



[www.lettras.ufscar.br/linguasagem](http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem)

## ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE ESCRITA NO ENSINO MÉDIO

Maria Anunciada Nery Rodrigues (PROLING–UFPB)<sup>1</sup>

Regina Celi Mendes Pereira da Silva (PROLING–UFPB)<sup>2</sup>

### Considerações Introdutórias

O tema produção textual é bastante frequentado pelos pesquisadores, caracterizando-se como uma área de ensino que revela inquietações, discussões e ansiedades aos profissionais de ensino da língua materna.

Vários artigos, dissertações, teses e outros trabalhos acadêmicos já trataram do desempenho de alunos, todos eles discutindo problemas de produção de textos. Cada um desses estudos, partindo da análise de aspectos diversos das redações dos estudantes, e dos vestibulandos em particular, forneceu e continua fornecendo subsídios para que outros trabalhos aprofundem a pesquisa nessa área.

No entanto, o trabalho com a produção de textos em sala de aula pode ser considerado, ainda nos dias atuais, deficiente, mesmo frente ao avanço das ciências da linguagem. O que se ouve constantemente entre os professores de língua materna são reclamações a respeito das dificuldades dos alunos em produzir textos. Essa dificuldade não é exclusiva da aula de Português, mas parece agravar-se mais nesse espaço, onde é mais visível a desarticulação da linguagem do seu contexto de produção.

Constata-se, então, que, após a permanência por anos a fio na escola, nossos alunos possuem má qualidade nas comunicações escritas, o que contradiz, de forma assustadora, um grande objetivo a ser atingido pela escola no ensino de língua materna: o domínio real da

---

<sup>1</sup> Maria Anunciada Nery Rodrigues – Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. E-mail: anrpaula@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Regina Celi Mendes Pereira – Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: reginacmps@gmail.com

linguagem escrita, evidenciado por sujeitos que saibam usá-la nos diversos contextos sociais para interagir com os outros.

A necessidade de repensar o ensino/aprendizagem da língua materna é amplamente reconhecida pelos linguistas brasileiros que, sobretudo nas últimas décadas, vêm desenvolvendo projetos de ensino de modo a conhecer e interpretar a realidade das atividades em torno da linguagem em sala de aula, com o intuito de implantar reflexões, propor soluções e contribuir com subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Apesar de reconhecer que esse assunto já foi alvo de muitas discussões e de diversos trabalhos acadêmicos, acreditamos que muito ainda há para ser discutido a respeito do ensino de redação, especialmente em se tratando da forma como se dá o encaminhamento dessa atividade em sala de aula.

Sabemos que o professor exerce um papel muito significativo no processo da aquisição da escrita, por isso levantamos a hipótese de que o desempenho escrito do aluno retrata, de modo significativo, a realidade do processo escolar a que ele foi submetido, inserindo-se, aí, a metodologia empregada no ensino da produção de textos.

É necessário, assim, conhecer o trabalho do professor, bem como a existência ou não de condições favoráveis para atividades dialógicas na de sala de aula, inclusive de orientações adequadas ao exercício de elaboração da escrita.

Este estudo descreve a prática de produção textual desenvolvida por uma professora em duas turmas de ensino médio de uma escola particular da cidade de Campina Grande-PB. Para desenvolver o trabalho, adotamos como procedimentos a observação das aulas com o objetivo de analisar a prática pedagógica das professoras, as condições de produção dos textos escritos e a interação professor/aluno.

Entendemos que o modo de olhar o objeto, nesse caso, a produção textual, decorre da concepção de linguagem que se assume. Assim, este trabalho se apóia em concepções linguísticas que focalizam a língua como instrumento de interação e como prática social significativa, principalmente na teoria sociointeracionista de Vygotsky (1987[1934], 1988[1930]) e na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin/Volochínov (1988 [1929]).

## **O interacionismo social vygotskiano**

Para Vygotsky (1988), todo conhecimento é uma construção social em que a relação do sujeito com o objeto do conhecimento se faz mediada por um outro, via linguagem. Inicialmente interpessoal, através da linguagem, como interação social, para depois se tornar intrapessoal. É esse movimento do social para o individual que marca, a gênese tanto da própria linguagem como das práticas intelectuais para as quais a linguagem serve de mediadora.

Considerando a construção do conhecimento um processo dialógico, Vygotsky (1987) ao falar do processo de ensino–aprendizagem, declara que esse deve antecipar o desenvolvimento do aprendiz, não incidir no estado de desenvolvimento existente. Para ele, são ineficazes, em termos de desenvolvimento, as aprendizagens orientadas para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos, porque não apontam para um novo estágio no processo de desenvolvimento. Com isso, ele distingue dois níveis de desenvolvimento: o real, constituído pela capacidade que o aprendiz tem de realizar tarefas de maneira independente e autônoma, e o potencial, que se caracteriza pela capacidade de resolver problemas com o auxílio de um adulto ou de um par mais experiente.

Esse processo define o que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) que em suas palavras é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros capazes (VYGOTSKY, 1988[1930], p. 97).

Para Vygotsky, a principal característica do ensino é criar a ZPD, estimulando processos evolutivos internos. Para criar a ZPD, é necessário promover tensão que permita a ultrapassagem do nível atual para as formas mais complexas do comportamento e do pensamento.

Vygotsky atribui à escola fundamental importância, bem como ao papel do professor no desenvolvimento intelectual do aluno. Para ele, a sala de aula deve ser o lugar, por excelência, de desafio, de estímulo, apresentando ao aluno novas possibilidades de atingir estágios mais elevados de desenvolvimento.

Resumindo, Vygotsky nos fornece uma pista sobre o papel da ação docente: o professor é o mediador da aprendizagem do aluno, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais. Mas a ação docente somente terá sentido se for realizada no plano da Zona de Desenvolvimento Proximal. O professor é mediador da aprendizagem do aluno, facilitando-lhe o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais. Ele é a pessoa competente que precisa ajudar o aluno na resolução de problemas, desenvolvendo estratégias para que aos pouco possa resolvê-las independentemente.

Portanto, na perspectiva de Vygotsky, exercer a função de professor, considerando a ZPD, implica assistir o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda.

Na perspectiva vygotskyana, compreender a relação dos alunos com a leitura e escrita representa a compreensão do contexto sócio-histórico no qual estão inseridos. Compreender como se dão leitura e escrita na sala de aula significa compreender as relações sociais que caracterizam esse contexto e como elas contribuem (ou não) para a formação de leitores e escritores.

Sendo o ensino-aprendizagem essencialmente social, temos que considerar que a relação do professor com os alunos reflete-se positiva ou negativamente no aprendizado deles, a qualidade da relação com os alunos pode ser determinante para se conseguir o objetivo profissional.

Em síntese, as contribuições teóricas de Vygotsky são várias, principalmente por terem possibilitado uma melhor compreensão do desenvolvimento humano e de como se efetiva a aprendizagem. São concepções que, associadas à teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin/Volochínov (1988[1929]), constituem recursos importantes para o entendimento da natureza enunciativa e social da linguagem, bem como sua transposição para questões didáticas.

### **Bakhtin: linguagem e interação**

O segundo conjunto teórico está na teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (1988) que assinala a natureza social da linguagem. Bakhtin apresenta o modelo enunciativo-discursivo de linguagem baseado na interação verbal e no enunciado. O autor propõe então que se pense a interação verbal como a realidade da linguagem. Para ele, a linguagem deve ser estudada como o

lugar da interação humana, em que os sujeitos situados historicamente efetuam todo tipo de discurso.

Para Bakhtin/Volochínov, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois a palavra dirige-se sempre a um interlocutor. Segundo ele, “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988 [1929], p. 113).

No interacionismo não existe linguagem separada do Sujeito que a produz e do Outro a quem se destina. A interação inicia-se quando a palavra é dirigida a um interlocutor num determinado contexto de produção.

Para Bakhtin (1992, p.294), “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro”. Reconhecemos que os alunos quando escrevem seus textos, em qualquer momento de sua vida escolar, esperam uma resposta ao que escreveram.

Segundo Leal (2003, p.54 e 55), o aluno, na escola, ao dar lugar à compreensão responsiva ativa do professor, espera algum retorno, não um retorno qualquer, mas algo capaz de permitir uma dialogia, entendendo-a como um momento de produção de sentido, de dizeres e de trocas significativas. No entanto, se o aluno obtém como resposta o silêncio ou a marca de um *visto* ou, ainda, uma nota ou um conceito, pode-se deduzir que esse aluno encontra-se destituído das reais possibilidades de interação.

No ensino, é essencial pôr o aluno diante de situações interativas de linguagens. Sobre isso, os PCN (BRASIL, 1998, p.24) dizem que

uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos.

A sala de aula deixa de ser apenas um lugar de transmissão/recepção de um conhecimento arbitrário e passa a ser um “evento social no qual, através de procedimentos interacionais, professor e alunos tentam construir significado e conhecimento” (MOITA LOPES,

1995, p. 349). A sala de aula é o local de encontro de diferentes vozes, as quais mantêm relações de controle, negociação, compreensão, concordância, discordância, discussão.

Freitas (1996) soube expressar de maneira exemplar o processo educativo sob o olhar de Bakhtin:

Educar não é homogeneizar, produzir em massa, mas produzir singularidades. Deixar vir à tona a diversidade de modos de ser, de fazer, de construir: permitir a réplica, a contra-palavra. Educar é levar o aluno a ser autor, a dizer a própria palavra, a interagir com a língua, a penetrar numa escrita viva e real. O professor precisa também ser autor: penetrar na corrente da língua, recuperar sua palavra, sua autonomia, sem fazer dela uma tribuna para o poder, mas um meio de exercer uma autoridade que se conquista no conhecimento partilhado. Nesse sentido o professor pode ser visto como um orquestrador de diferentes vozes (FREITAS, 1996, p. 173).

Nessa perspectiva, os papéis tradicionais de professor e aluno – em que o primeiro detém o saber e o segundo apenas assimila este saber e devolve ao professor por meio das avaliações periódicas – são substituídos por interlocutores que juntos constroem e (re)significam o objeto de estudo. O aluno não é mais visto como aquele ser passivo que ocupa uma posição secundária no processo ensino-aprendizagem, e sim um sujeito ativo, que na interação com o professor e com os demais colegas, (re)constrói conhecimento.

Considerar essa forma de compreender o ensinar e o aprender a língua na escola é fundamental para pensar sobre a concepção que considera a linguagem como forma de interação. Essas considerações interferem no ensino da língua, tendo em vista que a prática pedagógica, nessa perspectiva, volta-se para o ensino produtivo de língua, tendo como objetivo o desenvolvimento de novas habilidades linguísticas para que o aluno possa fazer uso da língua de maneira mais concreta.

É nesse sentido que a adoção do princípio interacional projeta uma série de atitudes, tais como: escutar o aluno; permitir que ele apresente seu ponto de vista e o defenda; não obrigá-lo a falar ou escrever a respeito de um tema que ele não domina; não impor modelos rígidos para realização de tarefas; aceitar interpretações ou leituras adequadas; permitir que ele se leia e se corrija quando necessário, e quantas vezes necessário; apresentar problemas para que a resposta

seja buscada como desafio; permitir que ele crie, enfim – e criar é ser também um pouco professor.

Depois das concepções de Bakhtin/Volochínov sobre interação e dialogismo, não se pode mais conceber a língua como um produto pronto e fechado em si mesmo. A língua, como uma entidade viva e em constante evolução, precisa ser analisada e ensinada como tal.

## **Resultados e discussão**

Na análise, priorizamos os encaminhamentos que orientaram as três situações de escrita observadas, os quais são interpretados considerando os elementos constitutivos do contexto físico e da interação comunicativa.

### **A primeira situação de escrita**

A primeira situação de escrita aconteceu na 1ª série B. A professora começou indagando aos alunos se tinham feito o texto sobre “A violência nos estádios de futebol”, atividade solicitada na aula anterior. Três alunos entregaram os textos e os outros alegaram que haviam esquecido em casa ou que não fizeram porque tinham provas para estudar.

Depois, ela passou outra atividade de escrita. Era para os alunos escreverem um texto descritivo subjetivo sobre “Violência urbana”. Uma aluna reclamou: *“Agora a gente só escreve sobre violência! Não tem outro tema melhor não?”* A professora ignorou a reclamação da aluna. Outro aluno perguntou: *“É o que é um texto descritivo subjetivo?”* a docente falou apenas que é *“um texto em que você tem que dar sua opinião. É fazer valer seu ponto de vista”*.

A partir desse momento, ela exigiu silêncio e os alunos começaram a escrever. A aula acabou e os alunos não terminaram a produção, ficando para concluir em casa.

### **A segunda situação de escrita**

A segunda situação de escrita aconteceu na 2ª série A. Nesse dia, a professora iniciou a aula distribuindo aos alunos o texto **Vaga-lumes literários** retirado da *Folha de São Paulo*. Esse texto fala sobre um projeto de três jovens que levam cerca de 7.000 livros a 22 comunidades carentes na região amazônica.

Após a realização de uma leitura silenciosa pelos alunos, a docente comentou o texto, mas sem se aprofundar e sem solicitar a participação dos alunos. Depois ela anotou no quadro a

seguinte proposta: “Produza um texto persuasivo, trabalhando com o gênero textual editorial, com o tema: Brasil de pouca leitura”. E disse que o texto deveria ter de 20 a 25 linhas e que era para fazer na sala, pois ia atribuir nota. A única explicação da professora sobre o editorial foi que é um tipo de texto muito parecido com o texto dissertativo, que deve ter introdução, desenvolvimento e conclusão.

Sobre a situação descrita, acreditamos que, após a leitura, a professora deveria ter procedido com a discussão das idéias do texto, através de um trabalho interativo com os alunos, a fim de levá-los a compreender as informações para poder produzir outros textos.

A produção textual teria um papel muito importante, caso envolvesse a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, suprimindo a relação estável de que é o professor quem ensina e o aluno quem aprende.

### **A terceira situação de escrita**

Esta aula foi ministrada na 2ª série A. A docente iniciou a aula anotando no quadro a seguinte atividade:

*“A prática de produção de texto, na escola, tem sido martírio não só para os alunos, mas para os professores. Os temas expostos para a produção de texto tem se repetido de ano para ano. Dessa maneira, fica evidente que a escola tem uma grande contribuição na produção intelectual dos nossos alunos. E você o que acha disso?”*

Antes de os alunos iniciarem a escrita, a professora falou que o texto era para ser produzido na sala, que valeria nota e que não cometessem erros de ortografia, acentuação e pontuação. Após essas recomendações, ela pediu que os alunos iniciassem suas produções, exigindo silêncio na sala de aula.

A única intervenção da professora no trabalho de produção dos alunos foi pedir que lessem e corrigissem a redação antes de entregá-la. Alguns alunos conseguiram concluir o texto, mas a maioria levou para finalizar em casa.

### **Análise das condições de produção**

Inicialmente, queremos deixar claro, aqui, que o foco de nossa pesquisa sobre produção textual se situa no processo e não no produto. As condições de produção presentes em cada situação de escrita foram resgatadas por intermédio das observações feitas em sala de aula,

quando procuramos identificar seus elementos constituintes. Na análise, priorizamos os encaminhamentos que orientaram as produções de textos, os quais são interpretados considerando os elementos constitutivos do contexto físico e da interação comunicativa.

Ao analisarmos as instruções e elementos destinados a cada situação de escrita notamos que alguns elementos indispensáveis em uma situação comunicativa real estão ausentes nas instruções. Dentre eles, o *destinatário* que não é explícito em nenhuma situação de escrita. O problema torna-se mais grave, não só porque cria uma situação de produção de texto desprovida de qualquer função social da linguagem escrita, mas também porque faz com que o aluno veja o professor como único leitor de seus textos.

Considerando o *objetivo*, no sentido dado por Bronckart (1999), isto é, a representação do efeito que se quer produzir no destinatário, percebemos que esse elemento básico foi voltado, para o cumprimento de uma atividade escolar.

Quanto às *atividades didáticas* realizadas antes da produção de cada texto, notamos que ora, a professora inicia a aula apresentando ao aluno um texto-apoio para subsidiar uma posterior produção, ora lançam uma proposta sem nenhuma atividade prévia à escrita, considerando o aluno como um sujeito que está pronto para produzir qualquer texto, seja qual for o assunto. Pelo que observamos em sala de aula, a leitura do texto-apoio fica apenas no nível superficial. É uma atividade de linguagem que não contempla uma situação real de comunicação, não é oportunizado ao aluno ativar seus conhecimentos prévios. Trata-se, simplesmente, de uma mera leitura para escrever uma redação escolar.

Em relação aos gêneros, observamos que a professora não fez uma abordagem teórica sobre os gêneros solicitados que contextualizasse sua função sócio-comunicativa, o que pode comprometer a eficiência dos alunos nas produções escritas.

### **Considerações finais**

Sobre o encaminhamento das atividades de escrita, notamos que não houve o *antes* nem o *durante* e nem o *depois* da produção, primeiro, porque não houve atividade prévia às produções, só em uma situação de escrita os alunos leram um texto que serviu de base para a produção de outro, segundo, porque em nenhum momento a professora agiu como mediadora no trabalho de produção dos alunos e, terceiro, porque não houve atividade de reescrita.

A produção de texto não é vista como um trabalho que exige releituras e reescrituras, procedimentos de uma concepção interacionista de linguagem. O texto, da forma como foi trabalhado, configura-se como produto pronto e acabado, que tem como única finalidade a avaliação do professor.

Os resultados obtidos levaram-nos a constatar que o problema de o aluno não conseguir um bom desempenho comunicativo escrito é, em parte, decorrente do conjunto de elementos que orientam a sua produção. O quadro revelado sobre a atividade de produção escrita deixou transparecer que o ensino ainda se baseia na concepção tradicional da linguagem. Com isso anula-se o caráter interativo da escrita, descaracterizando-a como lugar de interação e de diálogo entre sujeitos.

A pesquisa aponta, portanto, para a necessidade de se investir, seriamente, na melhoria da formação linguística e pedagógica dos professores, para que eles possam alargar sua compreensão dos fatos da linguagem e das competências requeridas para o ato de escrever.

## **Referências**

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1988 [1929].

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª séries**. Brasília, DF: SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. De A. R. Machado e P. Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

FREITAS, M.T. A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p.165-187.

LEAL, L.de F. V. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autentica/CEALE/FAE/UFMG, 2003. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. p. 53-67.

MOITA LOPES, L. P. **Principle and Practice in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1995. What is this class about? Topic formulation in a L1 reading comprehension classroom. p. 349-362.

VIGOTSKY, L. S. (1934). **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

----- **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988 [1930].

Recebido em 31 de março de 2010

Aceito em 23 de maio de 2010