

PRODUÇÃO ESCRITA OU REDAÇÃO? UMA REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Fátima Aparecida de Souza Francioli *

Thaís Fernanda Ruiz Braga Cardoso**

Resumo: Neste artigo, refletimos sobre o ensino de produção escrita, no qual diferentes concepções de escrita estabeleceram-se durante anos nas escolas brasileiras em função das concepções de linguagem. Assim, buscamos apresentar as concepções de escrita: escrita com foco na língua, escrita como dom/inspiração divina, escrita como consequência e escrita como trabalho. Ao estudá-las, identificamos que a concepção de escrita como trabalho é a que mais está vinculada e relacionada ao viés dialógico dos teóricos do Círculo de Bakhtin, devido a sua forma de abordagem. Após esse passeio pelas concepções de escrita, mencionamos uma forma de abordagem da escrita, baseada na interação discursiva do Círculo de Bakhtin, que pode ser aplicada no contexto escolar, e concluímos que a produção escrita é a mais recomendada.

Palavras-chave: Concepções de escrita. Teoria bakhtiniana. Gêneros do discurso. Produção escrita.

WRITTEN PRODUCTION OR WRITING? A REFLECTION ON PEDAGOGICAL PRACTICES

Abstract: In this article, we reflect on the teaching of written production, where different conceptions of writing were established due to the conceptions of language for years in Brazilian schools. Thus, we seek to present the conceptions of writing: writing with a focus on language, writing as a gift/divine inspiration, writing as a consequence and writing as work, which when studied, we identified the written conception as work being the one that most links and identifies with the dialogical bias of the theorists of the Bakhtin Circle due to their approach. So, after this tour of the conceptions of writing, we mention a way of approach, based on the discursive interaction of the Bakhtin circle and that can be applied in the school context and we concluded that written production is the most recommended.

Keywords: Conceptions of writing. Bakhtinian theory. Discourse genres. Writing production.

Introdução

Muitos estudos sobre da produção escrita foram realizados no Brasil na década de 1980. Até então, a escrita era vista apenas como um produto final e não como um conjunto de etapas interligadas. Logo de início, o ensino do texto aparece com a retórica, a poética e a literatura nacional por meio dos métodos da composição, enfatizando os autores consagrados como exemplificação para falar e escrever bem, na busca por eficiência, elegância e erudição. Nessa época

do ensino, fazer composição significava escrever ou produzir a partir de figuras ou títulos dados.

Assim observa-se que a escola atual ainda estaria presa a práticas pedagógicas de produções escritas que seguem um roteiro para a elaboração dessa produção, apenas visando uma avaliação? Se esse for o objetivo, a prática de 'reescrita' estaria apenas atendendo a uma correção textual, na qual o professor somente faz correções ortográficas, gramaticais e estilísticas. O propósito final dessas práticas pedagógicas seria unicamente preencher esquemas, utilizar estratégias para preenchimento de textos na folha branca, com etapas a serem cumpridas: organização de todos os parágrafos; modelos de sugestões de títulos; formatos do texto a serem realizados; passar o texto a limpo utilizando a caneta esferográfica exigida e entregá-lo ao professor esperando por uma nota ou menção a ser atingida no final de cada bimestre ou trimestre. Nesse contexto, o ensino está voltado para a produção escrita ou para a redação?

Diante dessa problemática, este artigo realiza uma análise de concepções de escrita praticadas em função das concepções de linguagem trabalhadas nos diferentes contextos históricos de ensino da educação pública brasileira. Assim, buscou-se contribuir na análise e identificação de quais práticas pedagógicas foram utilizadas no percurso do processo de ensino e aprendizagem.

As análises das concepções de escrita utilizadas no decorrer da história da educação brasileira serão observadas pela perspectiva da linguagem bakhtiniana, cujo viés dialógico identifica-se com a concepção de escrita como trabalho, a qual apresenta uma abordagem dialógica, que se constitui como social e, portanto, infere um compartilhar com o outro que não inclui qualquer abordagem individualista, pois necessita de uma interação a partir das construções discursivas e do contexto histórico-social, diferentemente de muitas concepções de escrita, adotadas no decorrer da história, que estão fundamentadas numa abordagem tradicional.

Tendo em vista tais considerações, este texto inicia-se a apresentar um breve relato sobre a função da escrita nas produções textuais, a qual não era vista como algo pensado, planejado, reestruturado, com uma função social, mas como um meio de avaliar e mensurar o aluno. Em seguida, é traçado um breve

histórico sobre a vida e a obra de Mikhail Mikhailovich Bakhtin, em torno da concepção de linguagem na teoria bakhtiniana sobre os princípios fundamentais da ciência da linguagem. Outra questão abordada é a concepções de escrita conforme Menegassi (2013), que as concebe da seguinte forma: a) escrita com foco na língua; b) escrita como dom/inspiração; c) escrita como consequência; d) escrita como trabalho. O autor esclarece que essas concepções foram trabalhadas nas últimas décadas nas escolas brasileiras. Após essas considerações, discutimos as condições da produção escritas ao analisar as diferenças teórico-metodológicas entre redação e produção escrita, problematizando qual delas promove um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado, em que existam reais necessidades para o aluno escrever, numa abordagem processual-discursiva da escrita. Tendo como referência estas diversas análises, apresentamos as principais considerações acerca do desenvolvimento deste artigo, a partir de uma comparação entre redação e produção escrita no contexto atual.

1 O estudo da linguagem na teoria de Bakhtin

Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) fazia parte de um grupo denominado, hoje, de Círculo de Bakhtin. Seus estudos acerca da linguagem permitiram que fosse concebida como um constante processo de interação, mediado pelo diálogo, que almeja uma prática social ativa e recebe interferências da sociedade vigente.

O autor deixou uma vasta obra ao campo da Literatura e da linguagem, tratando de uma teoria dialógica que, até hoje, é estudada e analisada por vários linguistas. A teoria dialógica busca compreender os princípios fundamentos da ciência da linguagem, isto é, as características primordiais que a humanidade adotou para se expressar. Ao pensar a linguagem, é importante lembrar-se da intenção que se tem ao realizá-la, para que e para quem esta expressão foi criada. Para tanto, é essencial refletir sobre a visão do pensador russo Bakhtin e seus seguidores do Círculo que, na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, sugerem relações entre a linguagem e a sociedade. Para Bakhtin, a língua é considerada um fato social que, por sua existência, apropria-se da intencionalidade da comunicação ao se concretizar.

Fica, aqui, evidenciado que tais distinções de classes sociais podem interferir no modo como as palavras são entendidas/compreendidas e que o momento em que são pronunciadas está relacionado ao contexto histórico em que estão inseridas.

Segundo Bakhtin (2003), a linguagem é concebida como lugar de confronto de valores sociais contraditórios, visto que certa palavra pode ter seu significado repleto de valores diferentes conforme o contexto e a classe social de quem a pronuncia. Para o autor, a enunciação tem sua origem na interação de duas ou mais pessoas socialmente envolvidas. Portanto, o processo de interação, mesmo sem a presença verdadeira do outro, que seria o interlocutor, estará representando nos horizontes sociais a que pertence o locutor. “Desse modo, na representação do interlocutor imaginário, o leitor pode constituir o outro, devido ao diálogo não significar apenas comunicação verbal de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2003, p. 123).

Todavia, considerando que todo enunciado é um diálogo, pode-se dizer que a leitura também é uma ação da fala e da língua, uma forma de diálogo, tanto para quem lê, como para as demais formas de contexto de leituras institucionalizadas (diferentes formas de gêneros discursivos). Para Bakhtin (2006, p. 290),

[...] a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] e cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

Ao realizarmos o estudo dos gêneros numa concepção dialógica, devemos compreender as formas como esses gêneros foram trabalhados na prática pedagógica e como as concepções de escrita estão enraizadas em nossa prática docente. Dessa forma, a escolha das concepções de escrita serve para analisar as práticas pedagógicas a respeito das produções escritas aplicadas nos livros didáticos em diferentes épocas históricas e compreender qual seria a mais pertinente quanto às propostas teórico-metodológicas. Nesse contexto histórico, iremos analisar as diferentes concepções de escrita que foram

trabalhadas durante décadas nas escolas do nosso país e apontar qual delas tem uma concepção dialógica voltada para o ensino da produção escrita.

2 As concepções de escrita

Nossa constituição, em seu artigo 5º, preceitua que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, assegurando aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988).

A partir disso, podemos perceber que nossa Constituição garante a igualdade entre as pessoas em todos os aspectos, o que inclui a democratização do ensino nas escolas públicas brasileiras, onde todas as pessoas, independente de classe, raça ou credo, têm o direito a um ensino público que promova a inclusão de todas as classes sociais. Apesar dessa democratização da escola pública, nos tempos remotos o ensino era destinado somente à elite brasileira, os alunos das classes menos favorecidas só tiveram acesso ao conhecimento científico através da linguagem formal da escrita. De acordo com Geraldi (2011), é devolvido o direito à palavra, incluindo a palavra escrita, a partir da qual poderemos futuramente ler a história da maioria de nossa população. Por isso, a importância da linguagem escrita ensinada nas escolas.

Quanto ao ensino da linguagem escrita e às concepções já anunciadas na introdução, as duas primeiras, denominadas como *escrita com foco na língua* e *escrita como dom/inspiração*, estão voltadas às pressuposições teórico-metodológicas da concepção de linguagem como expressão do pensamento. A Constituição Federal, em seu artigo 5º, menciona que o domínio de regras gramaticais é o princípio para a construção de um texto escrito (BRASIL, 1988).

A *escrita com foco na língua* e a *escrita como dom/inspiração* preveem que as regras gramaticais são indispensáveis para se escrever um bom texto, de modo que uma escrita bem-sucedida baseia-se no domínio das mesmas. Porém, acreditava-se, naquele período, que esse domínio era possível apenas para aqueles que apresentassem uma pré-disposição à escrita.

A terceira concepção, *escrita como consequência*, segundo Sercundes (1997), é representada pelo processo de aquisição das estruturas linguísticas e sua transposição à forma de um texto escrito por parte de um indivíduo.

Finalmente, a quarta concepção, definida como *escrita como trabalho*, fundamentada em uma concepção interacionista da linguagem (GERALDI, 2011; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1994; KOCH; ELIAS, 2009), é compreendida como uma necessidade por parte de um estudante, o qual deve atingir ou interagir com um determinado interlocutor. Com a intenção de esclarecermos melhor, apresentaremos, a seguir, cada concepção seguida de exemplos.

2.1 A escrita com foco na língua

Segundo Guedes (2009), ensinar a escrever, no Brasil, não é tarefa fácil. Muitos fatores negativos perturbam sua consecução, a começar por nossa história cultural, que tem favorecido pouco a atividade de escrita. Houve um processo de democratização do ensino a partir da industrialização e, na década de 1970, começaram a surgir outros registros linguísticos e padrões culturais diferentes daqueles que eram trabalhados na escola.

Embora o Brasil tenha iniciado sua colonização a partir de 1500, nossa primeira imprensa oficial só surgiu séculos depois, em 1808. Até então, existiam livros sobre o país que eram produzidos principalmente na Europa. Em 1807, a invasão de Portugal por Napoleão forçou a Coroa portuguesa a encontrar abrigo em outro lugar, o Rio de Janeiro. Juntamente com essa mudança, em 1808, vieram os primeiros equipamentos de impressão, a partir dos quais foi instalada, também no Rio de Janeiro, a Imprensa Régia por ordem de D. João VI (também conhecida como Imprensa Real) que, até o ano de Independência do Brasil (1822), foi responsável pela impressão de muitos livros. Os primeiros livros desembarcaram no Brasil em 1810 como acervo da Biblioteca Real, dentre eles a primeira edição de *Os Lusíadas* (ROSA, 2009).

Acrescente-se a isso o fato de que, no período colonial, no imperial e em boa parte do republicano, fomos um país de analfabetos. Ainda hoje, iniciado o século XXI, temos, na mais generosa das estatísticas, perto de 12% de analfabetos na população de 15 a 60 anos, e isso sem contabilizar os chamados analfabetos funcionais (GUEDES, 2009).

Não é de admirar, portanto, que nossa cultura escolar pouco tenha feito para enfrentar o desafio do ensino da escrita. Há tempos as escolas vêm

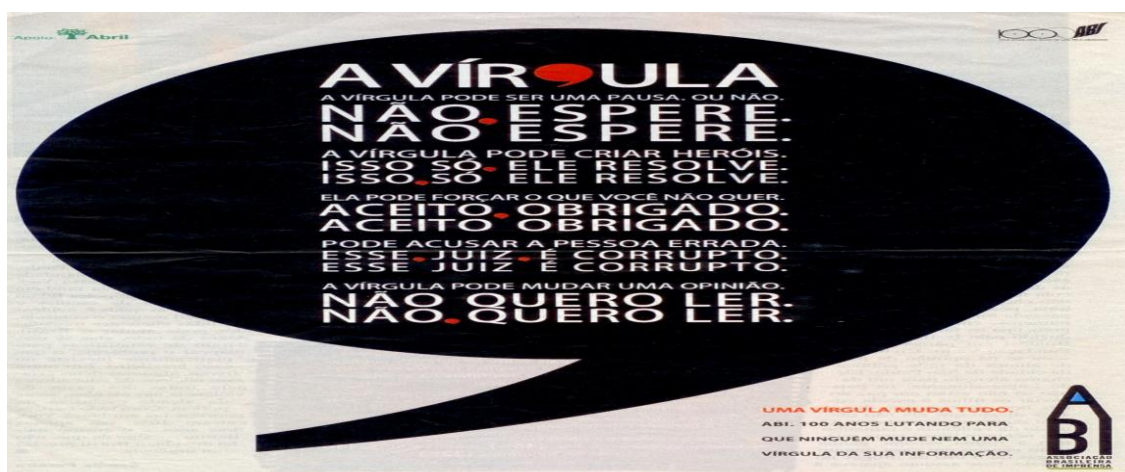
trabalhando com o gênero 'redação escolar', cuja característica principal é a delimitação de um tema no vazio, mero exercício de preenchimento de umas tantas linhas. Algumas vezes, o exercício tinha, para horror de todos, tema livre.

Outras vezes, a atividade de escrita era imposta como forma de castigar uma turma irrequieta ou indisciplinada. Em tal situação, não importava aprender a escrever, mas apenas desenvolver estratégias de preenchimento, escrever para ninguém ler. Quando muito, ocorria a 'correção' da redação com a famigerada caneta vermelha. A 'correção' era centrada em erros de grafia e em 'deslizes' das normas gramaticais. Isso indica uma concepção de escrita com foco na língua, de modo que a língua era vista como um conjunto de sinais (códigos) considerados como atos de comunicação e expressão, abstraídos das situação reais de uso.

O aluno aprende muitas regras gramaticais, realiza exercícios de gramática, a fim de internalizar todas as regras da dita norma culta. Ao internalizar todas as normas e regras de pontuação, grafia, concordância, regência, pressupõe-se que o estudante estará apto a escrever o texto dentro da norma padrão e com um rico vocabulário.

Outro exemplo desses conhecimentos gramaticais que merece destaque, seguindo essa concepção de escrita, seria o modo como a pontuação é abordada na escola, geralmente baseada numa perspectiva normativa:

Figura 1 - Uso da vírgula.



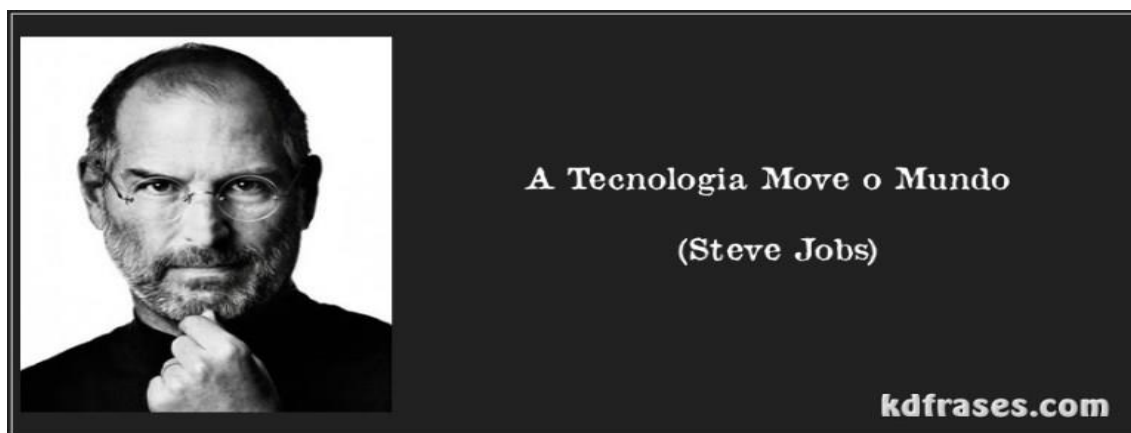
Fonte: <http://fenomenofala.blogspot.com/2016/01/plano-de-aula-ef-ii-uso-da-virgula.html>, 2016.

Nesta concepção de escrita, em que a língua era o foco, o aluno precisava aprender todas as normas e regras, as quais são retratadas pelos casos em que se materializa ou não o uso da vírgula através de listas de exercícios. Porém, nesta concepção, o uso da vírgula não favorece o entendimento do funcionamento no texto, ou em contexto, pois saber usar a vírgula favorece a produção do texto, do mesmo modo que inseri-la aleatoriamente pode afetar a legibilidade.

2.2 A escrita como dom/inspiração divina

Ao analisarmos a *escrita como dom/inspiração*, iniciamos com um exemplo de como o ensino da prática da escrita era abordado nas escolas brasileiras, sem um contexto, sem uma prática social que ampliasse e consolidasse subsídios para a escrita dos textos. A partir dessa perspectiva, apresentamos um exemplo para elucidar.

Figura 2 - Frases de Ciência, Tecnologia e Religião.



Fonte: <https://emotioncard.com.br/frases-de-ciencia-tecnologia-e-religiao/>, 2017.

Imagine a seguinte situação: você chega em uma sala de aula e o professor coloca a seguinte frase na lousa: 'A Tecnologia Move o Mundo' – Steve Jobs. Em seguida, pede para a turma produzir um texto com dados, informação, número de linhas. Com certeza, não seria uma situação confortável para os alunos.

Para Sercundes (1997), propostas de produção escrita, nessa modalidade, representam uma concepção que não possibilita ao estudante consolidar ideias

para seu texto, nem desenvolver senso crítico ou compreender o funcionamento do gênero textual. Segundo Menegassi (2003), essas práticas pedagógicas ainda acontecem em muitas escolas brasileiras, nas quais o professor acredita que esse conhecimento já está internalizado pela turma, somente pelos meios de comunicação ou acesso a outros tipos de informação que ele imagina terem sido obtidos pelo aluno. Não há discussão ou debate sobre o tema apresentado. O aluno deverá buscar em seus conhecimentos prévios informações e subsídios para escrever o texto proposto. Com isso, o aluno que tem pouco acesso ao conhecimento sistematizado não terá repertório para escrever bons textos.

Como assinala Vygotsky (1978), ser professor implica dar assistência ao aluno, oferecendo-lhe apoio e recursos necessários, para que ele seja capaz de alcançar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda. Menegassi (2003) explica que muitas práticas como essa servem apenas como uma forma de controle da disciplina da turma, visto que o texto do aluno não irá circular pela sala. Para o autor, tais práticas não contribuem para o ensino-aprendizagem, pois, muitas vezes, esses textos são apenas ‘vistados’ pelo professor, como uma forma de demonstrar que o aluno cumpriu o seu papel enquanto estudante.

2.3 A escrita como consequência

Na *escrita como consequência*, os textos são produzidos a partir de atividades prévias, como a leitura de um texto, comentários sobre ele, sua interpretação, o estudo do vocabulário ou, ainda, um filme, uma palestra, um passeio, etc. Essas atividades seguem o esquema tradicional dos livros didáticos e servem apenas como pretexto para a escrita, além de serem “previstas, controláveis, porque o material não é formulado para o professor usá-lo, e sim para segui-lo” (SERCUNDES, 1997, p. 80). Analisaremos, a seguir, um exemplo dessa prática de escrita:

Figura 3 - Angry Birds – O filme.

ESCOLA: _____	DATA: ____/____/____	
NOME: _____		
Angry Birds - O filme		
		
<p>O filme vai contar a história de Red, um pássaro com problemas para controlar seu estresse, o veloz Chuck e o volátil Bomba, amigos que nunca tiveram seus valores reconhecidos. Quando misteriosos porquinhos verdes invadem a ilha onde moram, estes improváveis heróis serão os responsáveis por descobrir qual o plano da gangue suína.</p>		
<p>1- Procure no dicionário o significado das palavras de acordo com a sinopse do filme.</p>		
a) estresse: _____		
b) volátil: _____		
c) improvável: _____		
d) gangue: _____		
e) suína: _____		
		

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/486599934723388244/?autologin=true>, 2016.

Quando a escola propõe uma atividade extraclasse, diferenciada, que motive o aluno a novas perspectivas e, em seguida, cobra uma produção escrita, é como se a penalidade por realizarem uma atividade diferenciada fosse o texto. Ademais, essas produções, muitas vezes, não são corrigidas ou não há tempo hábil para serem debatidas, sendo o texto apenas um registro para a atribuição de nota (MENEGASSI, 2013). Ao observarmos o exemplo, percebemos que o filme foi mero pretexto para o trabalho com o dicionário e os significados das palavras, perdendo todo o significado de se realizar uma prática escrita planejada e executada para atingir uma prática social que estimulasse a escrita e o senso crítico dos alunos.

2.4 A escrita como trabalho

Ao iniciarmos o estudo desta prática de *escrita focada no trabalho*, trouxemos um exemplo de uma atividade que pode ser feita a partir do gênero Tira. O próprio nome desta concepção revela que exige trabalho, preparação e atividades prévias bem elaboradas para, após um trabalho bem planejado, chegue ao seu objetivo final.

A tirinha está há mais de cem anos nos meios impressos, principalmente em jornais e revistas destinadas a esse gênero. Porém, nos últimos tempos,

alcançou espaço nas mídias digitais, devido a uma associação de linguagens verbais e não verbais e pelo seu contexto crítico (LOPES, 2017).

As tiras da Mafalda, do escritor argentino Quino, podem ser muito enriquecedoras no trabalho pedagógico, em virtude de seu senso crítico e por serem muito polêmicas. O trabalho com o gênero tirinha pode ser instrumento de reflexão dos sujeitos em relação a outros contextos discursivos, visando ao ensino e aprendizagem de uma produção escrita, numa visão dialógica da linguagem. Lopes (2017, p. 58) afirma que

Para o Círculo de Bakhtin se faz fundamental, tratar a linguagem envolvendo os vários contextos como o histórico, o político e o social permitindo ampliar o poder de compreensão dos leitores, que perante as diversas situações de leitura e da organização do gênero tirinha tornam-se movimentos dinâmicos, que podem ser um instrumento de reflexão dos sujeitos a outros contextos discursivos no processo de ensino-aprendizagem.

Lopes apresenta as seguintes tirinhas como exemplo dessa perspectiva de escrita:

Figura 4 - Brincando de Governo



Fonte: <http://tirasdemafalda.tumblr.com/page/6>, 2020.

Figura 5 - A escola.



Fonte: <http://tirasdemafalda.tumblr.com/page/3>, 2017.

A partir dessa concepção, a produção textual é um *continuum* de ensino e aprendizagem. Esse processo exige trabalho, tanto do professor quanto do estudante. Tendo como base teórica as reflexões do Círculo de Bakhtin a respeito da linguagem, defende-se que esta

[...] não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 123).

É no processo de interação social que a palavra ganha significado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 109). Isso indica que os sujeitos não recebem a língua pronta para ser usada, mas “penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 108).

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares do Paraná (DCE, 2008) propõem que o ensino da língua materna, a partir dessa concepção, requer que se considere os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado. A palavra significa na relação com o outro, em seu contexto de produção:

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. [...] A palavra é território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 113).

Nesse sentido, as atividades prévias são essenciais como ponto inicial para uma proposta de escrita a partir da interação (GERALDI, 2011), que será o elo em uma tríade entre o professor, o aluno e o próprio texto. Pensar o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa tendo como foco essa concepção de linguagem, para o autor (2011), implica saber avaliar as relações entre as atividades de falar, de ler e de escrever, compreendendo que todas são práticas discursivas e que não se sobrepõem em grau de importância. Menegassi (2003) explica que, para que se produza um bom texto, é necessário que o aluno passe

por etapas deste processo: planejamento, execução do texto escrito, revisão, reescrita. Nelas, o professor auxilia como coprodutor do texto, orientando sempre a finalidade, o interlocutor e o gênero a ser produzido. Assim, considera-se que as práticas discursivas integram a linguagem verbal a outras linguagens:

[...] (as artes visuais, a música, o cinema, a fotografia, a semiologia gráfica, o vídeo, a televisão, o rádio, a publicidade, os quadrinhos, as charges, a multimídia e todas as formas infográficas ou qualquer outro meio linguageiro criado pelo homem), percebendo seu chão comum (são todas práticas sociais, discursivas) e suas especificidades (seus diferentes suportes tecnológicos, seus diferentes modos de composição e de geração de significados) (FARACO, 2002, p.101).

Por isso, numa concepção de escrita como “trabalho”, diferentes determinantes estão envolvidos, como o leitor, o interlocutor, o gênero discursivo, a finalidade que esse gênero trabalhado terá em sua prática social e as escolhas linguísticas, que terão peso em na produção textual (BAKHTIN, 2003).

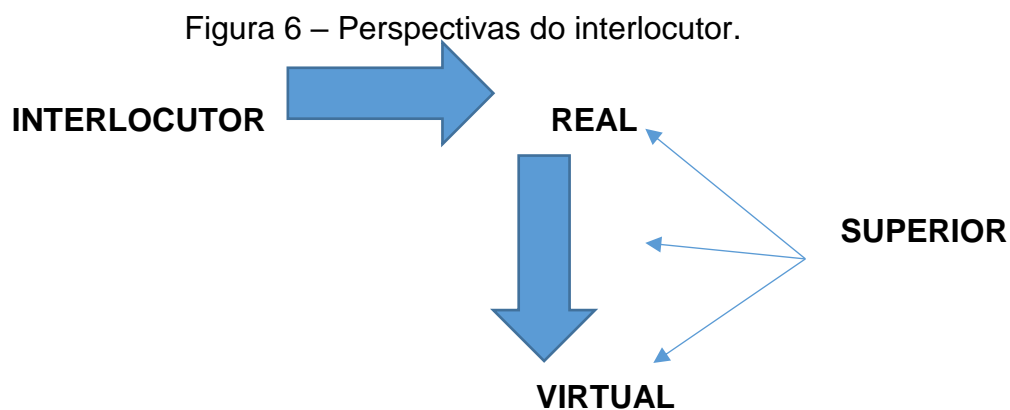
Essa concepção de escrita é conhecida como ‘trabalho’ por exigir do estudante e do professor planejamento, escrita, reescrita e atividades prévias para se ter fundamentação sobre o que se vai escrever. Em uma situação de ensino, é nessa perspectiva que as produções escritas deveriam acontecer. Para uma efetivação do texto, ele precisará estar organizado, deliberado, planejado. Além disso, o texto precisa de condições para sua execução, e alguns itens são definidos na obra de Bakhtin e seu Círculo (BAKHTIN, 2006; BAKHTIN, 2003) como: finalidade, interlocutor, gênero textual, suporte do texto, circulação social e posição do autor.

3 Os elementos das condições de produção

Nas análises proferidas até este momento, fica evidenciado que a produção escrita deve ser perpassada por uma finalidade, um objetivo definido e claro para o estudante. O aluno deve perceber que o texto é uma necessidade real, vinculado a uma realidade sócio-histórica, não apenas à imaginação. Caso contrário, corre-se o risco de representar somente mais um instrumento de avaliação que o estudante precisa cumprir para se obter uma nota ou menção

no final de cada bimestre ou trimestre. Quando a finalidade do texto é definida, passa-se para a outra etapa, que seria o interlocutor.

O interlocutor é a pessoa a quem o escritor se dirige, com quem vai abrir um canal de comunicação, dialogar. Para Bakhtin (2006), o outro, pode ser visto sob as perspectivas real, virtual e superior.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Bakhtin/Volochinov (1992).

Menegassi (2003) cita que em algumas práticas pedagógicas vigentes o professor fará o papel de interlocutor real, ou seja, aquele que estará presente durante todo o processo dialógico e que terá papel determinante nesse processo, pois, além de atuar como interlocutor real, também agirá como mediador, deixando de ser apenas o leitor da escrita.

Existe, também, durante esse processo discursivo, o interlocutor virtual, aquele sobre quem o aluno cria uma imagem durante a produção escrita, o qual pode ser desconhecido ou pode ser alguém já conhecido do estudante. Esse leitor virtual, na verdade, será o leitor a quem o texto é dirigido.

Outra modalidade de interlocutor apresentada por Menegassi e Fuza (2006) seria o superior, que se refere a um representante oficial das instituições, responsável pela criação de padrões e regras, como o reitor de alguma universidade, respeitado no meio social do aluno quando este participa da seleção de um vestibular ou processo seletivo. No exemplo do Concurso Vestibular, o interlocutor superior é a instituição de ensino superior que impõe seus padrões e faz com que o aluno os siga ao escrever seu texto. Segundo Bakhtin e Volochinov (1992, p. 112), o indivíduo possui dentro de si um “auditório social” definido, que rege todo o momento de sua escrita, faz com que o aluno pense na situação de ensino e escreva seguindo os parâmetros sociais.

Portanto, para se trabalhar com a produção escrita, deve-se ter em mente uma definição dos interlocutores real e virtual, sem desconsiderar o superior.

Outro ponto a se definir é a escolha dos gêneros do discurso que, segundo Bakhtin/Volochinov (1992), podem ser definidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais se dividem em primários e secundários. Os primários referem-se às situações cotidianas; já os secundários são utilizados em circunstâncias mais complexas de comunicação (como nas áreas acadêmicas, jurídicas, artísticas, etc.). As duas esferas são interdependentes. Bakhtin (2003) recorda que não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, nas quais estão implicadas as condições de escrita, de circulação e de recepção. Há diferentes esferas de comunicação e cada uma delas produz os gêneros necessários a suas atividades, tendo-se, por exemplo: gêneros da esfera jornalística (notícia, reportagem, editorial, classificados, etc.); da esfera televisiva (novela, telejornal, entrevistas, etc.), da esfera cotidiana (listas de supermercado, receitas, recados, etc.), da esfera digital (e-mail, bate-papo virtual, lista de discussão, etc.) e assim por diante.

Alguns gêneros são adaptados, transformados, renovados, multiplicados ou, até mesmo, criados a partir da necessidade que o homem tem de se comunicar com o outro, tendo em vista que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 261).

Um exemplo dessa necessidade é o surgimento dos gêneros discursivos eletrônicos (e-mail; chat; lista de discussão; videoconferência interativa; fórum de discussão; blog), que são criados e transformados pela cultura tecnológica na qual estamos inseridos. Os gêneros variam, assim como a língua – que é viva, não estanque. O trabalho com os gêneros, portanto, deverá levar em conta que a língua é instrumento de poder, e que o acesso ao poder, ou sua crítica, é legítimo e é de direito para todos os cidadãos.

Após a definição do gênero que será trabalhado, será necessário a definição do suporte material do texto, onde o texto circulará, podendo ser numa cartolina, numa folha sulfite, num encarte. Em função do gênero que escrito, define-se o suporte textual em que será escrito o texto e qual será o seu meio de

circulação. A produção do estudante circulará na sociedade e, em conjunto, professor e estudante podem definir por qual meio chegará até seu interlocutor

No processo de ensino e aprendizagem, precisamos deixar claro para o aluno que quanto mais acesso e interação com diferentes linguagens e esferas sociais, maior será a sua compreensão ao ler e analisar diferentes gêneros sociais, seus sentidos, intencionalidade do autor do texto e diferentes visões de mundo, que poderão estar explícitas ou implícitas no gênero lido. Por isso, a ação pedagógica, ao trabalhar a linguagem, deve focar sua atenção na interlocução. O seu trabalho deverá ser pensado, planejado e executado, para que o aluno tenha acesso à leitura e à produção de diferentes gêneros do discurso de diferentes meios sociais. Quanto mais acesso, mais elementos o aluno terá para refletir e analisar o uso da linguagem oral e escrita em diferentes situações de contexto. Sua produção textual deverá priorizar as diferentes práticas sociais.

Após essa breve reflexão sobre as concepções de escrita, visto que ainda existem práticas baseadas nas primeiras concepções, devemos fazer uma análise, ou reflexão, acerca das práticas pedagógicas, questionar o que se tem trabalhado em pleno século XXI com os alunos.

4 Redação ou produção escrita?

Geraldi (1993; 2001) tenta definir as condições da produção de texto ao traçar as diferenças teórico-metodológicas entre redação e produção escrita, termos que são utilizados no dia a dia das escolas, sem uma diferenciação clara sobre eles. Para o autor (1993; 2001), redações são produzidas para a escola, exclusivamente, com vistas a alcançar a média escolar. Não havendo as condições para a produção escrita, o interlocutor é sempre o professor da disciplina, não existe o interlocutor virtual; não existe um gênero discursivo definido; ainda, trabalham com base nas clássicas tipologias textuais (narração, dissertação e descrição); o suporte textual é sempre uma folha solta que será entregue ao professor para ser corrigida e lançada uma nota. Muitas vezes, não existe uma devolutiva para uma reescrita do texto. Com isso, os textos tornam-se frios e artificiais, pois não apresentam uma finalidade, um objetivo a ser atingido, contribuindo muito pouco para o ensino e aprendizagem desses alunos.

Geraldi (1993; 2001) acredita que a produção escrita deverá ser precedida de toda uma didática, com objetivos a serem atingidos, e a sociedade deverá ser o alvo dessas produções escritas. Só assim o texto produzido terá uma finalidade e um objetivo real. Muitas vezes, essa finalidade será o próprio meio social do aluno, que também terá um interlocutor real como mediador para um interlocutor virtual.

Antunes (2003) destaca também a importância de se considerar o contexto social do escritor em que a produção será feita, posto que isso também determina o gênero escolhido e qual a finalidade que se propõe com o texto produzido. Além disso, cada gênero discursivo tem suas peculiaridades: a composição, a estrutura e o estilo variam conforme se produza um poema, um bilhete, uma receita, um texto de opinião ou científico. Essas e outras composições precisam circular na sala de aula em ações de uso, e não a partir de conceitos e definições de diferentes modelos de textos.

A prática da atividade escrita só será alcançada quando o aluno tiver acesso à leitura e a produção de diferentes gêneros do discurso, que circulam em diferentes esferas sociais. Pela escrita, o aluno pode ter uma formação de subjetividades, sendo crítico e político no meio social em que vive. O acesso às diferentes oportunidades de criação da prática escrita possibilitará que o aluno amplie o conceito de gênero do discurso.

O estudante deve posicionar-se como autor durante a produção escrita e ser reconhecido como um sujeito que tem o que dizer. Bakhtin/Volochinov (1992, p. 289) afirma que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição do falante nesse ou naquele campo do objeto de sentido”. Observemos, a seguir, algumas características fundamentais que definem os conceitos de redação e de produção escrita.

Figura 7 - Diferenças nos conceitos.

Redação	Produção de texto
Exercício	Atividade/prática
Centrada no produto	Centrada no processo
Ausência/desconsideração/ não explicitação de um contexto de produção	Consideração de um contexto de produção
Perspectiva transmissiva (repetição, aplicação mecânica)	Perspectiva sócio-interacionista
Constitui um fim em si mesma.	Lugar de entrada para o diálogo com outros textos

Fonte: <https://pt.slideshare.net/telasnorte1/apresentacao-producao-escrita-im-pressao>, 2010.

Após essa reflexão sobre o processo de escrita, é preciso analisar: quais práticas pedagógicas têm sido desenvolvidas e o que se tem trabalhado, redação ou produção escrita? Isto serve para pensar qual aluno queremos formar e o que queremos problematizar com nossos estudantes.

Considerações finais

Este estudo possibilitou compreender que se o trabalho pedagógico for desenvolvido apenas para cumprir etapas e objetivos finais, a escrita não estará respeitando todo o processo dialógico de construção do pensamento crítico e das situações sociais do discurso dialógico.

Assim, para a construção de um texto, ele deve passar por etapas como: planejamento, execução e revisão. Pode ser que o trabalho não siga essa ordem cronologicamente, são apenas referências para a construção de um modelo teórico de base cognitiva, para demonstrar todo o processo de pensamento da escrita no homem. E, em caso de não haver um planejamento das atividades prévias ou revisões, a produção escrita servirá apenas de pretexto, levando a uma escrita mecânica e a uma mensuração da nota pelo professor.

Portanto, ao relacionar a teoria da linguagem baseada no pensador russo Mikhail Mikhailovich Bakhtin, com contribuições de seus seguidores do Círculo de Bakhtin, foi possível reconhecer a linguagem com uma abordagem mais funcional, isto é, a finalidade de concebê-la como algo ativo, envolvendo confrontos de valores sociais distintos e contraditórios nas diferentes formas de práticas de discursos, já que está presente em diversos contextos.

Assim, buscou-se uma reflexão referente à visão do pensador com as interferências contidas atualmente na educação básica, precisamente em sala de aula, no processo de ensino e aprendizagem.

Após todas essas análises, concluímos que a produção escrita é a mais recomendada dentro dos estudos de Bakhtin, pois se faz fundamental tratar a linguagem envolvendo os vários contextos, como o histórico, o político e o social, permitindo ampliar o poder de compreensão dos leitores, que, perante as diversas situações de leitura e de organização dos gênero textuais, torna-se um movimento dinâmico, um instrumento de reflexão dos sujeitos a outros contextos discursivos no processo de ensino e aprendizagem.

Notas

* Fátima Aparecida de Souza Francioli é Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino-Formação Docente Interdisciplinar PIPFOR – UNESPAR-Campus Paranavaí. E-mail: fas.francioli@hotmail.com.

** Thaís Fernanda Ruiz Braga Cardoso é mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino-Formação Docente Interdisciplinar PIPFOR – UNESPAR- Campus Paranavaí. E-mail: thaiscardoso6@hotmail.com.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12^a ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6^a ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Paraná: Criar Edições, 2002.

FIAD, Raquel Salek, MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS Maria Helena. (Org.). **Questões de linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63.

GERALDI, João Wanderley. Ensino de gramática x reflexão sobre a linguagem. **Dois Pontos**, Belo Horizonte, v. 2, n.15, p. 11-14, 1993.

GERALDI, João Wanderley. A Linguagem nos processos sociais de constituição da subjetividade. **Paixão de Aprender**, v. 1, p. 42-51, 2001.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. Rio de Janeiro: Editora Ática, 2011.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 13 - 30.

LOPES, M. A. **As tirinhas de Mafalda sob a ótica de Bakhtin no processo ensino-aprendizagem**. Revista X, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 47-62, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Fatima/Downloads/49241-223486-1-PB.pdf>. Acesso em: 01 de out. de 2020.

MENEGASSI, Renilson José. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas v. 1, n. 42, p. 55-79, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639372>>. Acesso em: 01 out. 2020.

MENEGASSI, Renilson José. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARI, Milene Bazari (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a (re) escrita em foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine. A finalidade da escrita no livro didático: influências da imagem do interlocutor. **Acta Sci. Human Soc. Sci.**, v. 28, n. 2, p. 155-165, 2006. Disponível em: <http://www.escrita.uem.br/adm/arquivos/artigos/publicacoes/producao_textual_e_ensino/revista_acta%5B1%5D.pdf>. Acesso em: 01 out. 2020.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

ROSA, Flávia Goulart Mota Garcia. **Os primórdios da inserção do livro no Brasil**. In: PORTO, Cristiane de Magalhães (Org.). *Difusão e cultura científica: alguns recortes* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p.75-92.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. Vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (Cole, Michael; John-Steiner, Vera; Scribner, Sylvia; Souberman, Ellen, eds.) Cambridge: Harvard University Press. 1978.