

## O INTERLOCUTOR NAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO LIVRO DIDÁTICO

### THE INTERLOCUTOR IN THE TEXTUAL PRODUCTIONS FOUND IN TEXTBOOKS

RENILSON JOSÉ MENEGASSI\*

**RESUMO:** Este artigo resulta de pesquisa que teve como propósito analisar duas coleções de livros didáticos de língua portuguesa, mais utilizadas atualmente na região Noroeste do Paraná, destacando, nas propostas de produção textual, a imagem e a influência do interlocutor no ato da escrita. Os resultados demonstram que somente uma coleção apresentou propostas de produção sem definição de interlocutores. Porém, o problema não se estabeleceu somente na falta do destinatário, sendo observado que a forte presença do interlocutor “professor e colega”, na imagem de avaliadores, acarreta dificuldades para a construção da escrita. Percebe-se que as coleções investigadas apresentam incoerência, no entanto, uma delas valoriza a interlocução, tentando eliminar a artificialidade da escrita; diferentemente, a segunda coleção não apresenta nenhum esforço para diminuir a imagem de avaliador do interlocutor.

**Palavras-chave:** interlocutor, produção textual, interação, livro didático.

**ABSTRACT:** This research analyzes two collections of Portuguese language textbooks, extensively used in the northwestern region of the state of Paraná, Brazil, with special reference to the interlocutor’s image and influence in the writing act, within the context of textual production suggestions. Results show that only one collection presented text production suggestions without defining the interlocutors. The problem, however, is not due to the absence of the receiver since the dominant presence of the “teacher and colleague” interlocutor coupled with the evaluation image always brings about some difficulties in the construction of writing. Although incoherence is found in both collections, one of them acknowledges the interlocutor and tries to avoid textual artificiality. The second collection, however, fails to make any effort to diminish the interlocutor’s evaluation image.

**Keywords:** interlocutor; textual production; interaction; textbook.

## 1. INTRODUÇÃO

O que se observa, nas práticas de sala de aula, em relação ao ato de escrever, é que existe ainda um grande obstáculo a ser vencido pelos professores, para que se consiga desenvolver um trabalho eficiente de produção textual. Detecta-se, ainda, que se continua produzindo texto para a escola, em que a situação de escrita, muitas vezes, é irreal, na qual se tem como único interlocutor e avaliador o professor, que não oferece funcionalidade ao ato de escrever.

Para que esse educando passe a realizar, de fato, uma produção textual, é necessário que o professor faça uso de uma abordagem capaz de propiciar esse trabalho, tendo

\* UEM, Departamento de Letras, Maringá (PR), Brasil. renilson@wnet.com.br

consciência da importância de se considerar o interlocutor na produção textual, para que o educando passe a produzir textos na escola, como declara Geraldí (1993), em que a escrita torne-se funcional, não uma situação artificial. A escola, assim como o professor, passa a ser instrumento do processo e não somente interlocutor único (MENEGASSI, 1997).

A partir do momento em que se tem a concepção sobre a importância da interlocução para a produção escrita, esta passa a ter novos rumos, ou seja, o produtor, sabendo que possui um interlocutor, determina o gênero textual certo, utilizando uma linguagem adequada ao leitor, enfim, o interlocutor interfere na construção do sentido do texto. Nessa perspectiva, Britto (1997) enuncia que uma das muitas dificuldades encontradas no momento da escrita é não saber para quem se escreve. No entanto, ele comenta que não é a falta do interlocutor o grande problema, mas a sua forte presença, pois é diante de um interlocutor que o locutor vai selecionar o vocabulário, o mecanismo de coesão, influenciando direta e indiretamente, na decisão da construção do texto.

No caso da escola, o aluno produz o texto para o professor, segundo Geraldí (1993), escolhendo o vocabulário que “agrada” o educador, como afirma Britto (1997), pois esse é o único corretor e leitor do seu texto. Assim, o educando escreve segundo a imagem que possui do educador: por trás do discurso do leitor tem um agente que manipula e é nele que o discurso se justifica. É por isso que a forte presença do interlocutor professor muitas vezes dificulta a produção do aluno.

Em virtude do fato de demarcar esses problemas e mostrar que, para atingir uma produção textual, é necessária a presença de interlocutores e não somente do interlocutor real-professor, esta pesquisa, vinculada ao projeto maior “A escrita e o professor: interações no ensino e aprendizagem de línguas” (UEM), e ao Grupo de Pesquisa *Interação e escrita* (UEM/CNPq- [www.escrita.uem.br](http://www.escrita.uem.br)), tem o propósito de analisar a seção de produção textual presente no livro didático, observando os modos como o interlocutor é apresentado e a sua possível influência no texto produzido pelo aluno.

Os materiais analisados são os livros didáticos de Língua Portuguesa de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries, utilizados em instituições de ensino do Noroeste do Paraná. Neste caso, as coleções selecionadas são: William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2002) *Português: Linguagens*; Magda Soares (2002) *Português: uma proposta para o letramento*. Desta forma, a pesquisa se justifica pela atenção que volta para as maneiras como o livro didático apresenta a imagem do interlocutor, que, por sua vez, influencia no ato de escrita do aluno.

## 2. INTERAÇÃO VERBAL E INTERLOCUTOR: A CONSTRUÇÃO DO TEXTO

A língua tem como constituinte a interação verbal. A enunciação, salienta Bakhtin/Volochinov, é resultado da interação de dois indivíduos: o locutor e o interlocutor, que se estabelecem socialmente e caso não haja a presença real do interlocutor, “este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.” (1992, p. 112), pois não se tem possibilidade de haver um interlocutor abstrato. É a ele que se encaminha a palavra; esta “é função da pessoa desse interlocutor” (p. 112). Por isso, há variantes no discurso tanto oral como escrito, ao estabelecer-se a quem se refere, qual o grupo social, se possui relação com o locutor, além de “supor [...] um certo *horizonte social*

definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 112).

Cada indivíduo possui um auditório social, de acordo com Bakhtin/Volochinov, onde “se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações”, (1992, p. 113) e quanto mais aculturado for esse, mais próximo fica do “auditório médio da criação ideológica” (1992, p. 113). A palavra, portanto, é considerada o produto da interação entre esses seres: locutor e interlocutor, pois ela possui dois lados que são importantes: “fato de que se procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém.” (1992, p. 113). Dessa forma, a palavra é a expressão que existe entre os seres, sendo, por meio dela, que se estabelece uma ligação entre locutor e interlocutor: “Se ela se apóia em mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113). Isto demonstra o papel mediador que a palavra assume na interação.

Porém, quando se coloca que a palavra é exteriorizada pelo locutor, não se pode considerar, somente, o ato fisiológico da sua materialização. Torna-se fundamental destacar que a sua materialização se concretiza por meio das relações sociais. Assim, a palavra, mesmo sendo observada como uma individualização estilística, resulta de um reflexo de inter-relação social. “A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 29).

Na expressão verbal, o locutor leva em conta seus participantes, os interlocutores, a situação em que se está inserido, significando que tanto o participante quanto a situação são aspectos relevantes que determinam a forma dessa expressão verbal, ou seja, não é coerente destacar somente a situação social como o único responsável pela enunciação. Além dessa, tem-se o interlocutor e o locutor, os fatores históricos, ideológicos, a variação linguística, o conhecimento de mundo, todos constituintes da enunciação. Nas palavras de Bakhtin/Volochinov, “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor.” (1992, p. 114).

Isso pode ser observado desde o início da enunciação, pois o seu desenvolvimento inicial é tão social quanto a sua objetividade exterior: “O grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 114). Sendo que, sem este, não há atividade mental, pois toda enunciação é orientada socialmente, como expõe Bakhtin/Volochinov, até o choro de um recém-nascido é orientado para mãe, que possui, assim, a quem se referir, como se referir, qual a situação e que objetivo possui, manifestando-se o princípio do diálogo.

Sobre o diálogo, Bakhtin/Volochinov (1992) afirma que ele constitui uma das mais importantes formas de interação verbal. No entanto, destaca que esse não é visto somente como comunicação em alta voz, face a face, mas toda comunicação verbal, independentemente da maneira que seja, por exemplo, o livro impresso é considerado um elemento da comunicação verbal. Este estabelece ativos diálogos, em que se encontram

várias esferas de comunicação. “Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (p. 123). Com isto, é essencial demonstrar que essa comunicação verbal não pode se desvincular da língua, que está em plena evolução, pois “entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção” (p. 124). É por meio dessa relação que a comunicação verbal é acompanhada por atos de caráter não verbal.

O autor de um texto, salienta Garcez (1998), está frente a diversos níveis de dialogia, quando se tem o intuito de construí-lo. Um primeiro seria o convívio com outros textos adotados na comunidade, os intertextos, em que o enunciador vive, e na qual exerce sua influência; outro, pensando no ambiente escolar, é “uma interação contínua com o par mais desenvolvido, do qual provêm as orientações escolares” (p.68). Além disso, existe o momento de troca com esses pares, em que o enunciador passa a construir mentalmente a imagem do seu interlocutor e o seu texto nessa interação.

Assim, para que o aluno passe a realizar, de fato, uma produção textual, é necessário que o educador faça uso de abordagem capaz de propiciar o trabalho de escrita, tendo consciência da importância do interlocutor na construção de uma interação escrita, pois, com essa conscientização, o aluno passa a produzir textos “na escola”, como declara Geraldi (1993), em que a escrita torna-se funcional, não uma situação artificial. A escola, como o professor, segundo Menegassi (1997), passa a ser instrumento do processo e não somente interlocutor único.

Bakhtin/Volochinov deixa evidente a importância do outro em um enunciado, já que, desde o início, o discurso se constitui com o intuito da reação-resposta, dessa forma, é fundamental saber quem é o seu interlocutor: “O papel dos *outros*, para os quais o enunciado se elabora.” (BAKHTIN, 1992, p. 320). Isto significa que o locutor espera uma compreensão responsiva ativa dos outros, “para os quais o meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real” (p.320), sendo necessário, para isto, a determinação do destinatário. Além disso, Bakhtin declara que o fator constitutivo de um enunciado é encaminhar-se a alguém; é necessário que um enunciado tenha um autor e um destinatário, ou seja, um interlocutor. Este, porém, não precisa ser um interlocutor direto, podendo constituir-se indiretamente: “*outro* não concretizado” (p. 321); um interlocutor virtual. Neste sentido, pode-se afirmar que, a partir da imagem do interlocutor, determinam-se os demais elementos fundamentais para a produção textual: os estilos dos enunciados, suas formas, gêneros do discurso, os recursos linguísticos necessários.

Assim, quando Geraldi (1993) apresenta as condições de produção importantes para a construção textual, pode-se estabelecer como, primeiro “ter para quem dizer” aquilo que se quer dizer e, em seguida, ter o que dizer, ter uma razão para dizer aquilo que se quer dizer, fazendo com que o locutor assuma papel de sujeito que diz para quem diz e que tudo isso seja realizado por meio de estratégias adequadas. Com isto, a produção do aluno deixa de se dirigir somente para o professor e passa a possuir outros interlocutores virtuais, sendo que a escrita, conseqüentemente, passa a ter novos rumos, isto é, constitui-se como produção textual e não apenas como redação escolar.

A presença do interlocutor, dessa forma, modifica o discurso do aluno, pois ele, como expõe Menegassi (1997), vai buscar a adequação do seu discurso em relação à imagem do interlocutor. Segundo o autor, nos textos em que o locutor possui a imagem dos interlocutores, existe “determinação de uma estrutura textual adequada ao interlocutor delimitado, emprego de linguagem adequada ao interlocutor e ao órgão de divulgação do texto e definição das informações a serem apresentadas” (p. 124). O contrário acontece quando o interlocutor não é definido. O texto, por sua vez, fica repleto de informações sobre o tema. O interlocutor generalizado propicia um texto menos atrativo, interferindo diretamente na produção textual. Assim, a partir do momento que se tem a consciência da importância do outro para a produção, isto é, que o enunciado se dirige a um destinatário, que não é o professor unicamente, a escrita na escola passa a ter novos caminhos.

Ciente de que o seu interlocutor é o professor, o único leitor do texto, o aluno define os recursos linguísticos em sua função: “o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do ‘gosto’ e da visão de língua do professor.” (GERALDI, 1997, p. 120). Além disso, segundo Bakhtin (1992), a construção do discurso se efetua graças à relação que se possui com as condições de produção, a que se pretende atingir, neste caso, o interlocutor, em que é essencial a atenção aos mecanismos sociais, interativos, que tanto influenciam, transformam e determinam um enunciado.

Nessa perspectiva, o diálogo é organizado, de acordo com Bakhtin/Volochinov (1992), em forma triangular. No primeiro vértice estaria o sujeito enunciatório; no segundo, o destinatário virtual; no terceiro, o destinatário superior.

Essas posições não são ocupadas por indivíduos e nem têm uma natureza aritmética. Tanto lugar do enunciatório, como do destinatário ou do destinatário superior podem ser ocupadas por entidades variáveis em substância e em número. No jogo que se estabelece entre essas três instâncias, a compreensão cumpre o papel de ligação. (GARCEZ, 1998, p. 61).

Segundo Garcez (1998), a partir dos pressupostos de Bakhtin e Vygotsky, o texto escrito é uma forma de relação dialógica, devido à ação com sentido, estabelecendo ligações com outras esferas de valores, em que necessita da compreensão como resposta, a qual, por sua vez, demonstra o caráter dialógico da ação, “pois é parte integrante de todo o processo da escrita” (p. 63). O destinatário superior “transcende o espaço físico e as circunstâncias meramente temporais”. (p. 63). Em síntese, quando se escreve na escola, o produtor não se preocupa somente com um leitor particular ou concreto: o professor, mas também com outros com quem gostaria de estabelecer interações, identificar-se, contribuir com o grupo a que pertence: “o destinatário terceiro pode multiplicar-se em várias direções, e mesmo assim estará presente e norteará de uma forma ou de outra a constituição do discurso.” (p. 63).

Bakhtin/Volochinov (1992) acrescenta que, ao atentar para a questão dialógica, um falante, ao produzir um enunciado, mesmo que seja monologizado, está usufruindo de uma linguagem social. Esta, por sua vez, pertence ao grupo social particular. Além disso, o gênero discursivo que prevalece é determinado pelo contexto verbal. No entanto, mesmo com toda essa carga de influência, não se pode desconsiderar que o indivíduo possui, em seu enunciado, também, uma parcela de decisão pessoal, de autonomia, de arbítrio do

que realizará, segundo o contexto em que está inserido, pois em todo discurso existe uma intenção particular do locutor. Com isto, Garcez (1998) afirma que, ao se produzir textos, tem-se a presença de vários discursos, isto é, “os vários tipos de discursos identificam-se por configurações linguísticas” (p. 66), isto acontece devido à ação da linguagem, o tipo de interação social, que estabelece relação com o conhecimento, as “representações de mundo mobilizadas pelo agente produtor do texto” (p. 66).

Garcez (1998), citando Bronckart, expõe que o indivíduo, ao enunciar algo, toma algumas decisões no momento da construção desse enunciado: escolhe a maneira de apresentar o conteúdo, a organização linear, como, também, se pretende ou não explicitar o destinatário. Assim, quando se destaca o ato da escrita, deve-se considerar sua natureza interacional, destacando, nesse processo, a presença do interlocutor, sua importância, como as outras instâncias dialógicas, adotadas pelo locutor.

A delimitação do interlocutor é um importante elemento para o ato da escrita, que condicionará a finalidade, o gênero e o lugar específico de circulação. Além disso, expõe Menegassi (2003), o interlocutor real será um espelho para se alcançar o “verdadeiro interlocutor” (p. 61), que pode ser compreendido como virtual ou imaginário. Assim, “podem-se identificar diferentes tipos de interlocutor: ele pode ser preciso, definido, como numa carta, numa petição, pode ser genérico ou um determinado segmento social, como num jornal; pode ser virtual, como na ficção literária.” (BRITTO, 1997, p. 119)

Britto (1997), por sua vez, enuncia que uma das muitas dificuldades encontradas, no momento da escrita, não é saber para quem se escreve. Ele comenta que não é a falta do interlocutor o grande problema, mas a sua forte presença, pois é diante de um interlocutor que o locutor vai selecionar o vocabulário, os mecanismos de coesão, influenciando diretamente na decisão textual. Na escola, o aluno produz o texto para o professor, segundo Geraldi (1993), escolhendo o vocabulário que “agrada” o educador, como afirma Britto (1997), pois, em situação de ensino, ele é o único corretor e leitor do seu texto. O educando escreve segundo a imagem que possui do educador: por trás do discurso do leitor tem um agente que manipula e é nele que o discurso se justifica. É por isto que a forte presença do “interlocutor professor” muitas vezes dificulta a produção do aluno.

### 3. O INTERLOCUTOR NAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Com o intuito de identificar a presença do interlocutor e analisar a sua influência nas propostas de produção textual em livros didáticos de língua materna, escolheram-se as coleções dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2002) *Português: Linguagens*; e de Magda Soares (2002) *Português: uma proposta para o letramento*, amplamente empregadas de 5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>. séries na região Noroeste do Paraná.

Os procedimentos de análise iniciam-se com o mapeamento, por volume, de todas as atividades de produção textual de cada coleção: constando volume, unidade, capítulo e conteúdo, respectivamente. Em seguida, ocorreu o levantamento das propostas encontradas em cada coleção, destacando o número de seções com produção textual e o total de produções por volume. Depois, indicaram-se os interlocutores presentes nas propostas de produção textual, por volume, das coleções selecionadas.

Assim, tornou-se possível identificar os tipos de interlocutores marcados nas propostas das coleções. Por fim, tem-se a escolha e a exemplificação de propostas representativas, com o objetivo de realizar a análise da imagem do interlocutor marcado em cada atividade de produção textual, atentando para a sua influência, em cada proposta e no todo, nas atividades de produção de texto.

São adotadas as letras CM para referir-se à coleção de Cereja & Magalhães (2002) e a letra S para a coleção de Soares (2002).

Há um total de 139 propostas de produções textuais, as quais apresentam somente nove tipos de interlocutores. O Quadro 1 expõe os tipos de interlocutores e em quais coleções e série eles se encontram, juntamente com o número de ocorrências.

**Quadro 1 - Definição de interlocutores**

<b>Tipos de Interlocutores</b>	<b>Coleção/série</b>	<b>Número de ocorrências</b>
Não definido	CM 5ª. série	3
	CM 6ª. série	2
	CM 8ª. série	1
Um amigo de outra sala	CM 5ª. série	1
Colegas de sala, de outras classes, pais, demais convidados	CM 5ª. série	7
	S 5ª. série	1
	CM 6ª. série	10
	CM 7ª. série	7
	CM 8ª. série	10
	S 8ª. série	1
Colegas de sala e professor	CM 7ª. série	3
	CM 8ª. série	1
	S 5ª. série	10
	S 6ª. série	10
	S 7ª. série	13
	S 8ª. série	11
Colega da classe	CM 5ª. série	1
Leitores da <i>Vêja, IstoÉ, Exame, Viagem</i>	CM 7ª. série	1
Editora da revista preferida do aluno	CM 7ª. série	1
Próprio aluno, colegas e professores	S 5ª. série	3
	S 7ª. série	3
	S 8ª. série	1
Dono da empresa: pessoa desconhecida	S 6ª. série	1

Apesar de o manual do professor afirmar, em ambas as coleções, que o interlocutor é elemento importante para o ato de escrever,

- “[...] são observados aspectos da situação de produção e de recepção do gênero: quem é o locutor (autor do texto), quem é o interlocutor, qual a finalidade do texto, qual a sua esfera de circulação.” (CM, 2002, p. 5).

- “Em todas as atividades, são criadas condições para a produção do texto: o que escrever, para que escrever e para quem escrever.” (S, 2002, p. 19)

observa-se que as propostas apresentam problemas com a delimitação do tipo de interlocutor, já que alguns não são definidos e outros proporcionam uma escrita somente para a escola.

#### 4. INTERLOCUTOR NÃO DEFINIDO PELAS PROPOSTAS

Entre as duas coleções analisadas, somente CM apresenta seis propostas de produções textuais, reunindo os volumes da 5ª., 6ª. e 8ª. séries, em que não se tem a definição do interlocutor, isto é, o aluno, ao realizar produções, seguindo as propostas, não sabe para quem escrever. O educando não possui o destinatário definido a quem se dirige o seu enunciado. Com a percepção desse dado, ou seja, com a falta de identificação do interlocutor, pode-se afirmar, a partir de Geraldi (1993), que o aluno realizará a produção de uma redação, escrevendo para a escola e para o professor, como no exemplo representativo dos seis encontrados:

Reconte em linguagem verbal a história lida . Você deve, primeiramente, escrever um parágrafo, situando as personagens Mônica e Magali no tempo e no espaço. Depois, reproduzir o diálogo ocorrido entre elas no 1º e 2º quadrinhos. Observe que, no último quadrinho, elas estão em outro lugar. Então, situe-as no novo espaço e reproduza a fala final. Atenção! Ao reproduzir as falas das personagens, não se esqueça do travessão. (CM, 2002, 5ª. série, p. 142)

Esta proposta não se refere ao interlocutor da história, a quem se dirige o texto, recontado, que é construído pelo aluno. Tem-se, somente, uma ordem: “*Reconte em linguagem verbal a história lida.*”. Pode-se inferir que o aluno escreve para o professor, mas nem mesmo essa afirmação pode ser comprovada, pois não há determinação do destinatário. Nesta perspectiva, a escrita se torna algo sem funcionalidade: o aluno escreve para cumprir mais uma atividade para a escola; e o material didático, que no manual do professor declara, nas seções de produções textuais, que “*são observados aspectos da situação de produção e de recepção do gênero: quem é o locutor (o autor do texto), quem é o interlocutor, qual a finalidade do texto, qual a sua esfera de circulação*” (CM, 2002, p. 5), torna-se incoerente, pois não é observada na proposta a definição de um interlocutor, originando-se, então, um processo artificial de escrita.

Garcez afirma que essa artificialidade da escrita dificulta a construção do enunciado e, sem a imagem do interlocutor, tem-se uma simulação de produção, na qual o intuito é demonstrar competência de escrita, descartando “a intenção discursiva, o impulso discursivo, que deveria ser o motivo da ação” (1998, p. 77). Propicia-se, com isto, uma autoria difusa, tornando-se difícil definir-se locutor sem a imagem do interlocutor, condicionando-se o aluno a escrever de acordo com um modelo pré-estabelecido pela escola, com a pressuposição de que, no futuro, quem sabe, ele precisará construir enunciados como os solicitados no comando analisado.

## 5. INTERLOCUTOR DEFINIDO PELAS PROPOSTAS

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o interlocutor é um dos elementos básicos para a produção da escrita. Os livros didáticos, desta forma, deveriam apresentar, nas propostas de produções textuais, esse elemento essencial para a construção do texto. Assim, após a análise das duas coleções, foram detectados oito tipos de interlocutores marcados nas propostas de produções, que se constituem em:

- “colegas de sala e professor”: 48 propostas;
- “colegas de sala, de outras classes, pais, demais convidados”: 36 propostas;
- “próprio aluno, colegas e professores”: 7 propostas;
- “colegas da classe”: 1 proposta;
- “um amigo em outra sala”: 1 proposta;
- “leitores da *Veja*, *IstoÉ*, *Exame*, *Viagem*”: 1 proposta;
- “editora da revista preferida do aluno”: 1 proposta;
- “dono da empresa: pessoa desconhecida”: 1 proposta.

No entanto, o problema não persiste pela falta de referência do destinatário nas propostas, mas por sua forte presença, acarretando grandes dificuldades para a construção da escrita, como apresenta Britto (1997), pois, por exemplo, se o professor for denominado de interlocutor único na proposta, ao contrário de ser um instrumento de mediação no processo da construção da escrita do aluno, o educando, por sua vez, passa a escrever exclusivamente para o professor, a quem o texto é destinado, e por quem é julgado e avaliado.

Ciente de que o seu único interlocutor é o professor, o aluno define os recursos linguísticos segundo os gostos daquele: “o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na imagem que cria do ‘gosto’ e da visão de língua do professor.” (GERALDI, 1997, p. 120). Portanto, isto pode ser observado nas propostas em que os interlocutores definidos foram “colegas de sala e professores”, que se reúnem nas coleções CM: 7<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries; e S: 5<sup>a</sup>., 6<sup>a</sup>., 7<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries. Alguns exemplos são expostos para ilustrar a situação:

*“O professor vai dividir a turma em grupos. Cada grupo vai entrevistar alguns pré-adolescentes e, depois, vai redigir uma matéria com as entrevistas, para expor em um painel que a turma vai organizar. [...]”*

*3. O grupo se reúne novamente para redigir, em conjunto, a matéria:*

*[...]*

*4. Faça a revisão da matéria registrada pelo escriba, corrigindo e aperfeiçoando. Peçam a ajuda do professor se necessário.*

*5. Em uma folha de papel grande, planejem a apresentação da matéria imitando uma página de jornal:*

*[...]*

6. *Organizem um painel na sala de aula, com as matérias produzidas pelos grupos, para que toda a turma possa ler todas as matérias:*

\* *Depois que todos tiverem observado o painel e lido as matérias, discutam, com a orientação do professor, as respostas mais interessantes, aquelas com que vocês concordam, aquela de que vocês discordam.*

\* *Comparem, também, a diagramação das páginas, escolham as melhores.” (S, 2002, 5ª. série, p. 31-33)*

Nesta proposta, é possível perceber que o aluno escreve para o professor e para o amigo de sala de aula. O enunciado proposto é construído de acordo com a imagem que o locutor possui desses destinatários certos, sendo visível que o aluno terá a preocupação de demonstrar sua competência de escrita, já que o professor, neste caso, é incluído no processo da construção do texto no momento da revisão: *“Façam a revisão da matéria registrada pelo escriba, corrigindo e aperfeiçoando. Peçam ajuda do professor”*, marcando sua posição como interlocutor eleito.

Além disto, o professor e os amigos escolhem o melhor texto: *“Comparem, também, a diagramação das páginas, escolham as melhores.”* Assim, esses interlocutores constroem, no aluno, uma imagem de corretores, avaliadores e selecionadores de textos e não de interlocutores capazes de propiciar que o locutor se constitua como sujeito numa compreensão responsiva ativa. Esta forte presença do interlocutor marcado e restrito aos participantes da sala de aula interfere na construção do texto, propiciando somente que o aluno mostre a sua competência de escrita, segundo “modelos preestabelecidos pelos valores sociais privilegiados. Nesse sentido, o interlocutor acaba não apenas por impor-se ao locutor, mas também por ameaçar, destruir o próprio papel de sujeito que este deveria ter numa relação intersubjetiva.” (GERALDI, 1998, p. 12), desprezando a questão dialógica da construção do enunciado, ou seja, “uma abordagem do processo de produção escrita deve considerar sua natureza interativa e procurar desvelar a participação das outras instâncias dialógicas (o destinatário virtual e o destinatário superior) nos procedimentos adotados pelo sujeito enunciadador.” (GARCEZ, 1998, p. 67).

De acordo com Garcez (1998), o estilo de proposta aqui descrita, além de demonstrar que o aluno escreve para o professor, para a escola, para o amigo de sala, na qual o que enuncia é avaliado, propicia uma atividade artificial, necessitando seguir modelos, fazendo de conta que se escreve em um jornal: *“planejem a apresentação da matéria imitando uma página de jornal”*. Assim, observa-se que não é definida a funcionalidade dessa escrita, demonstrando-se, nitidamente, que o aluno treina uma escrita para o futuro, caso ele precise escrever para um jornal.

A partir disto, não basta que a proposta marque um interlocutor somente para cumprir o preceito bakhtiniano, de que todo enunciado só se constitui a partir do momento que se tem um destinatário, definindo-se o gênero discursivo. É necessário atentar para a maneira como a proposta apresenta o interlocutor, isto é, a imagem apresentada ao aluno para sua produção. O texto, por sua vez, é formado por meio da imagem que o locutor possui do outro.

Em relação ao outro, pode-se afirmar que

- . é parceiro no diálogo (mesmo a distância), e assim determina sua configuração;
- . permite que o eu se constitua como enunciadador e compreenda sua própria enunciação, a partir da possibilidade de compreensão do outro;

. é o fornecedor da matéria-prima do discurso: qualquer discurso tem na sua origem outras palavras e outras vozes que não apenas a do locutor. (GARCEZ, 1998, p. 62)

Além desses interlocutores marcados com a imagem de avaliadores, foi possível observar, nas coleções analisadas, propostas que consideram como destinatários “o próprio aluno, o professor e os colegas de sala.”, em que a imagem de avaliadores, julgadores é descartada e ressaltam a questão do locutor ser o outro de si mesmo. Observe-se o exemplo:

- “1. Se a pesquisa do extraterrestre fosse feita na sua casa, como ele escreveria você e sua vida? Que reclamações ele ouviria sobre você? (Recorde suas respostas às questões de Interpretação Escrita: à questão 7 do primeiro texto e 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!” (S, 2002, 5ª. série, p. 64-65).

A proposta pede ao locutor que escreva um texto descritivo – “Escreva seu texto como se você fosse um extraterrestre que se intrometeu em sua casa” – que poderá ser lido para os alunos da sala ou somente pelo professor – interlocutores reais. Aqui, o caso de o professor ou o aluno ser avaliador é descartada, porém, o educando ainda é encaminhado a escrever para o professor, para o amigo de sala, para cumprir uma atividade artificial realizada para a sala de aula e para demonstrar sua competência de escrita.

Retoma-se a questão de que os autores das coleções, esquecendo-se da busca que se tem da compreensão responsiva ativa, quando se produz, destacam somente um aspecto do que Bakhtin evidencia: “Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado.” (1992, p. 325).

No entanto, é exposta uma outra possibilidade de interlocutor: o próprio locutor – “guardar o texto só para você”. Mas, como fazer com que o aluno seja o interlocutor do seu próprio enunciado? Como ele se constrói como sujeito ao escrever para si mesmo? E a questão que Bakhtin (1992) coloca em relação a todo enunciado só se constituir a partir do momento que se tem um destinatário, que possa propiciar uma reação resposta? E a compreensão responsiva ativa?

O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar a compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada e pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra do outro, por algo como um mudo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (BAKHTIN, 1992, p. 294).

A partir dessas ideias, é possível afirmar que o locutor, para produzir o seu enunciado, precisa de um destinatário. Este, por sua vez, faz com que o produtor do texto se forme

como enunciador e compreenda a sua própria enunciação por meio da compreensão do outro, como demonstra Garcez (1998), ao considerar a releitura uma das estratégias para a escrita, destacando a grande importância da dialogia bakhtiniana para que o locutor se constitua como sujeito e passe a compreender o seu enunciado numa posição não mais como produtor, mas como interlocutor de si mesmo:

Na atividade de releitura, os participantes do evento, em graus e perspectivas diferentes, 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, 1992, p. 113).

A orientação ao professor, que aparece na lateral da página do livro didático, é coerente e favorável para a construção do enunciado, tendo o autor-aluno como o outro de si próprio:

*“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 explicação à opção de o texto ser ou não lido por outros: conforme a natureza do texto, não escreve para os outros, **escreve-se para si mesmo**.”* (S, 2002, 5ª. série, p. 65, grifos nossos)

Além desses exemplos, é possível observar outras propostas que marcam o destinatário de maneira artificial, como por exemplo, ao solicitar ao aluno para fazer de conta que irá escrever para uma revista; e, assim, a escrita, também, é proposta como uma atividade de treinamento, em que o aluno precisa executar para mostrar sua competência de escrita para a escola. Veja a proposta:

*“1. Observe com atenção as imagens seguintes, que fazem parte de anúncios publicados nas revistas *Época* e *Veja*. As partes verbais dos anúncios retidos propositalmente.*

*[...]*

*Escreva a parte verbal dos anúncios publicitários a partir das imagens. Pense no leitor, imaginando que os anúncios serão publicados numa revista como *Veja*, *IstoÉ*, *Exame*, *Viagem*.*

*[...]*

- a) Crie primeiramente uma frase curta, que estimule o interlocutor a continuar lendo o anúncio. Depois, amplie essa frase com outras informações e argumentos, procurando convencer o interlocutor a visitar o Estado do Ceará e a Mostra do Redescobrimento.*
- b) Escreva com simplicidade, na ordem direta (sujeito, verbo e complementos); use frases curtas e vocabulário comum; evite termos coloquiais e gírias.*
- c) Pense em como atrair a atenção e o interesse de seu público e como convencê-lo a consumir o produto oferecido.*
- d) Faça primeiramente um rascunho e só passe seus textos a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avalie seu anúncio**. Refaça os textos quantas vezes for necessário.* (CM, 2002, 7ª. série, p. 149-150)

A proposta apresenta os interlocutores: “*Leitores da revista *Veja*, *IstoÉ*, *Exame*, *Viagem*””; no entanto, pede que o aluno imagine que o seu texto será publicado nessas*

revistas: “*Escreva a parte verbal dos anúncios publicitários a partir das imagens. Pense no leitor, imaginando...*”. A presença do destinatário na proposta e a própria construção do texto são realizadas como uma simulação e não como comunicação real, pois quem lerá o texto é o professor e o exercício propõe que o aluno treine uma escrita, não saindo da simulação.

As instruções, por sua vez, são claras e marcam a presença e a importância do outro para a elaboração do enunciado. Contudo, não se percebe a funcionalidade desse texto para o aluno, que escreve sabendo que, na verdade, não será encaminhado a nenhuma revista, ou melhor, escreve para um destinatário que nunca terá a oportunidade de fazer com que a enunciação seja compreendida. Aqui, tem-se somente parte do que Bakhtin (1992) trata sobre um dos elementos essenciais para a interação: ter um destinatário; porém, os outros pontos são desprezados. Ter, na proposta oferecida ao aluno, um destinatário, não garante a efetiva produção textual; é necessário atentar para a imagem desse outro e qual a sua influência no processo de construção do texto.

Com a tentativa de propiciar aos alunos uma situação de produção, na qual se tornam sujeitos do seu enunciado por meio da compreensão ativa do *outro*, em que a escrita tem funcionalidade social, a coleção CM apresenta, em suas propostas de produções textuais, o grupo de interlocutores: “*colegas de sala, de outras classes, pais e demais convidados.*” – tentativa, pois, as instruções, ao apresentarem as imagens dos interlocutores, despertam a ideia de que a produção será encaminhada, também, para outros que não são os habituais personagens da sala de aula do locutor, no caso, os demais convidados. Observe o exemplo:

*“Dê sua opinião sobre os assuntos, respondendo às perguntas apresentadas abaixo. Depois de prontos, seus textos de opinião serão “publicados” no livrinho mencionado no capítulo anterior. Lembre-se de que seus textos serão lidos por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais visitantes da exposição **Eu também faço história**, proposta no capítulo **Intervalo**.*

*Siga as instruções:*

*a) Reflita para dar sua opinião, respondendo a estas perguntas:*

*[...]*

*b) Escreva um pequeno texto de opinião sobre o assunto a que cada pergunta se refere, procurando dar razões que convençam o leitor sobre seu ponto de vista. Empregue a variedade padrão da língua, expressando-se de forma clara e precisa, e, se necessário, utilize expressões como **é preciso, eu acho que**, etc. Quando seu texto ficar pronto, dê a ele um título, como **Eu também dou meus palpites** ou **Eu opino**, ou outro que você preferir.*

*c) Faça um rascunho do seu texto e só o passe a limpo no livrinho depois de fazer uma revisão cuidadosa dele. Verifique se sua opinião sobre cada um dos assuntos está clara; se foram expostos dos motivos ou razões pelos quais você pensa assim; e se a linguagem está de acordo com a variedade padrão da língua.” (CM, 2002, 5ª. série, p. 242)*

Nesta proposta, os interlocutores marcados são “*colegas de sala, de outras classes, pais e demais convidados*”. O locutor escreve para *outros* que não serão avaliadores ou corretores do seu texto, pois, quem fará este trabalho de verificação e de correção é o próprio produtor, diferentemente de outras propostas que favoreciam uma escrita para o professor e o aluno avaliarem. Com isto, tem-se grande possibilidade de realização de produção textual, em que o locutor possui chances de alcançar a compreensão responsiva ativa por meio da participação do *outro* na leitura do seu enunciado.

Porém, a questão de dirigir-se a vários interlocutores, com perfis diferentes, pode acarretar dificuldades em estabelecer alguns critérios para a construção do enunciado, principalmente, se se considerar os preceitos bakhtinianos:

ao lado da percepção e da representação real do destinatário que, efetivamente, determinam o estilo dos enunciados (das obras), [...] É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona *todos* os recursos lingüísticos de que necessita. (BAKHTIN, 1992, p.p. 324-326)

No entanto, a proposta sugere que o locutor utilize a “*variedade padrão da língua*”, variedade ensinada na escola e que deve estar embutida naqueles que a frequentam ou já a frequentaram: amigos, pais e demais convidados. O professor, por sua vez, não é mencionado como interlocutor, mas pode se enquadrar como “*demais convidados*”. É interessante destacar que essa instrução de produção descarta o professor como interlocutor-avaliador na escrita, além de ter destinatários marcados que, realmente, são apresentados como os *outros* no processo da construção da enunciação, possuindo funcionalidade, isto é, o que o aluno produz não será para mostrar a competência de escrita, mas o seu texto é compreendido como uma maneira de estabelecer dialogia em uma sociedade. A preocupação do aluno não será de escrever para receber nota, ao contrário, o que o preocupará é atingir uma compreensão responsiva ativa pela participação do destinatário ao receber o seu enunciado, pois

[...] o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual reação-resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração. [...] Os outros, para os quais o meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta. (BAKHTIN, 1992, p. 320).

Assim, percebe-se a coerência existente entre o que os autores expõem no manual do professor – tipo de suporte teórico que facilita a execução das atividades propostas nos volumes – e as propostas de produções textuais:

*“Os projetos propostos nessa coleção visam criar o mais próximo possível da realidade as condições da situação em que socialmente o gênero é produzido e lido/ouvido pelos interlocutores. Em outras palavras, um poeta escreve poemas para publicá-los num livro; um jornalista escreve notícias e reportagens para publicá-las num jornal. Da mesma forma, com os projetos os alunos vêem sentido na produção textual: produzem textos para publicar um livro ou revista, para fazer um seminário, para fazer um jornal, para representar ou declamar, para mudar o comportamentos das pessoas da comunidade, para sensibilizar uma autoridade para um problema escolar, persuadir pessoas a participarem de uma campanha, e assim por diante.” (CM, 2002, p. 11)*

Outro exemplo:

*“Pense em alguma situação corriqueira, que tenha sido vivida por você ou vista no noticiário da televisão ou do jornal, e escreva uma crônica sobre ela. Por exemplo: uma manifestação de trabalhadores, um mendigo solitário que caminha pelas ruas, um momento constrangedor dentro de um elevador, uma criança sem escola que pede trocados no semáforo, idosos conversando ou jogando xadrez numa praça, pais desesperados em busca de uma criança que se perdeu, etc.*

*Siga as instruções:*

- a) *Pense no leitor: sua crônica será “publicada” num livro de crônicas da classe e lida pelos colegas e professores e funcionários da escola, por pais, amigos e demais convidados, na mostra **O adolescente ontem e hoje**, proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade. Pense também nos seus objetivos: você quer divertir o leitor, sensibilizá-lo ou fazer com que ele reflita sobre o assunto escolhido?*
- b) *Aborde o fato ou a situação escolhida procurando ir além do que aconteceu, narrando com sensibilidade ou com humor. Como sua crônica deverá ser narrativa, lembre-se de mencionar o lugar onde aconteceu o fato e o tempo (se era de noite, de manhã, etc.) Faça a apresentação das personagens e, se quiser dar mais dinamismo à narrativa, utilize o discurso direto. Procure contar o fato de uma forma que envolva o leitor, despertando nele o interesse pela narração e a vontade de chegar ao final dela. Se possível, guarde uma surpresa para o fim, de modo a fazer o leitor refletir ou achar graça.  
Escreva de forma simples e direta, procurando proximidade com o leitor, e empregue em seu texto a variedade padrão informal ou outra, de acordo com as personagens envolvidas.*
- c) *Faça um rascunho e só passe seu texto a limpo no livro de crônicas depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie sua crônica**. Refaça o texto quantas vezes for necessário. (CM, 2002, 7ª. série, p.87-88).*

Nesta proposta, os interlocutores marcados “colegas, professores, funcionários da escola, pais e demais convidados” são ressaltados desde o início: o primeiro passo da instrução é “*Pense no leitor*”; em que não são apresentados como avaliadores textuais, mas participantes de uma dialogia, que é capaz de propiciar a compreensão responsiva ativa tão esperada pelo locutor: “*Pense também nos seus objetivos: você quer divertir o leitor, sensibilizá-lo ou fazer com que ele reflita sobre o assunto escolhido?*”. Assim, ressalta-se que a proposta de produção textual segue as discussões apresentadas por Bakhtin/ Volochinov (1992) e Bakhtin (1992) ao considerar o destinatário como participante essencial para a construção do enunciado, pois o primeiro passo é centralizar-se no leitor, que influencia a escolha de outros recursos para a construção do texto. Este último, segundo a proposta, é construído de maneira que “*envolva o leitor, despertando nele o interesse pela narração e a vontade de chegar ao final dela*”, dessa forma, a construção do enunciado se constitui de acordo com os interlocutores.

Em relação à imagem dos interlocutores, por terem perfis diferentes, a proposta sugere que se utilize uma “*variedade padrão informal*”, com o intuito de propor que todos os leitores sejam capazes da compreensão. Já, ao proporcionar que o aluno passe o seu texto para o livro de crônicas, tem-se o objetivo de criar uma situação mais real de produção, eliminando a artificialidade das construções dos textos, que são realizadas para a escola e encaminhadas ao professor corretor. Desta forma, o aluno tem a possibilidade de perceber o sentido naquilo que produz na escola, tornando-se esta, como é de se esperar, um lugar onde ocorre a produção textual, não o lugar em que o texto apenas circulará.

Embora muitas propostas de produções textuais sejam repletas de incoerências e problemas com a imagem dos interlocutores, foi possível detectar que algumas seguem os pressupostos bakhtinianos de maneira adequada, valorizando o *outro* como elemento essencial para a construção da escrita.

Além dessas últimas instruções apresentadas, retiradas de CM, também foram observadas propostas com outros tipos de interlocutores marcados, que não são o

professor-avaliador ou o aluno-avaliador, mas um *outro*, numa situação capaz de propiciar produção e não redação escolar.

Em uma unidade do volume da 5ª. série, de CM, uma proposta de produção textual apresenta como interlocutor real “*o amigo de outra sala*”:

*“Que tal escrever uma carta para alguém e depois receber a resposta?”*

*Siga estas instruções:*

- a) Peça ao professor o nome e o endereço completos de seu correspondente, ou escolha um amigo de outra série com quem possa se corresponder.*
- b) Escolha um dos assuntos sugeridos a seguir ou pense em outro de sua preferência e escreva uma carta comentando o assunto e convidando seu destinatário a dar uma resposta.*

*Assuntos sugeridos:*

- *livros e revistas preferidos;*
- *games e brinquedos;*
- *coleções;*
- *mundo animal;*
- *esportes e campeonatos;*
- *heróis de TV e de revistas em quadrinhos.*

- c) Avalie sua carta, seguindo as orientações do boxe **Avalie sua carta pessoal** e depois passe-a a limpo, com bastante capricho, de preferência em um papel de carta especial. Se quiser, crie o “papel especial”: pegue uma folha de caderno ou sulfite, branca ou colorida e recorte-a no formato que quiser. Invente uma moldura, pinte-a com lápis de cor ou ilustre-a com desenhos ou recortes.*
- d) Preencha o envelope com o nome e o endereço completos do destinatário e do remetente. Cole o selo. Depois envie sua carta, de acordo com as orientações de seu professor, e aguarde a resposta.*
- e) Se gostar da experiência, continue se correspondendo com o colega.”*

Nestas instruções, o aluno tem a definição de quem é o seu interlocutor, ou seja, sabe para quem escreve, o seu enunciado tem um destinatário real: “*amigo de outra sala*”. O seu texto é elaborado segundo a referência que o autor possui do seu interlocutor, na qual determina o estilo do enunciado, a forma, o gênero do discurso, os recursos linguísticos. Além disto, o enunciado não é produzido exclusivamente para o professor, para a escola, mas sim para “o amigo de sala”. Ao delimitar o interlocutor observa-se “que o gênero carta tem um processo de construção mais consciente por parte dos elaboradores dos comandos, em virtude de ser um gênero textual com função social definida em que a linguagem se caracteriza funcionalmente, diferentemente de outros marcados.” (MENEGASSI, 2003, p. 68).

Desta forma, o enunciado construído passa a ter funcionalidade: estabelecer contato com “*o amigo de outra sala*”; há possibilidades de ocorrer uma compreensão responsiva ativa, pois “o enunciado, desde o início, elabora-se em função da eventual-reação resposta, a qual é o objetivo preciso de sua elaboração.” (BAKHTIN, 1992, p. 320), e ao encaminhar via correio “ao amigo”, descartando a artificialidade da atividade, segundo Garcez (1998), o texto propicia o estabelecimento de uma interrelação dialógica entre os falantes-locutores e interlocutor (BAKHTIN, 1992, p. 320).

Ao considerar-se o que é exposto no manual do professor da coleção CM, essa proposta torna-se coerente ao definir o interlocutor:

*“[...] são observados aspectos da situação de produção e de recepção do gênero: quem é o locutor (autor do texto), quem é o interlocutor, qual a finalidade do texto, qual a sua esfera de circulação.”*  
(2002, p. 5);

Portanto, ao delimitar o destinatário, propicia-se que o aluno construa seu enunciado, realize a produção textual na escola (GERALDI, 1993).

Outro exemplo, também com o intuito de propor produção textual na escola, apresenta como interlocutor marcado o *“Editor da revista preferida do aluno”*:

- “1. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, escolham um jornal (da cidade ou do bairro) ou uma revista de que gostem. Leiam e examinem a publicação, observando, entre outros aspectos: a quem os assuntos tratados interessam; se as matérias se aprofundam no assunto; se a linguagem é atraente e adequada ao público a que se destina. Depois desse exame, escolham uma matéria sobre a qual queiram se manifestar e escrevam uma carta ao editor da publicação. Sigam as instruções:*
- a) Decidam qual a finalidade da carta: se ela vai elogiar ou criticar toda a matéria ou parte dela; se vai fazer algum tipo de pedido, etc.*
  - b) Troquem idéias sobre quem é o interlocutor – isto é, o editor da publicação escolhida – e o tipo de linguagem que devem utilizar.*
  - c) Redijam o texto e avaliem-no de acordo com as orientações do boxe **Avalie sua carta de leitor**. Refaçam o texto, se necessário, e então passem-no a limpo.*
  - d) Verifiquem o endereço ou o e-mail do editor e decidam se vão enviar a carta por e-mail ou pelo correio.*

Da mesma forma, desde o princípio da construção do enunciado, o aluno sabe para quem se destina e quais os recursos necessários para envolver o seu leitor, constituindo-se como sujeito de sua escrita.

O professor não é interlocutor avaliador e a proposta apresenta um interlocutor: *“editor da publicação escolhida”*, capaz de propiciar a compreensão responsiva ativa, esperada pelo enunciador. Essa instrução de produção, além de marcar um interlocutor, apresenta-o de maneira não artificial. A escrita, por sua vez, não será uma atividade de demonstração de competência, de simulação, contudo, por meio da imagem do outro, tem-se um processo de construção textual real: *“verifiquem o endereço ou e-mail do editor e decidam se vão enviar a carta por e-mail ou pelo correio.”*. Isto significa que aquilo que o aluno realiza tem funcionalidade, como apresentam os autores da coleção, no manual do professor: *“os projetos propostos nesta coleção visam criar o mais próximo possível da realidade as condições da situação em que socialmente o gênero é produzido e lido/ouvido pelos interlocutores”* (CM, 2002, p. 11).

As propostas de produções das coleções analisadas, dos livros didáticos utilizados na rede de ensino do Noroeste paranaense, como material de apoio ao professor, não são todas adequadas ao favorecimento da construção textual, propondo destinatários com o intuito de uma compreensão responsiva ativa. A maioria das instruções de produções textuais possui falhas em relação à imagem do *outro* na construção do texto.

## 6. CONCLUSÃO

Ciente de que existem grandes dificuldades em relação ao processo de produção textual, esta pesquisa buscou apresentar e demarcar a importância do interlocutor para a construção do enunciado, sendo um dos grandes elementos responsáveis para a constituição da escrita. O professor, ao ignorá-lo, continuará a propiciar a construção de redação escolar e não de produção textual, na perspectiva defendida por Geraldi (1993).

Assim, diante de muitas propostas de produção, foram poucos os tipos de interlocutores marcados e, apesar dos manuais das coleções afirmarem que consideram o destinatário como elemento fundamental para a escrita, observou-se que as instruções para a produção textual apresentaram problemas com a delimitação do tipo de interlocutor: alguns não foram definidos e outros proporcionam uma escrita para a escola. Também foi detectado que somente a coleção CM apresentou propostas de produção sem definição de interlocutores, dificultando o processo de produção textual, na qual o aluno não sabe para quem escreve, realizando uma atividade artificial de escrita, como se estivesse treinando, caso precise no futuro de tal tipo de escrita.

No entanto, o problema não permaneceu somente na falta do destinatário. Foi observado que a forte presença do interlocutor “professor e colegas” pode acarretar dificuldades para a construção da escrita, como, por exemplo, nas instruções em que o destinatário era o “professor e os colegas de sala”, visto tanto na coleção de CM, como em S. Os textos oriundos dali são destinados aos professores e amigos de sala, para que possam fazer as correções necessárias.

Além dos interlocutores com imagem de avaliadores, foram identificadas propostas que ressaltam a questão do locutor ser o *outro* de si mesmo. Por outro lado, o aluno continua numa atividade artificial realizada para a sala de aula, para mostrar uma competência de escrita, pois a proposta descarta a questão da compreensão responsiva ativa. Ao admitir a necessidade do interlocutor, algumas propostas marcaram o destinatário, porém de forma artificial: “faz de conta que você irá escrever para uma revista”, por exemplo, não deixando de ser uma demonstração de competência de escrita.

Embora muitas propostas sejam repletas de incoerência e problemas com a imagem dos interlocutores, foi possível encontrar propostas na coleção CM que proporcionam produção de texto, valorizando a presença do interlocutor no processo da construção textual. Esse interlocutor encontrado foi o “amigo de outra sala”, que descartou a artificialidade da escrita.

Enfim, diante das duas coleções, percebe-se que ambas possuem problemas, no entanto, CM procura valorizar em suas propostas a interlocução, tentando eliminar a artificialidade da escrita, diferentemente da coleção S, que não apresenta nenhum esforço para eliminar a imagem de interlocutor professor-avaliador e colega-avaliador. Assim, ao considerar o livro didático material de apoio ao professor, ciente de que não apresenta adequadamente um dos elementos essenciais para a constituição da enunciação, fica a preocupação sobre como é desenvolvido o processo de produção textual em sala de aula. É necessário, portanto, que o professor tenha conhecimentos suficientes em relação aos elementos constituintes do enunciado, para que possa alterar as propostas apresentadas nos livros didáticos, durante as aulas, propiciando aos alunos a realização da produção

textual menos artificial, na qual o enunciado só se constitui com a imagem adequada do outro.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL, SEF. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª. a 8ª. Série*. Brasília: SEF.
- BAKHTIN, M./VOLOVHINOV, M. (1992). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec.
- BAKHTIN, M. M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BRITTO, L. P. L. (1997). Em terras de surdos-mudos. In: GERALDI, J. W. (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática. p. 117-126.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C., (2002). *Português: Linguagem*, 2. ed. São Paulo: Atual.
- GARCEZ, L. H. C. (1998). *A escrita e o outro: os modos de participação na produção do texto*. Brasília: UNB.
- GERALDI, J. W. (1993). *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1997). Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. v. 1. São Paulo: Cortez, p. 17-24.
- MENEGASSI, R. J. (1997). A influência do interlocutor na produção de textos. *Revista UNIMAR*. v. 19, n. 1, p. 111-125.
- \_\_\_\_\_. (2003). Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. v. 42, p. 55-79.
- SOARES, M. (2002). *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna.

Recebido: 09/09/2009

Aceito: 27/02/2011

