pecheux, Gadet, Orlandi e outros.

Passaremos, agora, às análises de propostas textuais (e para tal trabalharemos com recortes¹¹¹) que se encontram nos dois livros didáticos citados.

2.4.1 – ANÁLISE DAS PROPOSTAS DOS LIVROS DIDÁTICOS:

O primeiro material didático a ser analisado é (e o trazemos novamente) "Redação em construção: a escritura do texto" de Agostinho Dias Carneiro. Para lembrarmos, esse livro se apresenta como um manual de ensino de redação que se filia metodologicamente à Linguística 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*"¹¹². 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 introdução¹¹³. 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 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

¹¹¹ A noção de recorte é vista na AD como unidade discursiva. Fragmento ao mesmo tempo de linguagem-e-situação, que funciona como elemento organizador da regularidade discursiva. O recorte é fruto de um trabalho de construção teórica que não é automático nem linear, mas feito na e pela situação de interlocução, distinguindo-se, assim, da segmentação de frases e/ou de textos.

¹¹² Cf. Carneiro, na apresentação do livro mencionado.

¹¹³ Reiteramos que, trazemos mais uma vez o material didático de Carneiro para nossas análises, devido a constituição híbrida que o autor deste livro lhe concerne, possibilitando-nos, assim, analisá-lo sob diferentes aspectos. Trabalhamos, nesta seção de análises sob o aporte teórico da AD, uma unidade diferenciada daquela estudada na primeira parte deste trabalho.

(e isolados) da organização lingüística: 10)¹¹⁴ 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"¹¹⁵ propostas por Carneiro, uma vez que esta "prática" se realiza, sempre, através de exercícios mecânicos e desprendidos de uma contextualização¹¹⁶.

Dessa forma, percebemos que o que importa é o modo operacional e processual de como (o autor crê que) a escrita se constitui, por isso os exercícios fragmentados são utilizados como (único) recurso de "conscientização" desse processo, pois Carneiro acredita estar apontando, em seu livro, soluções para os problemas da escrita e o modo de superá-los, abrindo, assim, caminho para uma "criação" individual e pessoal de textos. Isto é, como o texto é uma criação pessoal, não importa para Carneiro como ele se dá; o que lhe importa é um meio de tornar "consciente" o processo fragmentário que, de acordo com sua visão, constitui a escrita. Vejamos tal processo em alguns recortes encontrados em 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)

¹¹⁴ Os números (ex: 10..) referem-se às unidades do livro de Carneiro.

¹¹⁵ Esta seção vem, em todos os capítulos, após a introdução do tema estudado (por exemplo: descrição), e se destina à prática da temática em questão (trazendo os exercícios de "sublinhe, responda, classifique e etc.").

¹¹⁶ Conforme já visto em análise de uma proposta deste livro no capítulo anterior, e mesmo nas duas seqüências que se encontrarão neste capítulo.

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 ser¹¹⁷.

Outro ponto levantado por Carneiro é o modo de organização da descrição que, segundo o que ele apresenta, compreende três tipos: nomear ou identificar, localizar-situar e qualificar. Segundo o autor:

Recorte 2:

"Nomear ou identificar é dar existência a um ser, após uma operação dupla: perceber uma diferença no continuum do universo e simultaneamente relacionar essa diferença a uma semelhança. Localizar-situar é determinar o lugar que o ser ocupa no espaço e no tempo. Qualificar é o testemunho do observador sobre os seres do mundo. Por esses processos, pode-se dizer que descrever é fornecer uma imagem não-temporal do mundo." (Ibid,p.19.)

Há, a partir desse engessamento da organização da descrição, em que cada concepção faz o trabalho de restrição das significações, uma expressão da manipulação – feita em materiais didáticos e em sala de aula – em se estabilizar os sentidos, em se normatizar o trabalho com os textos, em se estabelecer parâmetros de uso da linguagem. A descrição, na perspectiva apontada acima, nada mais é do que uma convergência de etapas – estanques e distintas, que regulamentam o “bom” funcionamento de textos. É, a partir da

¹¹⁷ É a perspectiva, observada no livro de Carneiro, de texto processual e fragmentado de que falávamos anteriormente.

apreensão destas etapas, parece-nos, que o autor conduzirá à solução dos problemas de escrita. Todavia, nos próprios limites da proposta, nem mesmo a inserção dessas etapas dão conta de explicar a descrição, pois, por exemplo, o modo não-temporal do mundo, do qual a descrição, segundo Carneiro, serve para fornecer-lhe uma imagem, não é explicitado no corpo do livro¹¹⁸, o que significa dar uma imagem não-temporal ao mundo? Seria não situá-lo no tempo? E, como essa questão se articularia com pressupostos da AD? Nada disso é recuperável por Carneiro, aliás, o que é apresentado, também na introdução desta unidade que trata do texto descritivo, como sendo mais uma das funções da construção de uma unidade textual, é justamente aquela de situar no espaço e no tempo o texto e/ou enunciado descrito. Então, onde se instaura a imagem não-temporal do mundo? Percebemos que esses fatores, ao serem somente incorporados à introdução da unidade, e não serem explicitados, propiciam uma certa confusão, dificultando e/ou impedindo o aluno de entender de fato o funcionamento da descrição.

Mas, para tentar garantir que a descrição se efetive, pelo menos em seus exercícios, Carneiro apresenta diferentes meios lingüísticos que podem realizar as qualificações de uma descrição (adjetivo qualificativo, advérbio qualificativo, locução adjetiva...), ou que são indicadores de espaço (verbos de movimento, advérbios de lugar, preposições...) e de tempo (tempos e modos verbais, alternância temporal, advérbios...). Isto nos mostra o trabalho do autor no intuito de munir o escritor/aluno de condições estruturais adequadas para a feitura de uma descrição, como se essa fosse uma apreensão mecânica de regras, independente de qualquer interpretação. E a isso soma-se uma visão de sujeito/"descritor", que a partir de marcas gramaticais e lexicais, faz escolhas, emite julgamentos e atribui especificações. Segundo Carneiro:

Recorte 3:

"O descritor pode intervir no texto de vários modos, dependendo do efeito que deseja produzir: por comentários e alusões ao leitor, reconhecidos pelo emprego do pronome nós, por verdades gerais, máximas ou parênteses, e pela escolha lexical, pois quanto maior a presença de termos técnicos, mais forte é a presença do descritor." (Ibid., p.21)

A partir desta citação, surgem-nos alguns questionamentos quanto às práticas "oportunizadas" por esse material didático, isto é, que espaços este livro abre para

¹¹⁸ Pois como afirmado, são somente elecandos, de forma quase esquemática, alguns fatores de composição da

se tratar: a) da subjetividade? b) do sentido? c) da relação do texto com determinadas condições de produção? Ou seja, mesmo não especificando de que AD fala, podemos verificar, de acordo com as fontes bibliográficas, que o livro de Carneiro certamente não se inscreve na AD de linha francesa que praticamos. Em primeiro lugar, não acreditamos em um efeito que o sujeito **deseja** produzir (porque os efeitos podem ser muitos, e porque o sujeito não tem o controle deles); segundo: as marcas formais fornecem diversas pistas para a interpretação de um texto, mas não podem ser confundidas como "portadoras" de sentido, pois elas somente dão conta de um dos fatores responsável pela interpretação - a linearidade discursiva -, não sendo, portanto, responsáveis por modos de circulação de sentidos. E em terceiro lugar, não acreditamos que, como afirma Carneiro, "quanto maior for a presença de termos técnicos, mais forte será a presença do descritor"; mas ao contrário, acreditamos que os termos técnicos fazem parte de uma formação discursiva específica (ex: dos médicos, dos professores, dos construtores...) e como tal, ressoam dizeres de uma determinada "comunidade", de um determinado grupo. Portanto, a presença de "termos técnicos" não é vista por nós como uma forma de individualizar o sujeito (até porque isso não é possível, já que o sujeito é permeado por discursos diferentes), no máximo, podem indicar pistas a respeito de um grupo do qual o sujeito faz parte ou se identifica.

Portanto, a descrição, na perspectiva apresentada por Carneiro, trata da determinação de certo fato ou personagem, voltada antes à capacidade de imaginação do sujeito, do que às relações interpretativas que ela pode suscitar. A descrição, da forma como é colocada neste livro didático, portanto, se insere no que Pêcheux (1997) chama de "*consistência da representação lógica inscrita no espaço dos 'mundos normais'*." (p.51); exatamente no lugar onde Pêcheux afirma ser necessário se trabalhar sua cessação, pois toda descrição, como um fato lingüístico, não poderia perder de vista sua estruturação através do equívoco, da falha, da falta - o próprio da língua -, e não uma estruturação regulada por formas lexicais, por direcionamentos tipológicos ou por sujeitos que "criem" seus efeitos de sentido, conforme o posicionamento de Carneiro. Desse modo, e sob tais posicionamentos, vemos que não há, nesta proposta de Carneiro, nenhum vínculo que possa ser estabelecido com pressupostos da AD. Retomemos o recorte 1 (que figura como prática textual no livro em questão) para observarmos essas questões.

descrição, mas não há explicações e/ou exemplificações de boa parte dos fatores apresentados.

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)

Antes de mais nada, torna-se necessário verificarmos o que o autor afirma sobre o processo de identificação, processo esse 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. O sujeito, aqui, inscreve-se no paradigma de subjetivação que finge poder homogeneizar os objetos tematizados, e parte do pressuposto de que o “diferente” é fruto da “criação”, de construções imaginárias aleatórias. E, é nessa perspectiva que os sentidos se dão nesta proposta. A língua é vista como sendo por si só carregada de sentido, mas de um único (sentido) que interessa: aquele superficializado, que pode ser clichê ou mesmo saturado pela repetição. A língua se coloca, dessa forma, como uma espécie de instrumento onipotente que, se bem utilizado, é capaz de dar “materialidade ao que o sujeito pensa ser sua intenção”. Percebemos, com isso, 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.

Assim, a descrição é vista, neste livro, como uma prática que deve ser regradada, a fim de que se evitem os propalados problemas de escrita a que Carneiro se refere na apresentação de seu livro. Os processos empregados por ele, para conseguir tal intento, e que partem do modo de organização da descrição (nomeação, localização e qualificação), servem como uma espécie de garantia para que determinado posicionamento imaginado do aluno, frente a uma vista também imaginada e inserida numa situação (mais uma vez) imaginada, seja suficiente para que se produza uma descrição que faça qualquer sentido

para o produtor do texto. Em nenhum momento, questiona-se o papel do sentido que, segundo Pêcheux (1997), é o oposto de qualquer descrição:

“toda descrição – quer se trate da descrição de objetos ou de acontecimentos ou de um arranjo discursivo-textual não muda nada, a partir do momento em que nos prendemos firmemente ao fato de que ‘não há metalinguagem’ – está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro.” (PÊCHEUX, 1997:53)

É dessa forma de se conceber a descrição que nos ressentimos ao observarmos um material didático que afirma se fundamentar em AD (mesmo constatando que a fundamentação em AD provém de diferentes perspectivas). Ao mesmo tempo, percebemos que Carneiro parece ainda não ter chegado ao momento de se desprender “firmemente” do fato de que não há metalinguagem. Vejamos mais um recorte deste livro para constatarmos se essa observação procede ou não.

O próximo recorte figurado como proposta de produção textual (pois inserido na seção: “Prática Textual”) no livro "Redação em construção: a escritura do texto" de Agostinho Dias Carneiro, a ser analisado, compõe a oitava unidade que se intitula: "Como organizar o parágrafo?" (p.100). Como afirma o título, essa unidade se destina à conceituação e organização do parágrafo. Carneiro inicia a unidade com o seguinte conceito :

Recorte 4:

"O parágrafo é uma unidade de informação construída a partir de uma idéia-núcleo, materializada no tópico frasal, que, por sua vez, deve ser bastante claro e adequadamente desenvolvido. Assim, por exemplo, um bom parágrafo não pode incluir elementos que não estejam contidos na idéia-núcleo." (Ibid., p.100)

Podemos notar mais uma vez, a partir desta conceituação, as concepções de língua e de texto que embasam tal trabalho: língua como instrumento de transmissão e/ou comunicação, transparente e autônoma; já o texto é concebido como veículo de informação, materialização de uma idéia, devendo ser claro e objetivo em seu desenvolvimento. O sentido deve caminhar em uma direção já prevista, antecipada, por isso o parágrafo não pode escapar da "idéia-núcleo". É ainda nesse sentido que o autor aponta as qualidades fundamentais, e por isso, inalienáveis, do parágrafo: ser completo, ter unidade, apresentar organização e ter coerência. Já aqui, podemos notar uma expressão do que é importante

para o autor ao se produzir um texto (pois lembremos que este livro busca trabalhar a construção de textos, estabelecendo-se, para isso, meios de se evitar/superar os problemas): a organização deste, de modo que o texto seja completo, coeso e coerente. Isto é, busca-se uma constituição textual (porque um parágrafo pode ser um texto) bastante voltada para as condições intrínsecas à língua, à materialidade lingüística e, no máximo, às relações mediatas que o texto pode estabelecer a partir de uma intervenção competente do sujeito. Estas questões são responsáveis por estabelecer uma ponte entre a Lingüística do Texto e a Análise de Discurso balizada por Carneiro, assim, uma “AD” que trata das questões de coerência, coesão, competência do sujeito e etc. É por isso que, para Carneiro:

Recorte 5:

"Um parágrafo tem coerência quando suas frases formam um todo ou se encaixam perfeitamente. Se um parágrafo é coerente, o leitor passa de uma frase à outra sem vacilações, saltos ou lacunas. Assim, devem-se observar a coerência interna do parágrafo, materializada nas conexões entre as frases e no emprego de termos de referência, e a coerência entre os parágrafos, em que se destaca a perfeita articulação entre o dado e o novo, ou seja, a apresentação e retomada dos elementos do texto." (ibid., p.100)

Era sobre isso que falávamos: a preocupação com o “encaixe perfeito”, a necessidade de se evitar “vacilações, saltos ou lacunas” (situações que não acreditamos possível serem evitadas, devido a opacidade das relações discursivas, além da própria constituição da língua), a ênfase dada ao uso de conexões e articulações “corretas” de termos, frases e outros, que perfazem as concepções teóricas (e que, inevitavelmente, extrapolam até a prática) deste material didático. E é isso que questionamos. Quando falávamos da aproximação da AD utilizada por Carneiro à Lingüística do Texto, estávamos nos referindo, por exemplo, a essa visão de coerência interna, endofórica, que busca dar uma unidade ao texto, transformando-o num todo que se encaixa “perfeitamente”. A coerência “funciona”, sob o aporte teórico textual trazido por Carneiro, da mesma forma que os elementos de estruturação lingüística, pois a relação semântica somente diz respeito à conexão, articulação, apresentação e retomada dos elementos - lógico-semânticos - que compõem o texto, ou neste caso, o parágrafo. Assim sendo, podemos dizer que tanto esta unidade, quanto aquela analisada anteriormente, não têm qualquer inscrição em uma concepção discursiva (materialista, ideológica, histórica) de trabalho com a linguagem, da mesma forma que somente “captura” os aspectos mais formais e imobilizadores da teoria

textual. Vejamos o recorte por nós escolhido para ser analisado, que está inserido na prática textual da unidade 8, que aborda o parágrafo:

Recorte 6:

"Desenvolva um parágrafo a partir de cada uma das citações a seguir, extraídas de textos de Machado de Assis, traçando um paralelo com alguma situação moderna em que seja aplicada.

1. "A indiferença é o pior de todos os males."
2. "O mistério é o encanto da vida."
3. "O boato é a telegrafia da mentira."

(CARNEIRO, 1993 unid.8 - exercício 7 - p.106)

Antes de mais nada é preciso ressaltar que esses enunciados assertivos de Machado, trazidos por Carneiro com o objetivo de torná-los as idéias-núcleos que devem ser materializadas nos parágrafos, não apresentam qualquer indicação e/ou referência às suas condições de produção, ou seja, sabe-se, apenas, que são extraídas de textos de Machado de Assis, e que comportam juízos de valor com os quais o leitor tem o direito de nem sempre concordar. Talvez isso se dê devido ao fato de as relações de sentido não desempenharem um papel relevante para Carneiro, daí, o apontamento das condições de produção dos enunciados ser, também, plenamente desnecessário, afinal de contas, as asserções são utilizadas apenas como mote, poderiam ser quaisquer umas, a escolha da autoria de Machado é irrelevante e aleatória, não importa o que Machado escreveu, o que importa é o modo como o sujeito irá desenvolver o "seu" parágrafo a partir destas "idéias-núcleos", levando-se em conta o fato de que o leitor deve concordar plenamente com os juízos postulados por Machado de Assis (e sem saber os seus contextos). Alias, *aplicação* é o que traduz, no recorte visto acima, a concepção de relações de sentido e constituição textual, ou seja, "extraem-se" as idéias principais que tais enunciados "expressam" e aplicam-se as mesmas no desenvolvimento do parágrafo.

Dizemos isso, devido à displicência com que as relações de sentido são tratadas neste recorte. Em nenhum momento da proposta de Carneiro são discutidos os saberes que esses enunciados trazidos mobilizam, isto é, sendo enunciados assertivos, sob a forma de ditados (provérbios), se reportam a determinados pré-construídos, isto é, a um já-dito anteriormente, a "*enunciados simples provenientes de discursos outros, anteriores*"¹¹⁹.

¹¹⁹ Cf. Glossário de Termos do Discurso (2001:21), coordenado pela professora dra. Maria Cristina Leandro Ferreira (UFRGS). Segundo o verbete, é essa formulação do pré-construído, como um já-dito assertado em

Segundo Pêcheux (1988:164), “o pré-construído corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade (o ‘mundo das coisas’)”; e, é justamente à falta de uma relação com essa ‘realidade’ fornecida de antemão, que os ditados ressoam. É do trabalho de recuperação de um dito que nos ressentimos no recorte acima, isto é, os ditados são tidos como saberes óbvios, conhecidos por todos e, por isso mesmo, reconhecidos como verdades incontestáveis. Nesse sentido, eles tomam sua asserção como um eco, que ressoa a um outro indistintamente e ao qual o sujeito deve se incluir, afinal de contas, os ditados pertencem a um “campo comum”: são do conhecimento de uma coletividade, reportam saberes que estão ‘sempre-já-aí’ e referem a ‘verdade das coisas’. Contudo, não vemos os ditados como enunciados esgotados de sentidos, que veiculam um único saber, cristalizado, determinado. Ao contrário, os ditados podem ser utilizados em diversas situações discursivas, são referidos em diferentes momentos, utilizados por sujeitos inscritos em diferentes FDs, sob diferentes posições-de-sujeito, portanto, passíveis de construir diferentes relações de sentido, relações outras, que assertam, sempre, sobre a (uma) realidade pretendida/determinada. Há um veio de sentidos que percorre os ditados, que os sustentam, que os estabelecem a partir de sua diferença, e é por isso que tomam a forma da universalidade, das diversas ‘universalidades’ que o discurso pode tomar¹²⁰. Contudo, nenhuma dessas reflexões é permeada pelo recorte em questão, aliás, elas não são nem mesmo propiciadas, já que a proposta de Carneiro gira em torno de um fazer lingüístico que se refere a um “encaixe” coesivo e coerentemente *perfeito*; isto é, o que se propõe, nesta unidade, é uma (re)produção – descontextualizada e superficial – de determinadas “idéias-núcleos”, que são, apenas, indicadas pelos ditados apresentados, ou seja, os ditados são tomados na proposta de Carneiro, como fechados em si, esgotados de significação, não servindo senão de temática para a produção do parágrafo e/ou de citação em seu corpo. Não encontramos neste recorte referência a um trabalho com os sentidos que tais ditados

outro lugar, que permite a incorporação do discurso “outro” à FD, fazendo-a, assim, relacionar-se com seu exterior e, deixando, desse modo, de ser concebida como um domínio de saber fechado em si.

¹²⁰ Dizemos isso porque acreditamos que a universalidade seja um efeito, uma ilusão de estabilização e homogeneização dos discursos e das posições-de-sujeito, que se firmam sob a concepção de “realidade” estática e unitária, isto é, o real. Como não vemos a realidade como uma singularização do real, mas como a possibilidade de instituição de realidades – diversas e distintas -, também não vemos a universalidade como uma concepção indistinta às diversidades, mas sim, como resultado delas, constituindo, da mesma forma, efeitos de universalidade.

poderiam mobilizar, ou uma discussão sobre que situações – discursivas ou histórico-sociais – poderiam ser relacionadas aos ditados apresentados, ou, ainda, quais seriam os saberes que esses ditados mobilizam (sob efeito da interpelação ideológica) que os habilitam a se tornar “porta-vozes de uma coletividade”. Estas reflexões são, simplesmente, silenciadas, no momento em que se tratam os enunciados trazidos, em vez de pré-construídos, como motes (idéias-núcleos) de um exercício semântico-verbal.

É por isso que, quando dissemos que a unidade trata displicentemente as relações de sentido, estamos apontando para o completo descaso destinado ao sentido nesta seqüência, isto é, ao se propor um “paralelo com alguma situação em que o ditado seja aplicado”, qualquer uma, não se está preocupado, nem levando o sujeito a refletir, sobre as relações de sentido; o sentido, nesta seqüência, torna-se um mero direcionamento temático (ou de rema) para o cumprimento de uma tarefa mecânica, estrutural, que não poderá, nunca, vir a constituir um texto, porque texto não pode ser visto por nós como um amontoado lingüístico, nem mesmo como uma seqüenciação frástica, nem tampouco pode ser unicamente determinado por uma coerência interna que garanta não misturar “alhos com bugalhos”, conforme Charolles (1978). Falar de sentido, e dessa forma falar de texto, requer dimensionarmos o olhar para uma concepção que extrapole, em muito, o mero paralelismo situacional e que reverta as situações de efeito/causa, pergunta/resposta, encontradas no bojo de concepções de trabalho com a linguagem como a encontrada aqui. Na contramão dos estudos da AD a que nos reportamos, o sentido, neste recorte, não tem qualquer sentido¹²¹, isto é, não faz a menor diferença às possíveis interpretações (que sejam polissêmicas e contraditórias), fatos tidos pelo autor como problemáticos, mas que, nesse recorte, não têm relevância, afinal de contas o sentido não é levado em consideração. Não se especula o que o sujeito possa fazer das citações apresentadas no recorte, pois não se está trabalhando com interpretação, e sim com paralelismos com alguma (qualquer, nenhuma) situação concreta que servirá como objeto de reflexão para a escritura de um parágrafo. Isto é, tanto o paralelo com a situação externa, quanto as citações/ditados dados, são apenas motes para o exercício de organização/ articulação/conexão dos elementos lingüísticos daquilo que Carneiro aponta como a estrutura funcional de textos: o parágrafo. Ora, o parágrafo é a expressão máxima de uma concepção que trabalha o texto como algo

¹²¹ O jogo com as palavras é usado no sentido de apontar a insipiência de uma proposta como a vista aqui.

processual e instrumental, ou seja, é o parágrafo que "acumula" a função de uso lógico-semântico; é ele, na concepção de Carneiro, que tem o papel de organizar a língua, constituindo-lhe a linearidade necessária ao se passar da palavra para a frase e desta para o texto. E é sob esta visão gradativa de incorporação que o texto vai sendo construído, daí ser desnecessário se propor produções textuais, pois se o parágrafo tem que ser completo, unitário, coeso e coerente, treina-se o parágrafo e depois, quando for necessário, quando o sujeito "quiser", ele "estende a técnica" a quantos parágrafos desejar, constituindo seu texto.

Aliás, esse é um outro ponto que precisamos redizer: não há **nenhuma** proposta articulada aos pressupostos da AD neste livro que vimos trabalhando. Quer dizer, é um material de ensino de redação, que não propõe pensar a relação entre linguagem e exterioridade; isto nos faz ver que, a "Redação em construção" de Carneiro é um processo fragmentado, desarticulado, feito por etapas, em que o aprendizado e o exercício de cada parte é suficiente para, se um dia o aluno quiser, se escrever um texto.

Estes recortes, assim como as concepções mobilizadas por Carneiro para introduzir os tópicos "descrição" e "parágrafo", nos possibilitaram construir uma visão sobre o que o autor aponta, na apresentação de seu livro, como os meios de superação dos problemas de escrita, e através de sua prática, o modo como ele pretende tornar o processo textual consciente: esses objetivos (do autor) se dão a partir de um trabalho estrutural e lógico-formal; é por isso que, no interior do livro, fragmenta-se o processo textual, instrumentaliza-se a língua - deixando-a a serviço de um sujeito que supunha-se "criador", mas que não deve contestar nenhum conteúdo proposicional. Relega-se as relações de sentido a um direcionamento temático e desideologizam-se as relações de ensino e de língua, ao mesmo tempo que destitui-se a história de seus processos de constituição. É por isso que dissemos, no início deste item, que há uma aproximação entre o enfoque dado por Carneiro e aquele encontrado nas propostas analisadas (no capítulo anterior) sob um outro aporte teórico; uma aproximação que se dá pelo viés da formalização. Por exemplo, se fizermos um cotejo entre uma proposta analisada no capítulo anterior (proposta 1), baseada no sócioconstrutivismo, como a seguinte:

Produção

Escreva um texto sobre animais, utilizando conjunções coordenativas e subordinativas. Sublinhe-as e explique o sentido de cada uma no seu texto.

(CÓCCO & HAILLER, 1994 – 7ª série, p.45)

e o recorte 7 abaixo, visto neste livro de Carneiro que vimos analisando (exercício 1 da unidade 20, intitulada: “Como usar o relativo?”):

Recorte 7:

1) Observe a frase a seguir e reescreva-a de modo a reduzir o excesso de pronomes relativos.

“Encontrei o irmão dele que meu notícias de sua tia que passa por dificuldades desde o momento em que perdeu o emprego que tinha naquela empresa que faliu.”

(CARNEIRO, 1993 - unid.20, p.184)

veremos, no cotejo de ambas, uma semelhança em seus enfoques, isto é, nos dois materiais didáticos cotejados aqui, percebemos uma priorização dos aspectos gramaticais na produção das seqüências apresentadas. Na proposta de Cócco e Hailler, conforme havíamos dito no capítulo anterior, o uso do texto é visto como pretexto para o ensino e/ou exercício de regras gramaticais, pois prioriza-se o funcionamento interno da linguagem e marginalizam-se questões de base textual. Da mesma forma, o recorte 7, retirado do livro de Carneiro, apaga as relações de sentido contidas em seu bojo, e amarra-as à resolução daquilo que o autor chama um problema prático da escrita: o uso incorreto do pronome relativo. Segundo Carneiro (na introdução desta unidade 20 – p.183): “*o uso do pronome relativo pode cair em abuso e daí as incorreções ou o mau gosto. Uma causa bastante comum do mau uso do pronome relativo consiste em posicioná-lo muito afastado de seu antecedente, gerando imprecisões ou ambigüidades*”. Ou seja, a unidade 20, do livro de Agostinho Dias Carneiro, se ocupa da prática de se “aprender” o uso “adequado” dos relativos, seguindo sempre (os nove exercícios de “siga o modelo, reescreva as frases, preencha as lacunas”) o mesmo indicativo visto no recorte 7, isto é, evitar-se os excessos, corrigir as inadequações, enfim, usar os relativos de forma correta, pois a “inorreção”, nesse caso, poderá apontar características da linguagem que são insuportáveis para autores como Carneiro, como a imprecisão e a ambigüidade. Isto é, o livro didático centra-se em questões “práticas de escrita”, como chama Carneiro, para, na verdade, com isso, certificar-se de que não precisará lidar com o caos. E de modo análogo, a proposta de Cócco e

Hailer, também se ocupa de uma prática de “uso” gramatical, só que nesse caso, das conjunções coordenativas e subordinativas.

Percebemos, com isso que, mesmo tendo mudado de aporte teórico, isto é, analisando, nessa parte do trabalho, livros que se fundamentam em AD, estes (ou, mais especificamente, este) não acabam apresentando *muitas* diferenças em relação a propostas construtivistas, como a de Cócco e Hailer vista acima, por exemplo. Mas é claro que algumas diferenças existem; a proposta textual de Cócco e Hailer, por exemplo, constitui-se um pretexto para o trabalho com a gramática, especialmente, ao se esquecer das questões textuais para se trabalhar sob um aspecto estrutural da língua. Já a proposta de Carneiro, seguindo o que o autor disse na apresentação de seu livro, constitui-se em uma atividade dirigida a solucionar um problema prático da escrita, que nesse caso, é o uso inadequado do pronome relativo, e não se apresenta como um pseudo-texto, camuflado dos reais objetivos. Portanto, existem diferenças, especialmente na estipulação dos objetivos, mas que, devido a postura estrutural das propostas, acabam convergindo para o mesmo fim, ou seja, tanto o livro didático fundamentado no sócioconstrutivismo de Cócco e Hailer, quanto o livro filiado teoricamente à Lingüística do Texto e à Análise do Discurso de Carneiro, acabam enfocando, quase que exclusivamente, aspectos estruturais da língua, marginalizando questões que extrapolem a isso.

Tanto tais observações, quanto as contradições teóricas encontradas (as diferentes ADs reunidas em uma mesma, além da não distinção entre AD e Lingüística do Texto), nos levam a crer que essa junção de “coisas” (teorias/concepções) diferentes, acaba por reproduzir o mesmo, ou seja, as propostas contidas no livro de Agostinho Dias Carneiro não se distinguem da imitação de modelos cristalizados pela tradição escolar (em maior ou menor grau), especialmente por priorizarem um tratamento estrutural da linguagem, o descaso com o funcionamento dos sentidos e a artificialidade de um modelo metodológico/didático. Quanto aos objetivos apontados por Carneiro, referentes a tornar os processos de superação dos problemas de escrita conscientes, assim como o de levar o sujeito a “criar” seus próprios textos, acreditamos que nem Carneiro consegue atingi-los em sua prática mecânica e fragmentada, nem que esses objetivos sejam realmente relevantes para o processo de produção textual.

Seguindo nossos objetivos, examinaremos um outro material didático que, também, afirma fundamentar-se em parâmetros de Análise do Discurso e da Lingüística do Texto ao mesmo tempo. Como já citado anteriormente, 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 lingüística textual*” (MP, p.5).

Mesmo não definindo, também, 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:

Recorte 8:

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)

Percebemos que algumas concepções como a análise dos efeitos de discurso, as inscrições sócio-históricas de produção desses mesmos discursos, ou ainda, a visão do lingüístico como espaço de “concretização” dos discursos, vistas nessa citação, nos possibilitam relacionar a AD mobilizada por Albergaria, Fernandes & Espeschit à Análise de Discurso, de linha francesa, por nós reportada¹²². Nesse sentido, ainda, recorreremos às fontes bibliográficas trazidas pelos autores deste livro didático (M. Pêcheux, F. Gadet, T. Hak, J.W. Geraldi, E. Orlandi, J.L. Fiorin), e reforçamos nossa primeira impressão.

E, por outro lado, 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, como no texto de Carneiro, por exemplo (pelo menos não na teoria aqui referendada). 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.

¹²²Com algumas ressalvas, como por exemplo a afirmação, vista no recorte 8, sobre o sujeito “agente de sua prática social” e porta-voz de *seu* próprio discurso, que nos leva a visualizar uma aproximação com sujeito da lingüística textual que, é responsável pelo que diz; fato este que já nos aponta um indicio de contradição.

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 à 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:

Recorte 9:

"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 referida por nós (e reportamo-nos, novamente, a suas fontes bibliográficas), 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 AD¹²³, ou se a ligação da língua com a prática social e política não seria, na verdade, uma agregação 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 próprio 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

¹²³ E, estamos nos referindo ao sujeito heteróclito, dividido e interpelado concebido pela AD de linha

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*”¹²⁴, 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 Linguística 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 regulada 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 práticas¹²⁵ 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,

francesa.

¹²⁴ 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.

¹²⁵ Nesse livro didático estudado são essas práticas, mas poderiam ser muitas outras, como o trabalho com a frase e/ou sentença, os estudos metalinguísticos, etc.

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." (MP, p.5)

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 outro¹²⁶, ou seja, de acordo com o que é afirmado – na citação – pelos autores, vemos que, para eles, é a partir da percepção *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

¹²⁶ 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 socio-interacionistas, a Semiótica, a Lingüística Textual -

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”¹²⁷. 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*”¹²⁸); 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:

Recorte 10:

“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 & Espeschit, 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)¹²⁹, que, segundo seus autores, são apresentadas pelo

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.

¹²⁷ Assim como a maioria dos livros didáticos, este divide cada unidade de ensino em: leitura, interpretação, produção de texto e estudos gramaticais.

¹²⁸ 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.

¹²⁹ 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.

livro didático e que são responsáveis pela eficiência da produção textual dos alunos. Remetamo-nos aos recortes 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 8¹³⁰ 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.

Recorte 11

"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 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

¹³⁰ 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.

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, estão intimamente ligadas aos lugares sociais a que esse discurso se destina, ou melhor, não estão somente ligadas, mas o constituem. 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 leve 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, do que, propriamente, para o trabalho com as relações de sentido que uma carta, a partir dessas condições de produção, possibilita. Isto é, o recorte 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, o recorte 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.

Conforme dissemos acima, o recorte 11 nos parece priorizar antes uma mera constituição dialógica de linguagem e de texto, do que centrar-se em lugares sociais e formações imaginárias que desencadeariam o modo de funcionamento do texto. Podemos perceber isso em outro recorte deste livro didático, que, para nós, segue mais ou menos a mesma linha de conduta do anterior, enfatizando, através do gênero, o aspecto formal do

texto. Vejamos, então, este outro recorte referente à produção textual do livro didático “Português na ponta da língua”.

O recorte a seguir (12) consta no texto 3, da unidade 2, que tem como tema “vizinhos”. Esta temática, percorrida por todas as divisões (chamadas de textos) da unidade 2, tem os problemas entre vizinhos como mote no texto 3. Para introduzi-lo, os autores do livro didático trazem uma matéria da revista *Veja* (13.10.99), chamada “Aqui não é cortiço”, de Anna Paula Buchalla, que discute as brigas judiciais entre vizinhos. Além de nortear as questões de interpretação, esta matéria também é requerida na seção “Mãos à obra”, já que a produção textual que se propõe, no texto 3, é a transformação do último parágrafo da matéria em texto narrativo. Para melhor se compreender a proposta de produção textual, apresentemos o parágrafo final da matéria “Aqui não é cortiço” (que deverá ser transformado em texto narrativo), que abre o texto 3 (p.76 a 78) da unidade 2.

*“Muitas das causas que chegam até nós poderiam ser resolvidas entre os próprios vizinhos”, diz o juiz Ricardo Chimenti, diretor do Juizado Especial Central de São Paulo. “O que falta, na maioria das vezes, é bom senso”. Certa vez, Chimenti convocou a seu gabinete os moradores de um bairro de São Paulo que reclamavam do mau cheiro exalado de umas das casas próximas. A dona do imóvel, uma senhora de 80 anos, tinha o hábito de queimar o lixo em vez de colocá-lo na calçada. A ré esperou que todos falassem e pediu a palavra: “Sabe essa moça que reclama da fumaça? Ela fuma maconha. E esse senhor aí ao lado? Toda vez que a mulher viaja ele dá uma festa. Já esse outro aí...” O processo ainda está em andamento, mas desde então os vizinhos da velhinha começaram a notar certas qualidades na adorável senhora.” (In: *Veja*, 13 de outubro de 1999 - p.130)*

O parágrafo acima deve servir como elemento norteador do texto narrativo a ser produzido, é ele que possui as informações - ou, diríamos, as “condições de produção” - que irão indicar o modo de produção do texto que se proporá no recorte 12. Encontramos no parágrafo acima citado, a situação interlocutiva, os sujeitos envolvidos nela e o direcionamento textual que o aluno deverá seguir. É através da leitura deste parágrafo que o sujeito-aluno poderia construir sentidos e discursivizá-los de acordo com sua interpretação (essa “sua” interpretação é sempre marcada ideologicamente através dos diversos discursos e posições-de-sujeito que integram uma formação discursiva na qual o sujeito (se insere)).

Dessa forma, poderíamos afirmar que o parágrafo indicado, ao se colocar nas condições de produção para a proposta do recorte 12, *poderia* constituir um fator determinante - mas não único, pois o sujeito, por ser interpelado ideologicamente, se insere/é inserido em determinada FD para produzir seu discurso, para produzir seus sentidos e, para a produção de um texto que é materialização discursiva de uma forma de inscrição do sujeito em um determinado “lugar de dizer”. Porém, não é exatamente isso que vemos no recorte:

Recorte 12:

"Transforme em um texto narrativo o parágrafo final da matéria *Aqui não é cortiço*. Para isso, use tanto os recursos do discurso indireto (narração) quanto do direto (diálogos). Não se esqueça de utilizar a pontuação adequada para marcar as falas das personagens.

O juiz Ricardo Chimenti será o narrador do texto. Como ele será um narrador-personagem, use a primeira pessoa do discurso.

(ALBERGARIA, FERNANDES & ESPESCHIT, 2000 - texto3: unid.2 - p.80)

Percebemos, neste recorte, um esforço em cercear o modo de produção do texto proposto a um condicionante formal. Vemos uma preocupação exclusiva com a estrutura do texto que o aluno irá produzir; um texto que deve se apresentar com uma forma determinada, que deve usar os recursos certos e a pontuação adequada; um texto que deve possuir um determinado narrador e ser conduzido de determinado modo. Ou seja, o texto já está pré-determinado pelos autores da proposta, o aluno deverá somente executar uma tarefa, levando em conta, basicamente, o modo como se estrutura essa tarefa - é com isso que o aluno deve se ocupar, no mais, o texto já está dado; o aluno deverá unicamente ajeitar o parágrafo em uma estrutura narrativa, num processo de transformação, utilizando-se, é claro, de certos recursos lingüísticos e estruturais para sua execução. Vemos como esta proposta de texto deixa de lado o texto e se centra nos aspectos lingüísticos e estruturais, do mesmo modo que havíamos visto nas análises das propostas textuais do capítulo anterior, ou seja, daquelas fundamentadas em teorias textuais. Como prova disso, observemos, novamente, outra proposta já analisada (proposta 4) no capítulo anterior, que trata de propostas de livros didáticos, em geral, e que, para nós, identifica-se, bastante, com o recorte analisado acima:

Proposta de Redação

Agora, com base nas informações obtidas, transforme o relato lido em um texto narrativo. Procure caracterizar melhor as personagens, criar um cenário no qual se desenvolve a ação, apresentar motivos para os acontecimentos, enfim, elaborar de modo adequado os elementos necessários para a construção de um texto narrativo.

(ABAURRE & PONTARA, 1999 – ensino médio – cap.3, p.36)

Lembremos que o relato mencionado é sobre uma troca de carros feita em uma festa. Havíamos dito, naquela ocasião, que esta proposta se mostra como uma forma de compreender/apreender a estrutura da narrativa, ou seja, o fato relatado é apenas um detalhe, pois o que se requer, mesmo, é a inserção e manipulação da estrutura e dos elementos narrativos; este é o conhecimento que se quer avaliar se o aluno adquiriu ou não, se ele sabe usar ou não. O importante, nesta proposta de redação, não são as relações de sentido que o aluno poderá construir a partir de condições histórico-sociais que lhe permitam narrar uma situação determinada, o que importa, e reforçamos isso, é o “modo adequado de se elaborar os elementos (leia-se estruturais) necessários para se construir um texto narrativo”. Pois bem, no recorte 12, analisado acima, não nos distanciamos muito – ou mesmo nada – da proposta do livro didático de Abaurre e Pontara. Então, qual a é diferenciação entre o trabalho com a produção de texto em sala de aula sob parâmetros de uma relação lógico-semântica - estabelecida na constituição de textos “apropriados” gramaticalmente, higienizados, homogêneos - e o trabalho sob uma perspectiva histórico-discursiva, que é o que se espera ao se apresentar um livro didático com fundamentação teórica em (também, visto que não é a única) AD? Poderíamos dizer que a partir da análise do livro didático “Português na ponta da língua” – nenhuma. Justamente porque este livro didático não incorpora os pressupostos da AD na sua prática. Quais são e onde estão as condições de produção que constituem o recorte 12? De que modo é concebido a subjetividade neste recorte? O sujeito-aluno é posto, simplesmente, como executor de uma tarefa; o que importa a subjetividade quando se prioriza, por exemplo, a pontuação ou a transposição dos discursos direto e indireto? E em relação à transposição, quais os efeitos de sentido que o recorte 12 possibilita? Ao reduzir a produção do texto narrativo a uma mera “transformação”, restringindo, de antemão, as personagens, o foco narrativo e o narrador - o material didático não abre qualquer¹³¹ espaço para que o aluno, realmente,

¹³¹ Dizemos que o recorte não abre qualquer espaço para a produção de um texto diferente, porque acreditamos que os autores não vêem, assim como nós, que, ao se transformar um relato em um texto

produza um texto; possivelmente esse sujeito-aluno irá somente conseguir parafrasear o texto de origem, quando não, simplesmente, transpô-lo segundo as instruções (o que deve ser escrito em discurso direto ou em indireto) que o enunciado propõe.

Levando em conta tudo o que foi visto até aqui, acreditamos que há uma dissonância entre o que se propõe como teoria de embasamento e aquilo que se pratica na execução dos livros didáticos. Neste caso particular, do livro didático "Português na ponta da língua", já havíamos encontrado contradições em sua própria base teórica, ao "tentar" aliar teorias diferentes, fazendo uma mistura conceptual e metodológica que o leva a defender um discurso teoricamente e praticar outro. Já as práticas de produção textual propostas por este livro didático, poderiam apresentar uma pequena abertura para um afastamento do trabalho formal com o texto pelo professor, se esse tivesse uma formação teórica mais consistente, todavia, percebemos que a realidade não é assim, e o que se configura nessas propostas textuais não escapa totalmente da concepção escolar de ensino de redação como ensino de técnicas, modelos e recursos de boa escrita. Aliás, percebemos esse atrelamento nos recortes dos dois livros didáticos analisados que, embora em maior ou menor grau, acabaram perpetuando o "mesmo", que nesse caso significa, seguirem os modelos tradicionais - estruturais - de ensino de texto. Esse atrelamento também nos mostrou o distanciamento, e até mesmo a contradição, entre o que os autores - tanto Carneiro quanto Albergaria, Fernandes & Espescht - apontam como fundamentação teórico-metodológica de seus livros didáticos e o que propõem, especialmente, na prática de produção textual. Esse descompasso entre teoria e prática já foi percebido nas análises anteriores, quando da fundamentação teórica dos livros didáticos em teorias textuais, e é ratificado aqui, nesses dois livros didáticos, que afirmam fundamentarem-se em Análise do Discurso (além da Lingüística do Texto). cremos que a partir disso, podemos afirmar que existe uma dissonância entre teoria e prática na produção dos livros didáticos por nós analisados, constatação essa que, possivelmente, pode ser estendida a grande parte dos livros didáticos que circulam no país. Este fato, para nós, justifica, em parte, a cristalização de um modelo estrutural e normativo de ensino de produção textual, visto que, as mudanças

narrativo, já se está construindo outros sentidos, portanto, esse texto - a narrativa - não será o mesmo que aquele - o relato. Nesse sentido e, devido ao encaminhamento dado, não acreditamos que os autores deste livro didático estejam preocupados com isso ao proporem o texto visto no recorte 12, pois nos parece que sua prioridade está mais voltada para o treino/aprendizado da estrutura narrativa, e o uso que faz do texto relatado, e os resultados nas relações de sentido, são apenas conseqüências.

que permeiam o imaginário teórico de professores e autores de livros didáticos não alcançou ainda uma reflexão séria a respeito da necessidade de articular pressupostos teóricos a práticas pedagógicas. O repensar desta prática exige muito mais que "propor" outras concepções teóricas/ metodológicas; ele exige a formação de uma consciência sobre a responsabilidade e os níveis de conhecimento exigidos para a produção de materiais didáticos consistentes.

Acreditamos que esse é um dos motivos que desautoriza atestar-se a qualidade dos livros didáticos que estão muito mais preocupados com a estrutura da frase e/ou do texto e com a correção gramatical, do que com a fomentação da reflexão e construção/produção de saberes e das práticas que os instituem, assumindo-se, assim, uma postura alienante em relação ao conhecimento, subjulgando o professor e o aluno, e mascarando as relações ideológicas existentes entre os saberes e o modo de produção do ensino. A constituição desses (tipos de) livros didáticos instaura um discurso reprodutor nas relações de ensino; dessa forma, o livro didático, como representante do discurso pedagógico, se coloca como um espaço de múltiplas carências e de reprodução de "evidências" totalmente questionáveis, o que pode ser percebido através de seus principais aspectos, como, o seu caráter homogeneizante, que garante um efeito de uniformização, a reprodução de práticas estruturais - sempre e em todos os exemplares, e a apresentação dos conteúdos e das formas/modelos como imposição, ou seja, como sendo as únicas formas possíveis de se ensinar, desprivilegiando, assim, a formação de massa crítica. É nesse sentido, enquanto imposição de um discurso que se coloca como autorizado, e portanto como um efeito cuja verdade já está lá, inserida em si, que Souza (1999) fala sobre os gestos de censura do livro didático. Para ela:

"O livro didático é concebido como um espaço fechado de sentidos, e é dessa forma que ele se impõe, e é normalmente acatado, pelo professor. Assim, seu autor não precisa justificar os conteúdos, a seqüência ou a abordagem metodológica adotadas;" (Ibid., p.68)

Tanto a imposição do fechamento à interpretação, apresentando-se como um lugar de completude dos sentidos, quanto as não justificadas práticas dos livros didáticos (que, como vimos, em muitos casos, são bastante diferenciadas da abordagem teórica apresentada por seus autores), são reconhecidas por nós nas análises feitas acima. Resta-nos, ainda, a dúvida de se, e o quão, essa(s) imposição(ões) são realmente acatadas pelos professores, e

também, como se dão as conseqüências da imposição de um livro didático como portador de verdade científica e ideológica, dentro de uma formação discursiva em que a *"escola e, através dela, o livro didático parecem colaborar para a manutenção de tal [dominante] ideologia, homegeneizando, disciplinando, uniformizando o que é constitutivamente heterogêneo, complexo, conflituoso, difuso - o discurso, a aprendizagem, o sujeito"* (Coracini, 1999:42) . Mas é claro que para tentar responder a esses (outros) questionamentos, seria necessário uma outra dissertação; desse modo, então, finalizamos (esta) reconhecendo os inúmeros pontos ainda a se discutir sobre o ensino de produção de texto, o que deixa o caminho aberto para novas pesquisas que, a partir dos limites deste trabalho, poderiam se realizar em torno, por exemplo, da avaliação dos docentes sobre a qualidade dos livros didáticos. Mas isso é uma conversa para uma outra hora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

Com os olhos voltados à produção textual, procuramos, nos livros didáticos analisados, como se constituía a prática textual em seu bojo, verificando sua articulação com o referencial teórico priorizado pelos autores, sua relação com os saberes veiculados pelas unidades a que se destinavam, considerando sua adequação ao que o livro propunha e analisando suas condições de produção. Para isso, precisamos debruçar-nos sobre a(s) concepção(s) que cada autor afirmava fundamentar seu livro, sobre qualquer passagem, argumentação e/ou instrução ao professor que nos servisse de índice sobre o modo como o livro se constituía, ou que nos pudesse fazer (re)construir as condições de produção dos textos analisados e nos permitisse olhá-los, também, a partir de sua própria perspectiva. Nesse sentido, de grande valia nos foram os encartes, adicionados aos livros didáticos, direcionados ao professor; os Manuais do Professor (MP). Estes, mesmo muitas vezes apenas contendo a forma de encaminhamento que o professor “deveria” utilizar ao adotar o livro, ou a reprodução de uma concepção teórica “em voga” – especialmente no tocante à produção de texto -, revelaram-nos uma imagem, embora largamente conhecida, bastante preocupante sobre o ensino de língua materna no país: o distanciamento das práticas de uma reflexão teórica, isto é, a maioria dos livros didáticos aqui analisados não trazia qualquer referência a pressupostos teóricos que poderiam nortear o trabalho professor; muito pelo contrário, observamos que muitos livros didáticos fazem questão de não

mencionar seu aparato teórico¹³², com o objetivo, talvez, de mascarar suas contradições internas. Percebemos uma espécie de diluição das concepções teóricas em enunciados instrutivos sobre como avaliar, o que se priorizar, como conduzir a produção textual¹³³ e etc. O professor, ao seguir os “passos” indicados pelo MP, estará reportando-se a um aparato teórico que o(s) autor(es) do livro didático acreditam ser o ideal, mas que o professor muitas vezes nem conhece.

Todavia, nem sempre os livros didáticos nos permitiram “olhá-los” através de um MP; alguns livros não continham mais do que algumas poucas palavras – uma introdução, uma apresentação – destinadas a seu público em geral, ou seja, a professores, alunos, pesquisadores, enfim, um “olá” do(s) autor(es) onde, no máximo, apresentavam dois ou mais campos teóricos que fundamentam seu(s) livro(s)¹³⁴, sem, sequer, explicar o porquê de suas escolhas, ou esclarecer a relação que fazem entre elas. Para tentar suprir as carências desses esclarecimentos, recorreremos, em alguns livros didáticos, às suas fontes bibliográficas para, na tentativa de cotejar os autores referendados, re-construir (mais ou menos) o percurso teórico do livro didático então analisado. Esse cotejo sobre a bibliografia nos mostrou um outro ponto importante (e que nos leva às contradições de que falávamos no início dessas últimas considerações): a associação aleatória, e muitas vezes arbitrária, de campos teóricos que se distinguem entre si, em uma mesma unidade de ensino; isto é, percebemos um embaralhamento entre concepções, noções, encaminhamentos e objetivos, os quais acabam por caracterizar uma verdadeira “salada” teórica em muitos livros didáticos. Por exemplo, o livro didático de Agostinho Dias Carneiro – “Redação em construção: a escritura do texto” (1993) – anuncia, em sua apresentação, a filiação metodológica à Lingüística do Texto e à AD, contudo, não explicita a que AD está se reportando. Observando sua bibliografia, vimos que Carneiro cita um autor da vertente francesa da AD (Maingueneau), mas também se pauta em autores que trabalham num viés semiótico ou semiolingüístico de discurso, como Diana L.P. Barros e Patrick Charaudeau. Quer dizer, Agostinho Dias Carneiro coloca dentro da mesma perspectiva uma abordagem

¹³² Como por exemplo o livro didático de Ferreira: “Entre palavras” – 1999.

¹³³ Percebemos isto no livro de Platão e Fiorin (1998), quando os autores, afirmam que se deve atentar para a: “ligação das frases por certos elementos que recuperam passagens já ditas ou garantem a concatenação entre as partes.” (p. 16). A coesão, é tratada pelos autores, como elementos de conexão.

¹³⁴ Estamos nos referindo ao livro de Agostinho Dias Carneiro (1993), que afirmava fundamentar seu livro em AD e Lingüística do Texto.

discursiva matizada pela ideologia e pela história, e outra de caráter mais enunciativo, que não considera as questões ideológicas e, portanto, “des-historicisa” o sujeito. É a isto que havíamos chamado, acima, de “salada”, isto é, é essa associação arbitrária de campos teóricos diferentes (mas que muitas vezes possuem o mesmo nome), sem especificação, contextualização ou dimensionamento de suas particularidades e que resultam em contradições teóricas internas nos livros didáticos, como ocorre no livro didático de Carneiro. Desse modo, tem-se uma prática pedagógica destituída de consistência teórica, transformada em mera reprodução de modelos cristalizados.

Todavia, não foi necessário defrontarmos as afirmações de autores de livros didáticos com suas bibliografias para constatar a contradição em relação à teoria presente em alguns deles. Esse embaralhamento teórico pôde ser percebido, também, nas próprias considerações feitas por alguns livros. No livro didático de Abaurre e Pontara – “Português” (1999), por exemplo, as autoras afirmam que o ensino de redação não se deve resumir a uma “*prática de produção de textos que se esgote em si mesma*” (MP, p.3), já que o sentido do texto “*é construído na interação entre seu autor e o interlocutor a quem se destina.*” (Ibid., p.29). Contudo, ao elencarem os fatores envolvidos na construção textual, as autoras apenas apontam aqueles que dizem respeito à estrutura da língua e ao padrão lingüístico, como por exemplo: “*mecanismos de coesão referencial, mecanismos de articulação frasal, recursos próprios do padrão escrito na organização textual (paragrafação, periodização, pontuação)*” (MP, p.9) e etc., não mencionando fatores relacionados ao sentido ou à interlocução, como era de se esperar a partir da proposta das autoras. Observamos que o que ocorre após analisarmos o livro de Abaurre e Pontara que acabamos de citar (3,29,9), é justamente aquele embaralhamento de que havíamos falado logo acima, ou seja, há essa associação arbitrária de concepções que leva as autoras a afirmar que o texto “*não é uma estrutura fechada e imanente*” (ibid. p.3), mas por outro lado, apontar os mecanismos formais e estruturais do texto como os responsáveis pela sua “*construção*” (Ibid. p. 9), contradizendo a proposta inicial que, “*retorna*” em seguida, quando as autoras afirmam dar relevância “*a constituição extralingüística do texto*” (ibid. p. 29). Acreditamos que através da análise feita, as autoras nos revelam mais do que um indício, quase uma convicção, daquilo que ocorre neste e em muitos livros didáticos: o mascaramento dos objetivos reais do ensino de língua portuguesa. Isto é, apesar de

“tentarem” demonstrar uma concepção diferenciada para o ensino de língua e para orientar a produção de texto, priorizando os sentidos e questões de interlocução social entre os sujeitos, as autoras – mas, também, grande parte dos autores de livros didáticos – acreditam que o papel da escola, e portanto do livro didático, é o de “ensinar o aluno a escrever bem”, e isto significa apreender as características formais da escrita e saber agenciar os recursos lógico-semânticos adequados para se escrever “correto”. Dessa forma, mesmo ao afirmarem estar adotando uma concepção teórica que priorize as relações de sentido, os livros didáticos não conseguem se desvencilhar do modelo pré-concebido de: a) observação de “bons modos de escrita”, b) verificação e apreensão de usos gramaticais e tipológicos adequados, c) “criação” de textos com fins de se exercitar as regras e/ou as diferentes estruturas aprendidas. Ou seja, o modo de organização das unidades e capítulos dos livros didáticos, pautados na uniformização da leitura, da interpretação e da produção, proporciona antes um retorno para as questões de reprodução e assimilação daquilo que normativamente se considera “certo”, do que uma reflexão crítica a cerca dos usos lingüísticos.

Assim, vê-se que as relações que se estabelecem entre as concepções teóricas mobilizadas em alguns dos livros didáticos analisados (tanto com referencial teórico em *Lingüística do Texto* quanto em AD) resultam em superficializações do plano teórico e não se articulam com o ensino da produção de textos¹³⁵, visto que as propostas de produção textual encontradas nestes livros didáticos, ao se constituírem a partir da higienização de marcas de subjetividade e normatização de modos de produção do texto, não encontram eco nas situações reais de uso da escrita, pois estas últimas privilegiam os efeitos de sentido possíveis para determinada situação discursiva na qual o texto se materializa.

Ocupar-se das correções, marcações e/ou enquadramentos tipológicos, é o que se tem priorizado através das práticas de produção de texto nos livros didáticos. Tais práticas, geram como consequência uma concepção de ensino de produção textual tecnicista, irreal e formatada a partir de modelos pré-concebidos, realizando, inversamente ao que se gostaria, um distanciamento entre a prática textual em sala de aula e o(s) funcionamento(s) do texto em situações reais que demandam a inscrição do sujeito em esferas sociais.

¹³⁵ Detemo-nos especificamente no ensino da produção textual, por este ser nosso objeto de pesquisa, mas acreditamos que essa contradição se dê em outros níveis do ensino de língua portuguesa, também.

Uma prova disso pode ser vista na terceira proposta por nós analisada no primeiro capítulo deste trabalho. Esta proposta, encontrada no livro didático de Magda Soares – “Português através de textos” (1990), ao priorizar os elementos estruturantes de um diálogo (como o uso da pontuação indicada, de frases de circunstância, verbos de elocução), vai de encontro ao que a autora apresenta (no MP) como finalidade da escrita em seu livro didático, que é a comunicação e a interação. Soares afirma, no manual do professor deste livro didático, que as propostas de redação têm o objetivo de “*criar situações em que a expressão escrita se apresente como uma resposta a um desejo ou a uma necessidade de comunicação, de interação*” (MP, p.X), contudo, propõe uma prática de escrita desarticulada de qualquer contexto extralingüístico – porque restrita às convenções gráficas e lingüísticas de um diálogo -, estereotipada – porque é reprodutiva -, e mecânica – porque não possibilita ao aluno construir outras relações de sentido. Tal proposta, como tantas vistas nas análises, evidencia o contra-senso tido em livros didáticos que apresentam uma perspectiva de trabalho teórico, mas praticam outra.

Contra-senso, contradição, dissensão. Trabalho de reprodução do mesmo, “boa intenção”. Não podemos dizer que a falta de qualidade dos livros didáticos deve-se a alguns poucos autores, que agindo em conluio ou sucumbidos ao mercado editorial, produzem seus livros com o propósito de amalgamar um conhecimento ideologicamente posto. Certamente não se trata disso, afinal de contas, os autores têm “boas intenções”, e prova disso são suas buscas em aportes teóricos que rediscutem o papel da língua nas questões de ensino, que (re)inserem o sujeito e as condições extralingüísticas constituintes do processo de produção textual e redimensionam os objetos dos quais partem o estudo da linguagem, redimensionando, assim, os objetivos reais do ensino de língua portuguesa na escola. Contudo, essas buscas não ultrapassam as primeiras páginas do livro didático (aquelas geralmente destinadas ao professor), pois a dificuldade ou a inabilidade de se conceber o ensino, e nos detemos especificamente no ensino da produção textual, acaba por bloquear as “boas intenções” de autores de livros didáticos que, engessados em modelos já sacralizados, travestem de inovador aquilo que não passa de reprodução. E nesse mascaramento, nem mesmo as diferentes teorias conseguem atuar. Tanto nos livros didáticos, por nós analisados, fundamentados em Lingüística do Texto, quanto em AD, não se viu a ruptura desse engessamento, talvez alguns índices de possibilidade de um trabalho

diferenciado, que exigiria um professor com formação também diferenciada, mas, em nenhuma das propostas ou dos recortes foi possível vislumbrar um rompimento com perspectivas estruturalistas, apenas um prolongamento de sucessivas propostas, todas muito parecidas entre si.

Acreditamos que essa não-ruptura pôde ser vista em dois momentos diferenciados do nosso trabalho. O primeiro momento se deu ao observarmos, a partir do aparato teórico da Lingüística Textual, o processo de formalização dentro do qual o texto é constituído nessa teoria. Isto é, o percurso inicial do nosso trabalho nos fez perceber que o texto, na Lingüística do Texto, é visto como um objeto “produto”, e que ao ser articulado a uma concepção de sujeito como responsável absoluto pelo que diz, além de se considerar o contexto como adicional à construção do texto, ele não poderia fazer eco às expectativas de uma prática de produção textual heterogênea e complexa, capaz de refletir a realidade.

Percebemos nessa concepção estruturalista de texto, então, que os limites dos pressupostos teóricos da Lingüística do Texto poderiam distorcer as reflexões sobre as condições de produção de textos, já que estas últimas se pautam, prioritamente, no jogo entre a materialidade lingüística e as práticas discursivas. O que queremos dizer é que parte-se, na Lingüística Textual, de uma concepção comunicacional de linguagem e de trabalho com o texto, onde se privilegiam a explicação e a forma, a descrição e o uso, restringindo o texto ou à construção de um produto por um sujeito intencional e com domínio da língua, ou a um objeto imanente que se produz/é produzido a partir de inter-relações entre “conhecimentos” de sujeitos, onde são apagadas suas diferenças, em um trabalho de “homogeneização” das situações interativas. Não acreditamos que o processo de produção textual ocorra, sempre, em uma relação harmoniosa de interação comunicativa, e insistir nesse ponto, relegando as condições de produção dos textos a um “bom uso” de fatores textuais (diga-se lógico-semânticos), equilibrando-se sobre o cálculo de um sentido predominante e confinando as relações de sentido – muitas, possíveis, inviáveis, discutíveis – a uma relação de coerência interna, somente nos faz reafirmar a sua limitação quanto a reflexão sobre questões importantes na produção textual que a Lingüística do Texto simplesmente não aborda.

Desse modo, então, não seria realmente possível encontrarmos a ruptura de que falávamos acima, nos livros didáticos fundamentados em Linguística Textual por nós

analisados. Mesmo se desconsiderássemos a dissonância entre o plano teórico e sua articulação com as propostas textuais, como visto nesses livros didáticos, acreditamos que, ainda assim, encontraríamos propostas de textos pautadas na relação formal da língua, sob sua faceta de completude, consistência e homogeneidade.

O segundo momento de percepção da não-ruptura dos modelos cristalizados de produção de texto se dá, diferentemente do primeiro, a partir de uma deliberada contradição, ou de um apagamento das bases teóricas desses livros didáticos; estamos nos referindo aos livros didáticos fundamentados em Análise de Discurso. Dissemos que esses momentos de não-ruptura se dão de forma diferenciada, justamente por perceber, no percurso teórico do segundo capítulo, reportado à AD, a forma eloqüente com que se busca essa ruptura no quadro teórico da Análise de Discurso. A AD é uma teoria que não só aceita, como acredita fazer parte de si, a tensão, a falta que estrutura, a falha que constitui; é uma teoria que aponta, a partir de uma desterritorialização epistemológica e conceitual, não só para o rompimento com essa postura formalista alienante e condicionante, como para a quebra destes paradigmas, apontando para a emergência de uma concepção materialista, histórica, ideológica e social de língua e de seu trabalho. Foram esses pressupostos, basicamente, pensados a partir da inserção das condições de produção como possibilidade de se ver a produção de texto desvinculada de atividades escolares, constituindo-a como uma prática discursiva que, carregada de sentidos, não é simplesmente margeada por questões sociais, nem mesmo é produzida pelo sujeito, pois na verdade a prática de produção textual é um processo dialético que se produz a partir das condições de existência da língua e do sujeito – e através deles, bem como através da história, da ideologia e da sociedade, pois ela é, ao mesmo tempo, decorrente e constituinte desses fatores, enfim, foram esses pressupostos que nos levaram a refletir sobre os limites das práticas pedagógicas de produção textual em livros didáticos; é por isso, então, que para nós, o texto, como “pedaço” de discurso, só é aparentemente “unitário”, porque, assim como o vemos, ele se constitui na *emergência* – de um mar interdiscursivo de sentidos, discursos, posições – relativa de uma estrutura falha, dispersiva e heterogênea.

São essas características, que de acordo com nosso ponto de vista, poderiam levar a uma reestruturação das práticas pedagógicas de produção de texto, justamente por se colocarem como ruptura dos modelos normativos tradicionais vigentes no sistema escolar.

Entretanto, esse rompimento também não foi refletido pelos livros didáticos analisados fundamentados em AD. E aí está, mais especificamente, um dos grandes problemas que encontramos nessas análises: a falsa incorporação de concepções teóricas norteadoras que transformam-se, ao longo do encaminhamento nos livros didáticos, em contradições que impossibilitam um trabalho de qualidade; quer dizer, por mais que se tente fundamentar, teoricamente, em pressupostos que possibilitem um trabalho reflexivo e crítico sobre as questões de ensino, no momento de sua prática, esses pressupostos são apagados e suplantados pela “velha” fórmula de adequação lingüístico/estrutural.

O que estamos querendo dizer, mesmo sem ser uma grande novidade, é que, especialmente no tocante à produção textual, o autor de livro didático moderno não consegue desvencilhar-se daqueles modelos que Nascentes, em 1935, já dizia não ensinarem ninguém a redigir, mas que ao contrário, só bestificavam o aluno ao regalar-se com a mediocridade. É justamente com o intuito de “remexer” os conceitos dos profissionais envolvidos no processo de ensino/aprendizagem, olhando detidamente – com certeza novamente – para esses livros didáticos que não “falam à inteligência”, que se pretendeu fazer um trabalho (mais um entre tantos) sobre a produção textual em livros didáticos.

E fazemos isso por acreditarmos que é preciso se buscar, cada vez mais, a relevância social das pesquisas e da própria ciência, afastando-se dessa concepção vigente de ciência cartesiana, em que o conceito de ciência basta por si mesmo, e que não precisa dialogar com os setores essenciais da sociedade, como no nosso caso, especificamente, com a escola. Há um distanciamento entre a ciência, entre as teorias lingüísticas e pedagógicas e o ensino, talvez porque, dentro dessa visão positivista, quem faz ciência, ou pesquisa, não seja o profissional que está na sala de aula. Desse modo, acreditamos que simplesmente lutar para abolir o livro didático da sala de aula, nas condições histórico-ideológicas do ensino brasileiro atual, é uma luta vã, que pode trazer ainda mais prejuízos para a educação. Nesse sentido, buscar meios para transformar o livro didático em um dos mecanismos - de qualidade - do processo de ensino-aprendizagem pode ser um caminho para aqueles que acreditam que enquanto o ensino não se “render” à qualidade, rendida estará a educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras citadas:

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- _____. *Sobre a reprodução*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- APRESJAN, J.D. *Idéias e métodos da lingüística estrutural contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1980.
- BEAUGRANDE, R. & DRESSLER, W. *Introduction to Text Linguistics*. London, New York: Longman, 1981
- BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral*. (1966).Paris, Gallimard, tomo I. Trad. Bras.:1974
- BOUQUET, S. *Introdução à leitura de Saussure*. São Paulo:Cultrix, 2000.
- BRITTO, L.P. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1997.
- CHARROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos texto. In: GALVES, C., ORLANDI, E., OTONI, P. (orgs.). *O texto: leitura e escrita*. 2ª ed, Campinas, SP: Pontes, 1997.
- CORACINI, M.J.(org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- COURTINE, J.J. *Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du Discours; à propos du discours communiste adressé aux chrétiens*. Langages, (62): 9-127. Paris, juin 1981.
- _____. *Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours*. Philosophiques, 9 (2):239-64, oct. 1982.
- DE CERTAU, M. A operação histórica. In: NORA, P. & LEGOFFE, H.J. *História: novos Problemas*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1995.
- FÁVERO, L. L. & KOCH, I.G.V. *Lingüística textual: uma introdução*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- GALLO, S. *Texto: como apre(e)nder essa matéria?* Tese de doutorado, Depto. De

Linguística, IEL. Unicamp, 1994

GREGOLIN, M.R.V. Linguística Textual e ensino de língua: construindo a textualidade na escola. *Revista Alfa* (37), São Paulo, 23-31, 1993

GRICE, H.P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. *Fundamentos metodológicos da Linguística: pragmática*. (vol.5) Campinas: Ed. do Autor, 1985

HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HENRY, P. A história não existe. In: ORLANDI, E.P. (org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

INDURSKY, F. *A fala dos quartéis e as outras vozes*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. *A fragmentação do sujeito em Análise do Discurso*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2000. (Col. Ensaaios, 15).

_____. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNEST-PEREUS, A. & FUNCK, S. (orgs.) *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. São Paulo: Educat, 2001.

KOCH, I.G.V. & TRAVAGLIA, L.C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *A coerência textual*. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, I.G.V. *A coesão textual*. 10ª ed. São Paulo; Contexto, 1998.

_____. *Argumentação e Linguagem*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEANDRO-FERREIRA, M.C. *O estatuto da equivocidade da língua*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1998. (Col. Ensaaios, 10)

_____. *Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Editora Universidade/ UFRGS, 2000.

_____. (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.

LOPES, E. *Discurso, texto e significação: uma teoria do interpretante*. São Paulo: Cultrix: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

MALDIDIER, D., NORMAND, CL. & ROBIN, R. *Discurso e ideologia: bases para uma*

Pesquisa. In: Orlandi, E.P. (org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997

MARCUSCHI, L.A. *Linguística do Texto: o que é e como se faz*. Recife, UFPE, 1983. Série Debates 1.

MATTOSO CÂMARA, J. O estruturalismo. In: *Alfa: revista de linguística*. (nº11 – 43-88) Marília. São Paulo, 1967.

NASCENTES, A. *O idioma nacional na escola secundária*. São Paulo: Companhia Editora Melhoramentos, 1935.

NORA, P. O retorno do fato. In: NORA, P. & LEGOFFE, J. *História: novos problemas*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1995.

OLIVEIRA, J.B.A. [et. al.]. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Editora da UNICAMP, 1984.

ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1983.

_____. A Análise de Discurso: algumas observações. *Delta*, 2(1):105-126, São Paulo, fev., 1986.

_____. O lugar das sistematicidades linguísticas na Análise de Discurso. *Delta*, 10 (2):295-307, São Paulo, 1994.

_____. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. *Discurso e Texto: formação e circulação de sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. (org.) *Discurso fundador*. Campinas, SP: Pontes, 2001(a).

PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. (1975) In: GADET, F & HAK, T. (orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. L'étrange miroir de l'analyse de discours. In: COURTINE, J.J. *Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du Discours; à propos du discours communiste adressé aux chrétiens*. *Langages*, (62): 9-127. Paris, juin 1981. (prefácio)

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (1975). Trad. bras. 1988. – 3ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADER, F. & HAK, T. (orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

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

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral* (1916). 24ª ed. São Paulo: Editora Pensamento Cultrix, 2002.

SCHMIDT, S. *Lingüística e Teoria do Texto*. São Paulo: Pioneira, 1978

SOUZA, D.M. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, M. J. (org.). *Intrepretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999

WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. 3ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

ZANDWAIS, A. Linguagem e ensino: saberes lingüísticos e literários dominantes em compêndios escolares. *Organon* (vol.17– nº 35),UFRGS. Instituto de Letras,2003.

_____. *A forma-sujeito do discurso e suas modalidades de subjetivação: um contraponto entre saberes e práticas*. Comunicação apresentada no I SEAD, UFRGS, Porto Alegre, nov. 2004

Obras analisadas:

ABAURRE, M.L. & PONTARA, M.N. *Português: volume único*. São Paulo: Moderna, 1999.

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

AZEVEDO, D. *Palavra: verso e reverso*. 8ª série. São Paulo: FTD, 1990.

CARNEIRO, A.D. *Redação em construção: a escritura do texto*. São Paulo: Moderna, 1993.

CÓCCO, M.F. & HAILLER M.A.,. *ALP*. 7ª série. São Paulo: FTD, 1994.

FERREIRA, M. *Entre palavras*. 7ª série. São Paulo: FTD, 1999.

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

PLATÃO, F. & FIORIN, J.L. *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Editora Ática, 1998.

SOARES, M. *Português através de textos*. 5ª série. São Paulo: Moderna, 1990.