

**Resumo:** Este texto tem por objetivo discutir, à luz de teorias sociointeracionistas, as condições de produção de textos escritos no nível médio. Para isso, assisti a aulas de Redação no período de três meses para observar a prática pedagógica do professor durante o trabalho com a escrita em sala de aula. O corpus de análise, neste artigo, consiste em três textos produzidos nas aulas de redação, bem como os procedimentos pedagógicos adotados pelo professor.

**Palavras-chave:** língua materna; condições de produção; ensino; escrita.

**Abstract:** This study aims to discuss the conditions of production of texts produced in high school by the light of the socio-interactive theories. For this, I have attended classes in writing within a period of three months to observe the teacher's pedagogical practice with written work in class. The corpus of this analysis, in this article, consists of three texts produced during these classes, as well as the pedagogical procedures adopted by the teacher.

**Keywords:** Portuguese language, conditions of production, teaching, writing.

## Considerações iniciais

São muitas as reclamações dos professores de língua portuguesa com relação ao trabalho de produção de textos na escola. Um dos motivos, segundo eles, é a falta de interesse dos alunos para escrever. Diante disso, realizei uma pesquisa numa turma do 2º ano do ensino médio de uma escola pública de Tangará da Serra-MT, com o objetivo de investigar as condições de produção presentes nas aulas em que o professor desenvolve o trabalho com a escrita<sup>2</sup>. Durante três meses assisti apenas às aulas de Redação, momento em direcionei minha atenção para o “antes”, o “durante” e o “depois” dessa atividade. Nesse período, observei apenas duas aulas de redação e, uma delas, serviu como corpus de análise neste artigo. Então, para subsidiar o meu estudo acerca deste trabalho, apresento a seguir algumas discussões à luz de teorias sociointeracionistas, que considero fundamentais para a minha análise.

## A interação na escrita

Para se desenvolver um ensino-aprendizagem significativa de produção de texto é preciso trabalhar a linguagem dentro de um espaço em que seja possibilitada a interação entre os sujeitos. É essa interação só é possível quando se oportuniza ao aluno estabelecer uma relação dialógica com o interlocutor num determinado contexto de produção. A interação inicia-se quando

a palavra é dirigida a um interlocutor real distinto, conforme o grupo social a que pertence, aos laços sociais e outras circunstâncias a que está exposto. A palavra, segundo Bakhtin/Volochinov (1999, p.112), “produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados”, é a enunciação.

Se a palavra constitui o produto de interação entre locutor e interlocutor, ela é o território comum entre ambos. É a partir dessa concepção de linguagem bahktiniana que nasce uma das categorias básicas de seu pensamento, o dialogismo. Por isso, o autor esclarece que o diálogo é uma das formas mais importantes da interação verbal, caracterizado não apenas como comunicação em voz alta de pessoas face a face, mas toda comunicação verbal, de todo tipo, como o livro, ato de fala impresso e objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo.

Garcez (1998, p. 52), em seu livro *A escrita e o outro*, num diálogo entre Bakhtin e Vygotsky, destaca que

o diálogo precede a fala monologizada, ou seja, a fala externa, comunicativa, *para o outro*, é a matriz de significações da fala *para si*, a qual está a serviço da orientação mental, da compreensão consciente e permite o desenvolvimento da imaginação, organização, memória, vontade.

Nesse sentido, a autora reafirma as ideias de Bakhtin (1999), pois, segundo ele, é a expressão que é responsável por organizar e modelar a

atividade mental. “A expressão comporta, portanto, duas facetas: o *conteúdo* (interior) e sua *objetivação exterior* para outrem ou também para si mesmo)” (1999, p. 112).

O discurso, então, é dialógico, pelo fato de que ele se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais, pois estabelecem relações com outros discursos que configuram uma sociedade, uma comunidade, uma cultura. A linguagem é, portanto, essencialmente dialógica e complexa, pois nela se imprimem historicamente, e pelo uso, as relações dialógicas dos discursos.

É importante destacar, novamente, nesse contexto, as palavras de Garcez sobre a noção de discurso, esclarecendo que:

a) É dialógico porque a enunciação tem uma orientação social, é orientada para o outro e é por ele determinada;

b) É dialógico porque sua compreensão depende da formulação ativa de resposta, de contrapalavras;

c) É dialógico porque é essencialmente polifônico.

Nesse sentido, a autora reafirma as ideias de Bakhtin, ao caracterizar o discurso como essencialmente dialógico, uma vez que a linguagem tem caráter interativo e só pode ser compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, ou seja, constrói-se no contexto em que se realiza, refletindo as ideologias que aí circulam. Do ponto de vista de Bakhtin/Volochinov (1999), toda interação é dialógica e faz parte de um processo contínuo de comunicação, que se materializa por meio de palavras. A linguagem vive da comunicação, do diálogo e faz parte da vida cotidiana e das atividades práticas do homem. A comunicação se efetiva através da reciprocidade, da dialogia e, por seu intermédio, o homem se encontra em fronteira com o outro. Não é apenas uma relação linear de emissor para receptor, mas uma interação em que o sujeito, por meio do outro, toma consciência de si mesmo e se transforma. É nessa relação com o outro, em enunciações harmônicas e contraditórias, que o homem se constitui. Bakhtin/Volochinov (1999, p. 145) assim considera o diálogo: “A unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo”.

O diálogo é, então, uma das mais importantes formas de interação, ou seja, toda comunicação,

seja oral ou escrita, está inserida numa relação dialógica contínua. É nessa relação dialógica entre os sujeitos e na produção e interpretação dos textos que a significação da palavra, o sentido do texto e os próprios sujeitos se constroem.

Por isso, a importância de se adotar uma concepção interacionista para o ensino-aprendizagem de língua materna, especialmente, para o ensino de produção textual. A linguagem, como espaço de interlocução, permite ao sujeito compreender o mundo, agir sobre ele. Somente por meio da interlocução será possível devolver a fala ao sujeito e, possivelmente, a constituição do sujeito.

A concepção interacionista reconhece, pois, um sujeito que é ativo em sua produção linguística. Assim, o texto, foco de investigação, ganha valor se inserido num real processo de interlocução, ou seja, só faz sentido quando o que se escreve e todas as suas qualificações estão direcionadas para o outro. É apenas nessa circunstância, de efetiva interação, que o aluno pode tornar-se sujeito do que diz, pois é nesse espaço de diálogo que, de acordo com Geraldi (1997), constituem-se os sujeitos e a linguagem.

Em se tratando do ensino-aprendizagem da produção de textos, o aluno precisa trilhar por um caminho que lhe permita dialogar por meio da linguagem num significativo espaço de interação. Para tanto, é importante que o aluno, no papel de produtor de texto, leve em conta as condições de produção.

### As condições de produção textual

Ao conceber a linguagem como forma de interação, entendo que a produção de um discurso não acontece no vazio; para tanto, devo levar em conta a situação e as condições de produção. São condições que Bronckart (1999) define como contexto de produção, que, segundo ele, pode exercer influência fundamental na forma como o texto é organizado. Para o autor, essas condições estão reagrupadas em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e ao subjetivo.

No contexto físico estão presentes quatro parâmetros, assim caracterizados pelo autor:

- O lugar de produção: é o lugar físico onde o texto é produzido;
- O momento de produção: tempo em que o texto é produzido;
- O emissor: a pessoa que produz o texto,

seja na modalidade oral ou escrita;

- O receptor: a pessoa que pode receber concretamente o texto.

No segundo plano, em que a produção de todo texto decorre da interação comunicativa, estão o mundo social (normas, valores, regras) e o mundo subjetivo (imagem que o agente expõe de si). É um contexto que Bronckart (1999) apresenta dividido em quatro parâmetros principais:

- O lugar social: onde e em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, interação comercial, interação informal, etc;

- A posição social do emissor: é o papel social que o emissor desempenha na interação, no momento de produção: papel de professor, de pai, de amigo, de superior, etc;

- A posição social do receptor: qual é o seu papel? De aluno, de criança, de colega, de pai, de subordinado?

- O objetivo(s) da interação: que efeitos o texto pode produzir no seu destinatário, do ponto de vista do enunciador?

Bronckart faz uma importante distinção entre estatuto de emissor e receptor (organismo que produz ou recebe um texto), do estatuto de enunciador e de destinatário (papel social assumido, respectivamente, pelo emissor e pelo receptor). Veja que um mesmo emissor pode produzir um texto exercendo deferentes funções sociais: de pai, ou de aluno, ou de professor, ou de colega, entre outras. Ao desempenhar um determinado papel social, o emissor adquire o estatuto de enunciador, e, para o autor,

[...] a noção de enunciador designa as propriedades sociosubjetivas do autor, do modo como podem ser apreendidas por uma análise externa de sua situação de ação. Entretanto, há uma outra acepção do mesmo termo (cf. Ducrot, 1984), que provém de uma análise das propriedades, não da situação de ação, mas do texto efetivamente produzido, e que se relaciona com as diferentes vozes que neles são postas em cena (Quem “fala” no texto? Quem é o responsável pelo que é expresso?). (1999, p. 95).

Num texto pode estar presente uma multiplicidade de vozes, a polifonia. E, para explicá-la, Ducrot introduziu o conceito de enunciador, esclarece Bronckart. Todo esse conjunto de parâmetros que constitui o contexto de produção postulado por Bronckart deve ser considerado pelo professor ao desenvolver o trabalho de produção de textos em sala de aula.

Em seu livro *Portos de Passagem*, Geraldi (1997) também apresenta alguns aspectos fundamentais para a produção de texto, as condições de produção. Segundo o autor, para produzir um texto, em qualquer modalidade, é preciso que:

a) Se tenha o que dizer;

b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;

c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;

d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);

e) Se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Para se produzir um texto, levando em consideração as condições propostas por Geraldi, cabe ao professor oferecer ao aluno situações adequadas de produção, permitindo-lhe empenhar-se na realização consciente de um trabalho linguístico que realmente tenha sentido para si, e isso só é possível à medida que a atividade de produção textual tenha objetivos claros e bem definidos. É necessário que o aluno possa sentir que de fato está produzindo para um interlocutor (que não seja apenas o professor), eliminando a exclusividade das situações artificiais da produção escrita tão presentes no meio escolar.

## Análise do corpus

O professor começa a aula fazendo a leitura de um texto descritivo que faz parte do livro utilizado como material de apoio nas aulas de Redação, denominado “Técnicas de Redação”, de Branca Granatic, transcrito a seguir:

### Descrição de Tancredo Neves

Qualquer pessoa que o visse, quer pessoalmente ou através dos meios de comunicação, era logo levada a sentir que dele emanava uma serenidade e autoconfiança próprias daqueles que vivem com sabedoria e dignidade.

De baixa estatura, magro, calvo, tinha a idade de um pai que cada pessoa gostaria de ter e de quem a nação tanto precisava naquele momento de desamparo. Seus olhos oblíquos e castanhos transmitiam confiança. O nariz levemente arrebitado e os lábios finos, em meio ao rosto arredondado, traçavam o perfil de alguém que sentíamos ter conhecido durante a vida inteira. Sua voz era doce e ao mesmo tempo dura. Falava

e vestia-se como um estadista, Era um estadista. Sua característica mais marcante foi, sem dúvida, a ponderação na análise dos problemas políticos e sócio-econômicos. Respeitado em todo o mundo pela condição de líder preocupado com o destino das futuras gerações, de conhecedor profundo das questões deste país, colocava sempre o espírito comunitário acima dos interesses individuais. Seu grande sonho foi provavelmente o de pôr toda a sua capacidade a serviço da nação brasileira, tão ameaçada pelas adversidades econômicas e tão abandonada, como sempre fora, por aqueles que se diziam seus representantes. Verdadeiro exemplo de homem público ficará para sempre na memória dos seus contemporâneos e no registro histórico dos grandes vultos nacionais. (1988, p. 46).

Após a leitura, o professor explicou passo a passo cada parágrafo, destacando a introdução, o desenvolvimento e a conclusão do texto. A forma sobressai ao conteúdo, pois há uma maior preocupação com a estruturação do texto, exigindo que os alunos sigam fielmente o modelo proposto para escreverem seus textos: “Se o texto de vocês não apresentarem o mesmo número de parágrafos, não valerá nota, hein!” Veja que a preocupação maior da professora recai sobre a delimitação do número de parágrafos do texto, requisito puramente formal que se limita a seguir um modelo apresentado por um manual de técnicas de redação. O professor também poderia ter explorado, nesse momento, a linguagem descritiva, o emprego e a função dos adjetivos, a carga semântica dessas palavras no texto. Quem é o personagem descrito? Aqui há a oportunidade de se explorar os conhecimentos prévios dos alunos, conhecimento de mundo, enfim, ir além do aspecto formal do texto. Mas a preparação prévia restringiu-se à mera leitura superficial do texto, priorizando, mais uma vez, a forma em detrimento do conteúdo.

Depois dessa etapa, foi apresentada a seguinte proposta: **“Produza um texto descritivo sobre um professor que tenha marcado a sua vida”**. “O texto tem que ser produzido na sala de aula, pois levarei para corrigir. Valerá nota”, diz o professor.

A partir do comando de produção apresentado, destaquei os seguintes fatores:

- Apego à tipologia tradicional, no caso a descritiva;

- Professor como único interlocutor do aluno;
- Atividade essencialmente escolar, já que o texto é para ser avaliado;
- Ausência de condições significativas de produção.

Na fala do professor, ficou clara a cobrança da produção de texto exclusivamente para a escola, pois o objetivo de se escrever o texto era para ser avaliado. Não há um objetivo significativo para os alunos escreverem; a língua, nesse aspecto, não está sendo trabalhada como prática social, uma vez que os alunos estão fazendo um texto porque o professor pediu e que será posteriormente avaliado.

Antes de os alunos iniciarem a atividade foram alertados para que tivessem bastante cuidado com as questões de ortografia, acentuação e pontuação. Outra exigência, também, foi quanto ao emprego da linguagem culta; o professor alertou para não usarem gírias, abreviações e nem inventarem palavras no texto. Outra variante linguística não é considerada, sendo a padrão a única forma aceita.

Após essas recomendações, cada aluno passou a escrever seu texto, e o que observei é que havia certa preocupação por parte deles em seguir o modelo preestabelecido. Nesta fase não houve intervenção do professor, que apenas aguardou a conclusão da atividade. Os textos são levados para casa para a correção, porque as turmas são numerosas, o que dificulta o trabalho de correção em sala de aula. Quanto à avaliação dos textos, os aspectos priorizados são questões de ortografia e concordância. Após a correção, os textos são devolvidos aos alunos, com recomendações àqueles que apresentaram mais problemas referentes a esses aspectos, para que sejam superados nas próximas produções.

### Textos produzidos nesta aula

**Texto 1:** Quando o ano iniciou, sabia que seria muito bom e importante, afinal, o segundo ano deve ser levado bem a sério, pois o vestibular se aproxima. Sabia também que teria um novo quadro de professores, de todos os tamanhos, idades, estilos de vestir, de ensinar e viver, mas nenhum tão simpático e especial como ele, o Joaci.

É um pouco baixo e possui um físico ideal para quem não está mais na flor da idade, mas seu espírito é bastante jovem. Seus olhos são castanhos e se protegem atrás de seus óculos. Sua pele é um tanto queimada. Isso prova que

não tem medo do trabalho, mesmo debaixo do sol. Seus cabelos, barba, bigode e sombrancelhas já estão esbranquiçadas, estão sempre desalinhados dando um forte ar de desleixo. Seus lábios, não faço idéia de como sejam, pois a barba e o bigode os tampam. Veste sem luxos e não se importa com combinações, suas botas estão sempre sujas. A voz é firme e impõe respeito. Ele lembra Einstein.

É um ótimo educador. Ele sabe como atingir o aluno e fazê-lo entender, não só sua matéria, a física, mas questões que todo jovem precisa saber. Mostra ser um bom pai e deixa para nós um ótimo exemplo de quem lutou para ver seus filhos bem sucedidos, não só no trabalho mas na sua vida. Sabe como e quando fazer o que é certo a fim de influenciar e ensinar. Não tem tempo ruim para ele. Está sempre pronto e disposto a fazer o que mais gosta, e a meu ver, é o que lhe dá vida, que o sustenta, que é ensinar, seu maior dom.

Com certeza quem passa por ele não o esquecerá com facilidade, pois professores tão especiais, inteligentes e amigos como este, não se encontra com facilidade. Para mim foi um presente tê-lo como professor.

Prof. Joaci

**Texto 2:** Toda segunda, lá está ela. Com seu jeito direto e comunicativo, entra na sala disposta a aumentar os nossos conhecimentos da melhor forma que um professor pode fazer. Pode não parecer, mas naquela estatura mediana de 1,65 cm, se esconde uma grande mulher. Com seus 65 kg muito bem distribuídos e postura elegante, eleva o valor e a importância de sua profissão como de nenhuma outra no mercado de trabalho. Seus cabelos ondulados e escuros, pele morena e beleza rústica, intimida a todos que a cercam. Com lábios grossos, nariz curto e voz macia, que nos influencia no que diz, torna mais fácil o aprender.

Com uma família sólida e estruturada, ela demonstra isso nos tratos com os alunos. Seus dois filhos Renan e Renato, Expressam na sua conduta a boa educação que receberam. É equilibrada e razoável, demonstra um espírito jovem deixando todos com que ela trabalha à vontade.

Com uma vida escolar estável e bem-sucedida, Marly é considerada modelo para os alunos. Ela faz o ato de ensinar uma arte!

Tieno – 2º B

**Texto 3:** Conheci este ano, quando a vi logo pensei, ela deve ser muito inteligente e muito responsável com suas atitudes, uma pessoa

serena que consegue ter domínio sob a classe, afinal não é fácil.

Uma educadora, uma profissional dedicada, seus olhos pretos transmitem ar de confiança e respeito, seus cabelos são curtos e negros, seu nariz levemente arredondado e os lábios finos realçam suas palavras.

Uma pessoa inteligente, bem distinta e antes de tudo educada com seus alunos, sempre disposta a passar conhecimento que possui, uma profissional que exerce com competência o que faz.

Pelo pouco que a conheço já pude perceber que é capaz de alcançar seus objetivos por ser perseverante e dinâmica no trabalho que desenvolve, para que dessa forma haja um melhor aprendizado por parte dos educandos.

Greciele – 2º B

## Analizando os textos

Para a análise dos textos acima, tomarei por base as condições de produção apresentadas por Geraldi (1997) em seu livro *Portos de passagem*, assim relacionadas:

1. O que dizer: conteúdo e as informações contidas no texto;
2. Razão para dizer: motivo para dizer algo;
3. Para quem dizer: quem é o interlocutor do aluno;
4. O aluno, sujeito do que diz;
5. Estratégias utilizadas.

## Qual o conteúdo e as informações presentes no texto?

Nos textos analisados, percebe-se claramente que os alunos foram induzidos a cumprir uma tarefa imposta pelo professor, ou seja, dizer algo a partir de uma orientação de um manual de redação. Portanto, é um dizer artificial, fruto de um trabalho de reprodução. Ao se propor que os alunos escrevessem a partir de um esquema, obedecendo às determinações, como: o mesmo número de parágrafos do texto modelo, o emprego de uma única variedade de língua, no caso a padrão, o professor anulou o caráter discursivo da linguagem.

Observe alguns exemplos dos textos em que o conteúdo e as informações fornecidas pelos alunos são homogêneas, reproduções do texto original:

**Texto 1:** “Veste sem luxos e não se importa com combinações, suas botas estão sempre sujas. A voz é firme e impõe respeito. Ele lembra Einstein”.



**Texto 2:** “Seus cabelos ondulados e escuros, pele morena e beleza rústica, intimida a todos que a cercam. Com lábios grossos, nariz curto e voz macia, que nos influencia no que diz, torna mais fácil o aprender”.

**Texto 3:** “Uma educadora, uma profissional dedicada, seus olhos pretos transmitem ar de confiança e respeito, seus cabelos são curtos e negros, seu nariz levemente arredondado e os lábios finos realçam suas palavras”.

A homogeneidade dos textos revela que a metodologia utilizada não oportunizou aos alunos a produção de um texto original e criativo. Isso aconteceu porque o trabalho de redação ficou vinculado à orientação de um manual de técnicas a que o professor ficou submetido.

### **Que razão ou motivo o aluno tem para escrever?**

Com base no conjunto de textos apresentados, posso afirmar que os alunos escreveram porque:

- a) O texto valia nota;
- b) Tiveram de cumprir uma tarefa “imposta”;
- c) Deveriam mostrar ao professor que sabem descrever.

A partir do momento em que o aluno reproduziu um discurso já efetivado, ele deixou de ser sujeito de sua produção escrita, pois não teve um objetivo ou um motivo real para se expressar. Se ele não tem de fato o que dizer, conseqüentemente, não terá uma razão significativa para tal, embora a situação proponha que ele fale de alguém de quem goste muito. Veja que as razões que os alunos tiveram para escrever ficaram presas ao cumprimento de uma tarefa imposta pelo professor que irá avaliá-lo.

### **Para quem o aluno escreveu?**

Embora, como já disse antes, o aluno tenha a incumbência de descrever alguém de quem ele goste, o professor que o mais marcou, não é ele o seu interlocutor. O aluno não está escrevendo o seu texto para ele, mas para o professor da sala que irá julgá-lo e avaliá-lo, atribuindo-lhe uma nota. O professor é o único destinatário do texto. E quando o aluno escreve apenas para cumprir uma tarefa escolar, anula-se o caráter dialógico da linguagem, não há interação. Ele não escreveu para um interlocutor real, com quem poderia estabelecer um diálogo, mas para um interlocutor que será avaliador de seu texto. Por isso, cumpre

sua tarefa apenas para agradar ao professor, procurando responder às expectativas dele.

### **O aluno é sujeito de suas palavras?**

Se o aluno reproduz um discurso já efetivado em algum lugar, é evidente que ele não se constituiu como sujeito do seu dizer. Nas situações descritas ficou bem claro que o aluno é condicionado a escrever dentro dos padrões tradicionais da escola, dirigido pelo professor, que dita as ordens, como:

- O texto deverá ser escrito na sala de aula;
- Valerá nota;
- Deverá ser escrito na linguagem formal;
- O número de parágrafos deve ser o mesmo do texto original.

Para Geraldi (1997), o aluno não se constituirá como sujeito apenas quando reproduz o que já foi dito, mas quando se “compromete com o que diz”. No caso dos textos analisados, pude confirmar que realmente o aluno não é sujeito efetivo de sua produção, já que ele apenas reproduziu um modelo preestabelecido.

### **E as estratégias utilizadas, quais foram?**

Os três textos analisados revelaram-me que não foram consideradas as condições de produção postuladas por Geraldi (1997). Portanto, a escolha das estratégias também fica comprometida, “pois elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz” (GERALDI, 1997, p. 164).

Considerando, então, que a produção textual foi trabalhada sem que se privilegiasse sua funcionalidade, sem levar em conta as condições de produção, ou seja, um assunto significativo para escrever, uma razão para escrever e um interlocutor definido, conseqüentemente as estratégias utilizadas pelos alunos foram artificiais, uma vez que o processo também foi artificial. Isso demonstra que a concepção de linguagem do professor, que é tradicional, reflete-se, sobremaneira, nas ações dos alunos, em sala de aula. Eles devolvem à escola o que aprenderam, pois é dessa maneira que eles sabem escrever. O professor ensinou assim.

### **Considerações Finais**

O quadro revelado pela pesquisa permite-me afirmar que o professor, ao desenvolver o trabalho

pedagógico com a produção textual escrita, não considera as condições de produção. Com isso, anula-se o caráter interativo da escrita, descaracterizando-a como prática comunicativa. Os textos, quando produzidos, são objeto de avaliação do professor, que os “corrige”, atribuindo-lhes uma nota, prática esta que é utilizada como condição para que os alunos escrevam. É uma situação marcada pelo artificialismo, pois é negado ao aluno constituir-se como sujeito de sua própria escrita. Essa conduta metodológica não desenvolve a competência comunicativa escrita dos alunos, já que o professor coloca-se como único interlocutor desse processo, unicamente com o objetivo de avaliar os textos produzidos. Esse tipo de prática não se constitui em um espaço dialógico para a produção de sentidos, já que transforma os textos num produto pronto e acabado.

Outro fato constatado é o de que não há um trabalho de reescrita dos textos em sala de aula, pois o professor leva-os para serem corrigidos em casa e já os devolve com uma nota atribuída e as correções já marcadas no texto, e, quando muito, realiza-se um trabalho de reestruturação coletiva. De acordo com o professor, o trabalho de reescrita não acontece devido ao grande número de alunos por turma. A produção de textos não é vista como processo pelo professor, pois não há preocupação em mostrar ao aluno que essa atividade é um trabalho e exige planejamento, o que inclui, também, releituras e revisões.

Isso demonstra claramente que o aluno produz textos *para a escola*, dentro de padrões previamente estabelecidos, em que o seu texto será avaliado pelo professor que não estabelece com ele nenhuma relação interlocutiva.

Acredito que a produção de texto no contexto escolar só se efetivará mediante um trabalho pedagógico que leve em consideração as condições de produção. Essa pesquisa realmente me revelou um quadro preocupante, pois apesar do novo enfoque dado pelos PCNs ao ensino de língua materna e as muitas pesquisas sobre a produção textual escrita voltadas para uma perspectiva interacionista da linguagem, a escola ainda continua praticando um ensino tradicional. E, no nível médio, a situação é ainda pior, porque em vez de formador, temos um curso preparatório de alunos para o vestibular, e, diga-se de passagem, que prepara mal. A análise do trabalho pedagógico do professor permite-me afirmar que

a concepção tradicional de linguagem subjaz à sua prática em sala de aula, uma vez que a escrita não é trabalhada como uma prática social e é negado ao aluno o caráter dialógico da escrita. Os textos são produto de uma atividade redacional de escrita que têm como objetivo principal servir de leitura para o professor “avaliar” e atribuir nota. De fato, posso afirmar, concordando com Geraldi (1997), que os alunos produzem, ou melhor, escrevem textos *para a escola*, para um interlocutor – avaliador, o professor.

Em algumas situações, os alunos reproduzem um discurso já efetivado num manual de técnicas de redação, direcionados também pelo professor que dita regras, num processo artificial de escrita, em que se nega o papel de sujeito produtor ao aluno. Noutro momento, o livro didático é o único material de apoio que orienta o trabalho de escrita em sala de aula, tendo o professor como o seu porta-voz.

E para uma melhor compreensão do que estou afirmando, destaquei os seguintes aspectos, após as análises realizadas:

- O professor privilegia a forma em detrimento ao conteúdo;
- Os comandos para a produção dos textos baseia-se em um manual de técnicas de redação;
- Não há atividade prévia à produção escrita;
- Não há trabalho de reescrita dos textos, visto que o professor os corrige em casa;
- Os únicos destinatários dos textos dos alunos são os professores;
- Os textos são frutos de uma atividade de reprodução;
- A escrita não é vista como prática social;
- O aluno não se constitui como sujeito de suas palavras;
- O trabalho pedagógico desenvolvido não contribui para desenvolver a competência comunicativa escrita dos alunos;
- Não há espaço para a produção dos gêneros textuais;
- A tipologia tradicional é a mais privilegiada;
- O texto é um produto para avaliação;
- A produção escrita não é considerada como trabalho;
- As condições de produção presentes são características da redação escolar;
- A concepção de linguagem “como instrumento de comunicação” ainda permeia o ensino-aprendizagem em sala de aula.

E se de fato quisermos mudar esse quadro e ajudar nossos alunos a desenvolver a habilidade

para o uso da escrita, temos que trilhar novos caminhos, deixando de lado essa concepção tradicional de escrita e passar a conceber a língua como uma forma de interação entre sujeitos, para, a partir daí, planejarmos nossas ações pedagógicas, dando espaço para um ensino produtivo. É necessário que o professor passe a olhar a produção escrita do aluno, não somente atento para a linearidade do texto, mas no sentido de buscar ver o significado e as formas de construção desse significado.

Mas, para que isso aconteça, “o aluno deve ser considerado como um produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano”. (BRASIL, 1999, p. 139). O aluno deve ser sujeito de seu discurso, aquele que interage por meio de seus textos e utiliza a escrita como uma prática social em suas diferentes situações de uso.

A metodologia utilizada pelo professor não contribui para o desenvolvimento da capacidade comunicativa escrita dos alunos. As situações pedagógicas em que estão envolvidos não os oportunizam a aquisição e o desenvolvimento das habilidades de produção de textos como prática social, visto que os textos “produzidos” são frutos de situações artificiais. Com isso, posso afirmar, também, que não houve produção de texto, e sim, redação. As condições de produção, caracterizadas nos textos, não estão inseridas num processo de relação interlocutiva real. Elas são artificiais, portanto, configuram-se como condições de produção típicas da redação escolar, uma vez que o aluno “escreve para o professor”, “escreve porque o professor solicitou”, “escreve porque o seu texto valerá nota”.

A prática pedagógica dos professores retrata uma concepção tradicional de ensino, da qual emerge a concepção de linguagem “como instrumento de comunicação”, dado ao tratamento dispensado à produção de texto, marcado fortemente pela reprodução e pelo normativismo.

Embora os resultados ainda sinalizem para um ensino tradicional da língua materna em nossas escolas, acredito em mudanças. E essa mudança está na adoção de uma concepção de língua/linguagem que privilegie um trabalho de interação entre sujeitos, que possibilite ao aluno constituir-se como um produtor de textos que ultrapassem os limites da escola, já que a escrita deve ser considerada como uma prática social. Para isso, o professor precisa construir um espaço

de aprendizagem em que a interação se faça presente, caso contrário, as dificuldades reveladas pelos alunos ao produzirem textos escritos dificilmente serão superadas.

Creio que concebendo a linguagem como forma de interação, estaremos realizando um ensino produtivo em sala de aula, auxiliando os nossos alunos a desenvolverem a competência comunicativa escrita em diversas situações de uso que a língua exigir.

1- Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), campus universitário de Tangará da Serra. E-mail: monicacruz@ibest.com.br

2- Neste artigo, o termo escrita foi utilizado como sinônimo de produção de textos.

Aceito para publicação em XX/XX/200X.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

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, 1997.

GRANATIC, B. *Técnicas básicas de redação*. São Paulo: Scipione, 1988.