

A finalidade da escrita no livro didático: influências da imagem do interlocutor

Renilson José Menegassi* e Ângela Francine Fuza

Programa de Pós-graduação em Letras, Departamento de Letras, Universidade Estadual de Maringá, Av. Colombo, 5790, 87020-900, Maringá, Paraná, Brasil. *Autor para correspondência. e-mail: renilson@wnet.com.br

RESUMO. Os comandos de produção textual dos livros didáticos de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries foram analisados para se observar como apresentam ao aluno uma finalidade para a realização da escrita em sala de aula, considerando-se que todo enunciado deve possuir uma razão para ser produzido. As análises e sistematizações dos dados produziram uma taxonomia das finalidades encontradas, das quais, neste artigo, apresentam-se os comandos analisados que possuem uma finalidade marcada no interlocutor. Os resultados demonstram que a imagem do interlocutor influencia diretamente na produção do estudante, possibilitando tanto uma escrita na escola como para a escola.

Palavras-chave: escrita, comando, finalidade, livro didático.

ABSTRACT. *Writing aims in the school textbook: influences of the interlocutor's image.* Requests for textual production in Portuguese Language textbooks for the upper junior school have been analyzed with regard to the way aims for writing in the classroom are highlighted. This is mandatory since any announcement needs underpinning in order to be produced. Although data analyses and systematizations have yielded a taxonomy of aims, only requests with aims marked in the interlocutor are provided in the current article. Results show that the interlocutor's image directly affects the student's textual production and makes possible writing in and for the classroom.

Key words: writing, requests, aims, textbook.

Introdução

Bakhtin (2003) afirma que todo enunciado deve possuir uma razão para ser produzido, uma vez que, a partir da finalidade, pode-se construir um texto na escola ou para a escola, nos dizeres de Geraldi (1993), um dos divulgadores das idéias dos teóricos russos no Brasil. Apesar disto, vêem-se ainda, nos materiais didáticos escolares, comandos de produção textual que não evidenciam esse fator, fazendo com que o estudante não saiba por que escreve, muito menos para que produzir textos na escola.

Desta forma, esta pesquisa, vinculada ao projeto "A escrita e o professor: interações no ensino e aprendizagem de línguas" (UEM) e ao Grupo de Pesquisa "Interação e escrita no ensino e aprendizagem" (UEM/CNPq - www.escrita.uem.br), analisou as propostas de produção textual de duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa empregadas atualmente na região noroeste do Paraná. As coleções analisadas são: a) Soares, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002; b) Terra,

Ernani; Cavallete, Floriana. *Português para todos*. São Paulo: Scipione, 2004. Observaram-se as finalidades de escrita expostas para a produção do texto, refletindo-se sobre os modos como influenciam na escrita do aluno, uma vez que podem promover a escrita de uma redação ou de uma produção de texto na escola. A partir das análises, constatou-se que alguns comandos apresentam a finalidade marcada especificamente na imagem do interlocutor, promovendo-se, assim, uma produção de textos tanto na escola como também para a escola.

Interação e escrita: característica do interlocutor/outro

Ao se estudar a teoria de Bakhtin (2003), um ponto de interesse são as variantes das funções comunicativas da linguagem. É comum na escola o aluno aprender o esquema da comunicação que se constitui do papel do locutor, do receptor, da mensagem, do canal, etc., porém, para os estudos da lingüística enunciativa, este esquema pertence à lingüística tradicional, na qual o locutor é visto

isoladamente, sem uma relação com os outros parceiros da comunicação verbal. O destinatário/receptor, o interlocutor, em uma visão tradicional, é passivo, ou seja, não responde às “questões” do locutor, buscando somente compreendê-lo. Este esquema não representa “o todo real da comunicação verbal” (Bakhtin, 2003, p. 290), pois não há um diálogo entre os interlocutores e somente o locutor fala. A partir disto, busca-se um novo nome para a função do destinatário, porque acredita que a nomenclatura “receptor” relaciona-se apenas com a questão da interlocução unilateral, isto é, o interlocutor fica atento somente em produzir o material falado para o outro responder, não observando, assim, o seu “outro interno”, com o qual deve conversar antes de expressar o que pensa. Logo, vê-se que Bakhtin (2003) propõe que aquele que recebe o enunciado do locutor tenha a denominação de “outro”, pois é responsável em ter tanto um processo interpessoal, quanto intrapessoal e conseguirá responder ativamente ao locutor. Contudo, nesta pesquisa empregam-se as duas denominações como sinônimas: interlocutor-outro.

De acordo com Bakhtin e Volochinov (1992, p. 60), o “outro”, elemento intrínseco para o estabelecimento da interação, pode ser externo ou interno. O “outro externo” refere-se a interlocutores pertencentes ao contexto social do indivíduo (interlocução) e pode apresentar-se sob três formas. O primeiro tipo é o “real”, ou seja, aquele que tem uma imagem física e está presente durante o processo dialógico, por exemplo, em uma situação escolar, é possível dizer que este interlocutor real é o professor, com o qual o aluno tem um contato face a face, direto.

O segundo interlocutor é o “ideal/virtual”, que tem sua imagem construída pelo aluno. Por exemplo, em um contexto de Concurso Vestibular, o interlocutor virtual do aluno é a banca examinadora que é responsável por ler o que foi produzido e atribuir uma avaliação. Desse modo, o aluno escreve um texto para alguém virtual que não conhece, mas tem consciência de que esse interlocutor já traçou algumas regras de produção que devem ser seguidas para que se tenha um bom texto. Logo, observa-se que mesmo não havendo a presença física desse interlocutor, ele interfere diretamente na escrita do aluno, pois os estudantes escrevem com o intuito de agradar a banca, que são professores de Língua Portuguesa, e o aluno conhece as características desse interlocutor, e, conseqüentemente, ser aprovado.

A terceira forma de interlocutor é o “supra-individual/superior”, que se refere a um

representante oficial responsável por constituir padrões e regras que são respeitados no meio social em que o produtor do texto convive. No exemplo do Concurso Vestibular, o interlocutor superior é a instituição de ensino superior que impõe seus padrões e faz com que o aluno os siga ao escrever seu texto. Segundo Bakhtin e Volochinov (1992, p. 112), o indivíduo possui dentro de si um “auditório social” definido que rege todo o momento de sua escrita, fazendo com que o aluno, pensando-se na situação de ensino, escreva seguindo os parâmetros sociais. É necessário atentar para os padrões da instituição para a qual se escreve para que o texto seja aceito, porém o aluno não pode deixar de expor o seu pensamento e sua posição sobre o assunto, permanecendo preso às idéias do texto-apoio e produzindo apenas a cópia do proposto pela instituição. O estudante pode utilizar as informações da prova do vestibular, mas, também, deve se posicionar e demonstrar o que pensa sobre o assunto. Sobre esta questão, Garcez (1998, p. 77) afirma que a noção de autoria, nos textos dos alunos, é difusa, porque, ao escrever, o estudante realiza uma imitação dos textos lidos e dos comandos, não demonstrando, assim, sua opinião sobre o assunto e não produzindo um texto com sua autoria, em virtude da extrema imagem que o interlocutor real e virtual produz em sua mente, no momento da enunciação.

A questão da autoria é estudada por Oliveira (2004, p. 12), que afirma: “a função-autor se instaura na medida em que o produtor de linguagem assume a origem daquilo que diz/escreve e estabelece subjetiva e ilusoriamente a unidade, coerência e fim de um texto”. O produtor de um enunciado demonstra sua autoria no instante em que assume aquilo que expõe, demonstrando sua subjetividade e seu modo de perceber o assunto abordado. Para Evangelista *et al.* (1998, p. 47-48), atividades como ler, falar e escrever apresentam, de algum modo, a subjetividade do autor, demonstrando as marcas de sua história de vida, seus gostos pessoais e as representações de cada sujeito sobre a situação de interlocução. Embora haja a idéia de que ao escrever o indivíduo expõe seu modo de ver os fatos, Garcez (1998, p. 52), ao utilizar-se dos pressupostos de Bakhtin em sua pesquisa, afirma que “nossa fala, isto é, nossos enunciados, estão repletos de palavras dos outros”, tudo que é produzido não nasce no momento em que se escreve, mas sim das relações entre textos e discursos já ditos. É por este motivo que Oliveira (2004) acredita que o autor assume o que escreve ou diz, estabelecendo ilusoriamente a unidade daquilo que produz, uma vez que faz uso da

palavra do outro.

Sobre essa questão, Bakhtin e Volochinov (1992, p. 112) expõem que “qualquer aspecto da expressão, enunciação, será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social”, assim, vê-se que os enunciados produzidos refletem e são marcados pelos discursos dos outros, fazendo com que, muitas vezes, não haja a presença explícita da opinião do autor. Além disso, é a situação social que determina a expressão e a ideologia do grupo social, promovendo, assim, a escrita de algo que se molda de acordo com a situação social do período, com os interlocutores envolvidos nesse contexto, com os objetivos da atividade, etc. Diante desse quadro, Oliveira (2004, p. 44) afirma que há um “assujeitamento à própria linguagem”, pois os indivíduos têm de aceitar as possibilidades históricas e simbólicas da língua. Para o autor, é do assujeitamento que surgem as oportunidades de subjetivação, “é do repetível (já dito) que advém o deslocamento para o inesperado” (Oliveira, 2004, p. 44) e para a transformação. Tem-se, nas práticas de textualização, o “já dito”, todavia, pode haver a ruptura dessas idéias, na medida em que o indivíduo encontra no texto termos que promovam novas interpretações, adicionando, ainda, o uso de exemplos da vida do autor que auxiliam na explicação dos assuntos, rompendo com as formações discursivas já expostas, na tentativa de evidenciar a sua autoria.

Ao se considerar as noções de interlocutor e de autoria, é possível remetê-las à questão da finalidade da escrita, visto que estão relacionadas. Quando o aluno recebe uma proposta de produção de texto, ele tenta observar e identificar no enunciado qual é a finalidade de sua escrita e para quem vai escrever; no momento, ao não encontrar um motivo para realizar a atividade, tendo como único interlocutor, já marcado pela prática da sala de aula, o professor, provavelmente, tentará seguir os comentários e idéias estabelecidos pelo docente a respeito do assunto, com o intuito de receber uma avaliação adequada. Desse modo, o texto do aluno passa a ter uma finalidade artificial, uma vez que o produz para atender ao solicitado e para alcançar uma pontuação necessária. Muitas pesquisas já constataram que os textos produzidos são compostos por idéias já ditas em sala de aula, porém, para que se tenha a autoria, espera-se que o indivíduo vá além do que já foi exposto, trazendo para sua escrita marcas pessoais e relação das idéias do texto com sua realidade.

Garcez (1998) demonstra algumas atividades de produção com bons conteúdos e tendo como interlocutor do aluno não só o professor, mas

também o colega de classe. Quando o aluno produz, sabendo que seu companheiro de sala vai ler, a escrita flui naturalmente, pois não está pressionado a escrever segundo o que o professor deseja, sendo-lhe permitindo expor o que pensa. No momento em que os alunos conversam sobre a produção, o texto torna-se o mediador dessa interação, responsável em proporcionar aos estudantes o seu crescimento como indivíduos críticos, visto que o autor se desloca dessa posição, tornando-se um leitor crítico de seu texto junto com o companheiro de classe. Assim, a escrita deixa de ser algo destinado apenas para a escola e começa a ser vista como um meio de crescimento e amadurecimento do aluno dentro do contexto escolar. Com isso, as noções sobre o “outro externo”, propostas por Bakhtin e Volochinov (1992), são caracterizadas.

O “outro interno” é aquele que vê não só a questão da interlocução externa, como, também, o indivíduo que se preocupa com a interlocução, ou seja, aquele que dialoga consigo mesmo. O que ocorre é uma “atividade mental para si” (Bakhtin e Volovhinov, 1992, p. 116), a “internalização” (Vygotsky, 1988) dos assuntos externos (sociais) para o interior do indivíduo. Deste modo, pode-se afirmar que o outro, seja interno ou externo, comporta os três elementos da internalização propostas por Vygotsky (1988, p. 64), pois, quando recebe a fala de seu locutor, ele a retém para si, constrói seu enunciado e o expressa, posteriormente, em função do mundo social a que pertence. Assim, há a transformação de um processo interpessoal em intrapessoal.

Nessa perspectiva vygotskiana, no processo de internalização em situação de ensino, ocorrem três momentos: a reconstrução do conhecimento acontece após o processo interativo, quando o aluno inicia a reelaboração das suas idéias; posteriormente, há a incorporação das informações, ou seja, o aluno transforma um processo interpessoal (relação externa) em intrapessoal (relação interna – discurso interno); o último fator é a transformação, quando incorpora os conhecimentos adquiridos pela interação, observando e alterando a sua opinião sobre algo, para manifestá-la a um interlocutor externo.

Ao se afirmar que o aluno deve responder ativamente ao que o interlocutor informa, remete-se à teoria sobre responsividade do enunciado, proposta por Bakhtin (2003, p. 290), ao afirmar: “o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta, etc. A compreensão de uma fala, de um

enunciado, é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa”. Assim, o locutor, ao falar algo para o ouvinte, deve saber que o outro, primeiramente, vai compreender o enunciado para depois realizar sua atitude responsiva ativa, que é a resposta dada ao enunciado do locutor. O aluno que se depara com um comando de escrita no livro didático deve primeiro compreendê-lo e, posteriormente, expor seu texto, demonstrando se entendeu ou não o que foi pedido, respondendo ao enunciado proposto.

O que se observa é que antes de se ter a resposta ativa do outro, é preciso que haja uma compreensão responsiva (preparar-se para dar a resposta). Esta pode realizar-se sob três modos: o primeiro é a compreensão responsiva ativa (Bakhtin, 2003), que se refere ao momento em que o sujeito compreende o enunciado do locutor e responde ativamente, segundo as suas expectativas, pois o locutor, ao produzir, já pensa na resposta do outro e espera que seu interlocutor haja ativamente, “não desejando reduplicação do pensamento já expresso” (Bakhtin, 2003, p. 291); o segundo modo de compreensão é a “passiva”, na qual o aluno, pensando no ensino, não compreende o enunciado e, conseqüentemente, não responde ativamente ao que foi solicitado, por um número muito grande de razões. O estudante que não compreende o comando também não vê uma finalidade para escrever e, com isto, produz um texto que reduplica a opinião do professor ou as informações que estão no livro didático, sem qualquer marca de autoria. Logo, esse aluno não está se constituindo como um leitor crítico diante do que lê, mas sim, como reproduzidor do que é dito em sala; o último modo de compreensão é a “muda” (Bakhtin, 2003), muito diferente da passiva. Neste caso, o aluno compreende o enunciado, mas guarda para si as idéias e opiniões que poderão ser expressas posteriormente. Este tipo de responsividade é essencial para a escrita, pois demonstra a necessidade de se ter um tempo de sedimentação para a “internalização” (Vygotsky, 1988) do assunto, possibilitando que o aluno consiga escrever e expor seus pensamentos de maneira mais trabalhada. Na compreensão responsiva muda, o aluno interage com o professor, com os colegas e inicialmente reconstrói suas idéias a respeito do assunto, contudo não as externaliza momentaneamente; com o passar do tempo, o indivíduo transforma o processo interpessoal em intrapessoal, começando a refletir sobre o que ouviu e sobre o que pensa e, por último, transforma seu ponto de vista, utilizando o discurso dos outros e demonstrando o que pensa em uma produção escrita, exteriorizando as vozes do seu discurso no texto produzido.

Segundo Britto (1997, p. 119), “a presença desse interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo sem valor. Ao contrário, em alguma medida está sempre interferindo no discurso do locutor (...) um eu não define, por si só, a ação a ser empreendida, é preciso que ele tenha sua imagem do tu ou que o tu forneça essa imagem”. Já Bakhtin e Volochinov (1992) afirmam que o enunciado se dirige para alguém e, por isso, o indivíduo ao escrever deve ter em mente que seu texto será lido por diferentes sujeitos que podem apresentar níveis de conhecimentos maiores e menores. Na escola, o aluno escreve sabendo que o seu leitor/interlocutor real é o professor e, por esta razão, prepara o texto para ser avaliado, não expressando, assim, o seu próprio ponto de vista, produzindo, conseqüentemente, uma redação “para a escola” (Geraldi, 1993), cuja finalidade é a exercitação da escrita, não o seu desenvolvimento social.

A finalidade da escrita nos comandos de produção textual

Com o intuito de verificar qual a finalidade da escrita presente nos comandos de produção textual do livro didático de Língua Portuguesa, foram selecionadas duas coleções para a análise: a) Soares, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002; b) Terra, Ernani e Cavallette, Floriania. *Português para todos*. São Paulo: Scipione, 2004. Estas coleções são adotadas de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental na região noroeste do Paraná.

A coleção de Soares apresenta uma proposta pedagógica considerada pelo PNLD/2005¹ como “inovadora e adequada à tendência atual do ensino de Língua Portuguesa” (Brasil, 2005, p. 224). Sobre a coleção de Terra e Cavallette, o PNLD (2005, p. 212), quanto à seção de produção de textos, apresenta a seguinte descrição: “têm pouco espaço e estão no final do capítulo. Mesmo enriquecidas pela seção *A linguagem dos textos*, as propostas restringem-se a poucos caminhos para a elaboração temática”.

As análises das coleções demonstraram que há um total de 112 comandos de produções textuais que foram sistematizados numa taxionomia das finalidades de escrita encontradas: a) finalidade não marcada no comando; b) finalidade marcada na seção posterior; c) finalidade marcada pelo comando; d) finalidade marcada no interlocutor; e) finalidade marcada no gênero discursivo; f) finalidade para produções futuras.

Este artigo apresenta especificamente a análise de

¹Dados retirados do site: http://www.fn.de.gov.br/home/livro_didatico/pnld2005_portugues.pdf.

comandos de escrita que possuem a finalidade de escrita marcada no interlocutor, observando-se de que forma a imagem do interlocutor pode influenciar na produção textual do aluno.

Marcas do interlocutor: definição de recursos lingüísticos

O aluno, ao se deparar com um exercício de produção textual que tem como única finalidade a apresentação do enunciado para o professor e para os colegas de classe, define os recursos lingüísticos segundo as perspectivas desses interlocutores, que são seus leitores reais na situação de sala de aula. Este fato pode ser observado nos comandos em que a finalidade da escrita foi definida como sendo para “apresentação do texto para o professor e para a turma”, presentes em todos os quatro volumes da coleção de Soares e nos volumes da 5ª e 6ª séries de Terra e Cavallette. Alguns exemplos demonstram esse tipo específico de finalidade:

“Você e seus colegas vão produzir em grupo textos imitando Carlos Drummond de Andrade: vão escrever crônicas sobre palavras que ninguém diz:

1. Prepare-se para o trabalho em grupo:

Consulte um dicionário: procure quatro ou cinco palavras que você desconhece e que julga que a maioria das pessoas também desconhece.

Escreva frases com as palavras escolhidas, reúna-as em um parágrafo, como faz o autor na crônica.

2. O professor vai dividir a turma em grupos. No grupo:

Cada um lê para os colegas de grupo o parágrafo que escreveu, explicando o significado das palavras usadas.

Reúnam os parágrafos, organizando-os em um texto, imitando a crônica:

- dirijam-se a um ouvinte, como na crônica ou, se preferirem, a um leitor;

- usem linguagem coloquial, como se estivessem conversando com o ouvinte ou leitor;

- acusem o ouvinte ou leitor de ser ignorante, mas num tom que revela que vocês não estão falando sério.

3. Cada grupo apresenta, para o professor e a turma, o texto produzido:

Primeiro, um dos membros do grupo lê em voz alta todo o texto;

Em seguida, cada membro do grupo relê seu parágrafo, explicando as palavras que escolheu.

4. Após a apresentação e explicação dos textos de todos os grupos, avaliem com a orientação do professor:

Que palavras, entre as citadas nos vários textos, são as mais estranhas?

Há palavras que vocês poderiam passar a usar?

Que textos são os mais interessantes? Os mais engraçados?” (Soares, 2002, 8ª série, p. 166)

Neste comando, é possível verificar que o objetivo marcado é produzir um texto semelhante ao de Carlos Drummond de Andrade para apresentá-lo ao professor e à turma. Diante deste objetivo direcionador e controlador de escrita, uma vez que deseja a imitação de algo que já existe para a apresentação, o aluno buscará escrever segundo o que leu anteriormente, ficando atento ao que diz, com o intuito de agradar ao professor e aos colegas e cumprir o objetivo solicitado, pois seu texto será julgado: “Que textos são os mais interessantes? Os mais engraçados?”. Assim, o aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor e o colega, a quem o texto é remetido, serão os principais — talvez os únicos — leitores da redação. Consciente disso, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor e o colega gostarão de ler.

O objetivo da produção do texto, marcado numa anotação, destinada ao professor, ao lado direito do exercício, propõe: “produzir texto semelhante ao do cronista para apresentá-lo ao professor e à turma” (Soares, 2002, p. 166), deixando nítida uma finalidade de natureza eminentemente escolar, artificial. Isto ocorre porque o professor não é estimulado a agir como um mediador, “colocando questões ao estudante que orientam, dirigem, provocam sua reflexão sobre um determinado aspecto” (Garcez, 1998, p. 136). Não há questões e sugestões que auxiliem o educador em um trabalho mais reflexivo com seus estudantes.

A forte presença dos interlocutores professor e alunos e de uma finalidade voltada a eles próprios e ao ambiente da sala de aula interfere na escrita do texto, uma vez que o estudante segue um padrão de escrita determinado pelo próprio material didático: “Consulte o dicionário (...) escreva frases com as palavras escolhidas, reúna-as em um parágrafo, como faz o autor da crônica” (Soares, 2002, p. 166), para demonstrar sua competência como escritor do texto. Diante disso, surgem alguns questionamentos: Como será apresentada a autoria do aluno no texto, uma vez que ele imita algo que já foi produzido, expondo apenas novas palavras escolhidas no dicionário? Qual será a funcionalidade dessa escrita? A escrita é simplesmente para descobrir novas palavras que

poderão ser utilizadas em uma escrita futura?

A imagem do interlocutor: ênfase na correção

Segundo Garcez (1998, p. 77), “a noção de autoria [nos textos dos alunos] é difusa, como também o seu exercício, e a imitação ou cópia de clichês é uma estratégia freqüente”. A questão da finalidade da escrita está interligada com a imagem do interlocutor que o aluno possui no momento de sua escrita. Quando o estudante visualiza somente seus interlocutores reais, no caso professor e colegas, a finalidade fica restrita ao fato de atender ao que foi solicitado e de apresentar algum resultado a eles. Com isso, o estudante não considera o “destinatário superior” (Bakhtin e Volochinov, 1992, p. 60), não escrevendo para o meio social, somente para os destinatários marcados em sala, fazendo com que o estudante tenha o único intuito de demonstrar sua competência escritora.

No exemplo da coleção de Terra e Cavallette, afirma-se que a produção escrita será divulgada, todavia, o que acontece, na verdade, é a avaliação da produção pelos colegas e pelo professor, num nítido mascaramento da finalidade da escrita:

“Sua cidade (ou região) possui algum parque, jardim, monumento, construção histórica ou paisagem natural que você considera importante preservar e divulgar? Por que não começar o trabalho de valorização das obras da natureza ou do homem pelo que está próximo de nós? Forme dupla com um colega e escolham um local para ser divulgado. Elaborem um material de divulgação sobre esse local interessante de sua cidade ou região. Ele deve conter duas partes: uma descritiva (...) outra informativa. Durante a aula, preparem um roteiro do que pretendem realizar e façam algumas anotações sobre os aspectos que desejam explorar. Depois disso, o encaminhamento da atividade pode ser decidido entre a turma e o professor: é possível levar o material para a sala de aula, para redigir os textos e montar o trabalho, ou fazer tudo em casa e depois levar para a turma ver e avaliar.” (Terra e Cavallette, 2004, 6ª série, p. 99-100).

Vê-se que o comando de produção tem como interlocutores reais o colega e o professor, que apresentam uma imagem real de avaliadores textuais: “levar o texto para a turma ver e avaliar”. Diante disso, a finalidade que se verifica é que se produza o texto para que o professor e o colega corrijam, não havendo uma interação entre os enunciadores, pois os critérios para a avaliação do texto, presentes na seção: “Exercitando a crítica” (Terra e Cavallette, 2004, p. 100), não propiciam o diálogo dos interlocutores: “Avalie a precisão das informações e a expressividade das descrições. Elas ressaltam a

importância do lugar descrito? Motivam as pessoas a desejar visitá-lo? O texto está escrito corretamente (pontuação, grafia das palavras, concordância)?”. Nesse sentido, retomam-se as palavras de Garcez (1998, p. 79): “Compreendemos que a preocupação em atender unicamente aos requisitos escolares ocupa um espaço significativo no delineamento do *destinatário terceiro* do aluno; a representação do que é um bom texto escolar, uma redação digna de boa nota, a redação que o professor espera, conduz a produção do estudante, mais que o “querer dizer”.”

A finalidade da produção, voltada apenas para a apresentação do texto para o professor e para os colegas, faz com que o aluno escreva segundo o que acredita que seus interlocutores reais querem ler, produzindo essencialmente um texto para a escola (Geraldi, 1993), com o intuito artificial de escrita, não havendo marcas de sua autoria. O estudante não traz para o ambiente escolar a sua realidade, como, também, não escreve para interlocutores presentes no contexto social extraclasse, os virtuais, pois sua finalidade é atender aos únicos destinatários que consegue visualizar: professor e colegas.

O produtor como interlocutor de si próprio

No contexto escolar, os comandos de produção textual, na maioria das vezes, apresentam uma finalidade marcada para a escrita, seja pelo livro didático ou pelo professor. Antes de acontecer a escrita do texto, espera-se que o estudante discuta com o professor e com os colegas as idéias que serão expostas em seu texto, promovendo, assim, a interação do aluno com o “outro externo” (Bakhtin e Volochinov, 1992). Além disso, espera-se que, após a interação, o estudante inicie sua escrita, dialogando consigo mesmo, promovendo uma “atividade mental para si” (idem, ibidem), confrontando as palavras alheias para que a internalização ocorra de maneira mais efetiva. Desse modo, ao escrever, o aluno não vê somente a finalidade artificial de escrever para que o professor avalie, desenvolvendo em si a finalidade própria de escrever para promover seu próprio crescimento como produtor de seus textos, sendo interlocutor de si mesmo, o outro de si mesmo, nas palavras de Bakhtin e Garcez, por meio da compreensão responsiva ativa, uma vez que compreende o porquê de sua enunciação.

Observa-se que o outro exerce papel fundamental para a escrita do texto, já que, a partir dele, pode-se determinar uma finalidade marcada para a produção textual. Apesar de haver alguns comandos nos livros analisados que consideram como “outros” apenas o professor e o colega de sala, fazendo com que a finalidade seja a apresentação do

texto para que esses interlocutores avaliem e demonstrem que sabem escrever, existem comandos que ressaltam a questão do locutor ser “o outro” de si mesmo. Eis um exemplo:

“1. Se a pesquisa do extraterrestre fosse feita na **sua** casa, como ele descreveria **você** e **sua** família?

Que reclamações ele ouviria sobre você? (recorde suas respostas à questão 2 do segundo texto).

Escreva seu texto como se você fosse o extraterrestre que se intrometeu em sua casa.

2. Em geral, não queremos que todos leiam nosso texto, quando ele trata de assuntos pessoais, como é o caso deste texto. Sendo assim, você pode:

ler oralmente seu texto para a turma, se não se importar que todos conheçam o que o extraterrestre escreveria sobre você, sua casa, sua família;

Escolher um ou alguns colegas para ler e comentar com você o seu texto;

Dar seu texto só para o professor ler;

Guardar seu texto só para você: produzir este texto deve ter ajudado a se conhecer melhor!” (Soares, 2002, 5ª série, p. 64-65).

O comando solicita a escrita de um texto descritivo: “Escreva seu texto como se você fosse o extraterrestre que se intrometeu em sua casa”, que poderá ser lido oralmente, poderá ser entregue a um colega ou ao professor, demonstrando uma continuação com a finalidade artificial de escrever para cumprir a tarefa e para que os outros da sala de aula leiam. Contudo, é proposto outro interlocutor diferente: “guarde o texto para você”, ou seja, o aluno escreve e guarda o texto consigo, demarcando, assim, uma finalidade diferente das outras já expostas, pois o estudante não é obrigado a mostrar ao “outro externo”, professor e colega, sua capacidade de escrita, evidenciando-se o “outro de si mesmo”. Nesse sentido, algumas indagações surgem durante a análise: Será que o fato de guardar o texto para si propicia a escrita de uma auto-análise assim como é desejado pelo livro didático? Será que o aluno, sabendo que um outro externo não vai ler o seu texto, produzirá um enunciado que demonstre suas reflexões? O aluno consegue se ver como sujeito ao escrever para si mesmo? As respostas a essas questões servem como suporte para novas pesquisas.

Os alunos estão habituados a um modelo tradicional de escrita, com procedimentos certos: a leitura de um texto, a discussão dirigida pelo professor e pelo material didático, finalizando com a produção escrita de um texto. Este esquema é

exposto na unidade do comando analisado: o aluno lê dois textos – “O filho” e “A filha” –; discute algumas questões sobre a família e a produção textual surge como um espaço para expor tudo o que fora discutido: “Recorde: suas respostas às questões de Interpretação Escrita: à questão 7 do primeiro texto e à questão 2 do segundo texto”. Assim, a escrita é uma consequência das atividades prévias realizadas antes da produção, pois o estudante expõe tudo que ouviu no papel e guarda o texto para si.

O livro didático deseja que a escrita tenha como finalidade a auto-reflexão, expondo uma orientação certa para o professor, na lateral da página:

“Sugestão: Após a realização da atividade, discuti-la com os alunos, levando-os a reconhecer a escrita como forma de se analisar, de se conhecer, fazendo-se personagem e a explicar a opção de o texto ser lido por outros: conforme a natureza do texto, não se escreve para outros, escreve-se para si mesmo.” (Soares, 2002, 5ª série, p. 65).

O professor, para promover a auto-reflexão de seus alunos, deve fazê-los inicialmente refletir, porém, em nenhum momento, no comando, evidenciam-se questões que auxiliam o estudante a se tornar o sujeito de sua escrita. A reflexão e o diálogo do aluno consigo mesmo não podem acontecer apenas em uma única atividade, uma vez que este é um processo que requer tempo para que o aluno desenvolva e amadureça suas opiniões para, posteriormente, expô-las em um texto escrito. Além disso, durante e após a escrita do texto, é necessária a presença do professor mediador, fazendo seus apontamentos, com o intuito de auxiliar o aluno em seu desenvolvimento e amadurecimento como produtor de texto. Antes de desejar que o aluno tenha um posicionamento crítico exposto em seu texto, é preciso que tanto o livro didático como o professor apresentem esta atitude, pois só é possível ensinar com eficiência quando se tem domínio do assunto.

Logo, para que realmente o comando analisado apresente a finalidade de produção de uma auto-análise, deveria propor atividades de reescrita e de releitura do texto produzido após a realização dos apontamentos do professor mediador, já que

“na atividade de releitura, os participantes do evento, em graus e perspectivas, exercem um esforço em busca da compreensão responsiva ativa de que fala Bakhtin (...) O comentarista tenta colocar-se no lugar do produtor para compreender suas intenções e propósitos, e o produtor do texto procura relê-lo, colocando-se numa outra posição, a de interlocutor do seu próprio discurso.” (Garcez, 1998, p. 113).

Assim, o estudante, ao ler os apontamentos, transporta-se da posição de produtor do texto para a posição de leitor de seu texto, questionando os apontamentos e transformando sua produção a partir da reflexão que faz com o auxílio do professor. Com isto, tem-se uma finalidade real de produção que promove a escrita da auto-análise, fazendo com que o aluno não tenha como única finalidade a transcrição de idéias que não propiciaram nenhuma reflexão, mas que só comprovam que ele produziu algo.

Ao analisar os comandos que solicitam a escrita de uma auto-reflexão para guardá-la consigo, verifica-se uma finalidade utópica de escrita, pois o livro didático acredita que a simples produção desse texto propicia um diálogo do aluno consigo mesmo, todavia não há questões que contribuam para que isso ocorra, fazendo com que a auto-reflexão não seja realizada.

No contexto escolar, geralmente, o estudante tem como interlocutor de seus textos o professor, que é visto, muitas vezes, como um avaliador das produções. No comando analisado anteriormente, viu-se que o aluno possui diferentes interlocutores para a produção textual, fato que interfere diretamente na finalidade da escrita. Um dos objetivos da produção é “Dar seu texto só para o professor ler”, fazendo com que o aluno tenha como interlocutor o professor. Diante disto, o aluno produzirá segundo aquilo que o professor já expôs em sala, com a finalidade de demonstrar que realizou a atividade e de agradar ao professor: “É lícito supor que a opção do estudante por uma forma específica estranha à sua experiência cotidiana de linguagem deva estar vinculada a uma determinada imagem, que faz de seu eventual interlocutor” (Britto, 1997, p. 119). Ao escolher o professor como interlocutor, o aluno utilizará estruturas e um vocabulário que não correspondem ao seu, fazendo com que sua produção tenha a finalidade artificial de atender ao professor.

A finalidade de entregar o texto para o professor ler, mesmo correspondendo a uma finalidade de natureza escolar, não significa que se terá uma produção mal elaborada. O problema está no fato de que os comandos não expõem aos professores questões que propiciam a reflexão dos estudantes diante da produção. Observou-se que o comando analisado em nenhum momento incentivou o papel de mediador que o professor pode exercer, uma vez que, ao realizar a leitura do texto do aluno, pode encaminhar o estudante para a reflexão e para o desenvolvimento de novas informações, não sendo visto como um avaliador de textos.

Nesse sentido, a partir dos apontamentos do

professor mediador, o aluno inicia um “processo de internalização” (Vygotsky, 1988): a) reconstrução: após os apontamentos, o estudante reconstrói suas opiniões; b) incorporação das idéias: o processo interpessoal com o professor é transformado em um processo intrapessoal, pois reflete sobre tudo que recebeu do outro externo; c) transformação: o aluno transforma seu enunciado, expondo novas idéias e seu ponto de vista. Este é um processo que requer tempo e um posicionamento de mediador do professor, que deve ser desenvolvido com o auxílio dos materiais didáticos. Entretanto, verificou-se nos comandos que não há nenhuma informação que promova esse posicionamento do professor, fazendo com que os alunos produzam com o intuito de demonstrar sua competência escrita. Assim, é difícil que os alunos desenvolvam a interação com o outro de si mesmo, se o professor não propicia o momento de reflexão na escrita, além disso, torna-se difícil o desenvolvimento, sem o auxílio de um mediador, de posicionamento crítico diante de suas produções, levando os alunos a uma finalidade real de escrita que não está restrita ao fato de entregar algo ao professor que não age como um mediador.

O interlocutor-avaliador

Na coleção de Terra e Cavallete (2004), verificaram-se comandos com o objetivo de divulgar os textos para os colegas e para a comunidade.

“Você pesquisou a história de animais que correm riscos de extinção, isto é, de desaparecer da natureza. Forme dupla com um colega e criem com as várias informações que reuniram sobre esses animais, histórias em quadrinhos para divulgar o drama deles aos colegas da escola e à comunidade.” (Terra e Cavallete, 2004, 6ª série, p. 114).

Há, neste comando, dois tipos de interlocutores; o primeiro é o “real” (Bakhtin e Volochinov, 1992, p. 60), pois tem uma imagem física, referente aos colegas da escola; o segundo interlocutor é o “ideal/virtual”, que tem sua imagem construída pelo aluno, referente aos leitores da comunidade. O objetivo é divulgar o texto para esses destinatários, todavia, não há, no enunciado, nenhuma informação a respeito da divulgação do texto para a comunidade, fazendo com que o aluno escreva somente para o colega, desenvolvendo a escrita para a escola, com a finalidade de demonstrar que produziu segundo o objetivo proposto. Além disso, na seção posterior do livro didático, “Exercitando a crítica”, há questões para a avaliação do texto que promovem a construção de um interlocutor-avaliador e a presença de uma finalidade artificial para a escrita:

“Exercitando a crítica

No momento de avaliar o trabalho dos colegas, leve em consideração o texto escolhido: ele é informativo ou narrativo? No primeiro caso, observe a correção das informações e as ilustrações feitas para mostrá-las. No segundo, avalie a engenhosidade do enredo, o suspense criado, o desfecho e a coerência da história. Observe também se não ocorreram repetições desnecessárias de palavras nos dois tipos de texto.” (Terra e Cavallette, 2004, 6ª série, p. 114).

A proposta sugere a avaliação do texto segundo os aspectos formais de escrita, não destacando questões referentes ao assunto abordado no texto. Será que a troca de textos entre os colegas promove um diálogo do produtor com seu leitor e, posteriormente, consigo mesmo? Como o aluno vai refletir sobre o que escreveu e sobre o que leu, já que o material didático não propicia esta atitude? Vê-se também que em nenhum momento solicitou-se a reescrita do texto, demonstrando a incoerência existente entre o que os autores expõem na “Assessoria Pedagógica” – suporte teórico que auxilia o desenvolvimento das atividades propostas nos volumes e que oferece informações sobre a coleção:

“Essa seção [Exercitando a crítica] pode ser considerada um prolongamento da anterior, Produzindo texto. Nela o aluno é levado a analisar criticamente o seu texto ou o do colega e refletir sobre ele, a fim de aperfeiçoá-lo posteriormente. (...) Mas é importante lembrar que essa prática de “leitura crítica” da produção escrita não se esgota em si mesma. Ela deve levar à refação dos textos, quando forem identificados problemas formais ou relativos à sua estrutura. É fundamental que o aluno se dê conta, ao longo de sua vida escolar, de que escrever é reescrever.” (Terra e Cavallette, 2004, p. 23).

O comando de produção escrita tem marcado o interlocutor e a finalidade, mas qual a funcionalidade desse texto que o aluno escreve para os colegas e para um destinatário que não sabe se alcançará e que, provavelmente, não terá a oportunidade de fazer com que a enunciação seja efetivada e compreendida? Para quê escrever o texto? Será que a atividade deseja que o aluno demonstre sua competência escrita?

Finalidade real para a escrita

Diante desse caráter artificial de escrita, que visa à escrita de textos para a escola, muitos comandos buscam promover exercícios que tenham uma finalidade real de produção que propiciam aos alunos uma situação de escrita, na qual se tornam sujeitos do seu enunciado. Observe o exemplo:

“Se por um lado se afirma que todo homem tem direito ao trabalho, por outro são cada vez mais freqüentes notícias sobre o aumento de pessoas desempregadas (...)

Inicialmente, discuta com seus colegas as opiniões apresentadas nos textos anteriores. Em seguida, escreva um texto dissertativo tecendo considerações sobre o problema do desemprego. O texto produzido deverá circular entre seus colegas de classe lembre-se, portanto, de que é para eles que você está escrevendo.

Procure responder às seguintes questões:

Por que as pessoas ficam desempregadas?

Que conseqüências a perda do trabalho traz para a vida das pessoas?

Por que, para muitas pessoas, é tão difícil arranjar um emprego?

Estar desempregado pode humilhar as pessoas?

O desemprego é um problema que só ocorre no Brasil?

A informatização contribui para o aumento do desemprego?” (Terra e Cavallette, 2004, 8ª série, p. 95).

Este comando traz para o contexto escolar um fato da realidade que muitos alunos podem se identificar: o desemprego. Este assunto será discutido entre os colegas e cada um deverá produzir seu texto, expondo seu posicionamento. O enunciado não é produzido pelo professor, para a escola, mas sim, para o colega de classe. Quando a criança produz, sabendo que seu companheiro de sala vai ler, a escrita flui mais natural, pois não está pressionado a escrever segundo o que o professor deseja e pode expor o que pensa. No momento em que os alunos conversam sobre a produção: “Observe se sua opinião é a mesma que a deles. Se houver divergência, discuta com eles as opiniões divergentes”, o texto é o mediador dessa interação responsável em proporcionar aos estudantes o seu crescimento como indivíduos críticos, visto que o autor se desloca desta posição, tornando-se um leitor crítico de seu texto junto com o companheiro de classe. Assim, a escrita deixa de ter a finalidade apenas de ser destinada para a escola e começa a ser vista como um meio de crescimento e amadurecimento do aluno dentro do contexto escolar, isto é, tem uma finalidade real.

Segundo Bakhtin (2003), para que o enunciado se constitua em uma unidade indissolúvel, são necessários fatores como: a compreensão do aluno sobre o objetivo do enunciado, a explicação do que a atividade deseja e a junção de alguns fatores. O

primeiro deles é a relação do texto com a situação concreta de escrita, isto é, o aluno escreve segundo a realidade em que está. O comando analisado será desenvolvido em sala, logo, o aluno pode fazer uso de elementos do comando de produção e demonstrar sua opinião sobre o tema segundo as questões expostas, como: “Que conseqüências a perda do trabalho traz para a vida das pessoas? Estar desempregado pode humilhar as pessoas?” Estas questões estimulam o aluno a pensar sobre a temática estudada, além de promover a exposição das marcas de circunstâncias individuais do aluno, ou seja, a idiossincrasia se manifesta. O aluno pode expressar na escrita os seus próprios sentimentos, como raiva, indignação, sua visão e posicionamento sobre o assunto, uma vez que o estudante já pode ter presenciado e sentido as conseqüências do desemprego dentro do contexto familiar. Este fator pode se relacionar com as intervenções anteriores que o produtor presenciou antes de produzir, pois, no momento da escrita, levam-se para o texto os fatos que aconteceram na vida do autor e as vozes dos outros indivíduos. Desse modo, observa-se que, entre a palavra do outro e a palavra do eu, não há separação, porque tudo que se fala surge nos enunciados dos outros indivíduos em formas diversas.

O comando analisado apresenta uma correspondência com o indivíduo, fazendo com que o aluno encontre uma finalidade real de escrita, uma vez que pode trazer para a sala de aula suas experiências e seu posicionamento como um modo de promover seu crescimento como sujeito-autor de seu enunciado, não se preocupando em produzir para que o outro externo avalie. O outro com quem o aluno interage, colega de classe, não assume simplesmente um papel de avaliador da produção, mas age como um auxiliar na construção do enunciado, discutindo com o aluno sobre sua produção: “discuta com eles as opiniões divergentes. Ouça com atenção o ponto de vista de seus colegas.”

Assim, constatou-se que o objetivo da escrita era trocar o texto com o colega, fato que propiciou uma finalidade real de produção, em que o aluno escreve e se constitui como sujeito, descartando a artificialidade da escrita na escola. Embora este objetivo tenha conduzido o estudante a escrever na escola, existem comandos com o mesmo objetivo que promovem a escrita para a escola, num nítido artificialismo.

Na perspectiva bakhtiniana, “o intuito [elemento subjetivo] entra em combinação com o objeto do sentido [tema] para formar uma unidade

indissolúvel” (Bakhtin e Volochinov, 1992, p. 300). No comando analisado, o aluno deve produzir um texto para um colega real e para isto traz para o contexto escolar suas marcas pessoais, faz uso de palavras e de imagens que deseja. Ao unir o subjetivismo do aluno com a temática da atividade, tem-se uma finalidade real de produção que promove a exposição do ponto de vista do aluno, constituindo sua autoria, segundo o objetivo que o comando solicita.

Conclusão

Esta pesquisa verificou qual a finalidade da escrita presente nos comandos de produção textual no livro didático de Língua Portuguesa. Assim, percebeu-se que a produção textual é uma das seções de maior importância no livro didático de Língua Portuguesa, uma vez que o texto é o “ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua [pois] é no texto que a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas (...), enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva” (Geraldini, 1993, p. 135). É por meio da escrita que o aluno interage com o mundo ao seu redor e consigo mesmo, expondo seus pensamentos e idéias e respondendo ativamente aos enunciados realizados a ele e por ele.

Dessa forma, as análises dos comandos permitiram o levantamento de algumas características sobre o trabalho com a escrita, a partir das sugestões do livro didático, considerando-se as finalidades observadas. Nesse sentido, pela finalidade da escrita:

- definem-se os recursos lingüísticos segundo as perspectivas dos interlocutores que são leitores reais da sala de aula;
- imita-se algo que já existe em outro texto para a apresentação e agrado ao professor e aos colegas;
- não há trabalho orientador que auxilie o professor a realizar reflexões produtivas com o aluno;
- há imposição de interlocutores como professor e colegas de sala, levando o aluno a seguir um padrão de escrita determinado pelo sistema escolar, representado pelo próprio livro didático;
- há mascaramento da finalidade da escrita a partir da avaliação do interlocutor;
- produzem-se textos para que professor e colegas corrijam;
- não se possibilitam marcas de autoria;
- produzem-se textos para a escola;
- leva-se o produtor a perceber que ele pode ser o ‘outro de si próprio’, desenvolvendo-lhe a ‘auto-

reflexão’;

- o professor é visto como interlocutor-avaliador;
- a finalidade real leva ao crescimento e amadurecimento do aluno no processo de escrita;
- a finalidade real permite que o aluno traga para a escrita suas experiências e posicionamentos sobre o tema discutido.

A partir da análise dos comandos de produção de texto do livro didático, verificou-se que a imagem apresentada do interlocutor pelos comandos promove, na maioria dos casos, uma finalidade artificial de escrita, fazendo com que o aluno escreva para demonstrar sua competência escrita apenas. O número de comandos que possibilitam uma finalidade real de escrita, por meio de interlocutores que não se constituem apenas como avaliadores de texto, é menor, apesar de estar presente no material analisado, possibilitando uma escrita real que desenvolve o estudante como sujeito de seu discurso.

Por fim, esta reflexão permite, ao professor que trabalha com a produção textual em sala de aula, uma discussão sobre as finalidades da escrita que estão centradas no interlocutor, levando-o às adaptações necessárias à formação e ao desenvolvimento do aluno como autor, como sujeito de seus atos na escrita.

Referências

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. *Programa Nacional do Livro Didático de língua portuguesa (2005)*. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/home/livro_didatico/pnld2005_portugu es.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2006.

BRITTO, L.P.L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J.W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, p. 117-126.

EVANGELISTA, A.A.M. et al. Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre avaliação do texto escolar. *Intermédio-Cadernos Ceale*, vol. III, Ano II, Outubro 1998.

GARCEZ, L.H.C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: UNB, 1998.

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

OLIVEIRA, C.E. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Eduel, 2004.

SOARES, M. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002.

TERRA, E.; CAVALLETE, F. *Português para todos*. São Paulo: Scipione, 2004.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Received on August 11, 2006.

Accepted on October 24, 2006.