

O APRENDER A ENSINAR A ESCRITA NO CURSO DE LETRAS
LEARNING TO TEACH WRITING IN THE LANGUAGE UNDERGRADUATE
COURSE

Renilson José Menegassi

renilson@wnet.com.br

Márcia Cristina Greco Ohuschi

Universidade Estadual de Maringá

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão teórica sobre o aprender a ensinar a escrita, com enfoque na formação inicial do professor no curso de Letras. À luz da Lingüística Aplicada, tendo por pressupostos o interacionismo, na perspectiva sócio-histórica da linguagem, a partir de Bakhtin e Vygotsky e dos pesquisadores brasileiros que seguem esta vertente, tem-se como objetivo contribuir para a formação do professor de língua materna, ao evidenciar como ocorre a interação na escrita e qual o seu papel neste processo. Com esta reflexão, observamos que: a) os aspectos da interação verbal, proposta por Bakhtin/Volochinov (1992), associados à visão sócio-interacionista de Vygotsky (1988), constituem a escrita como interação; b) a relação interação-escrita, no Brasil, deu-se a partir da produção textual, conceito difundido por Geraldi (1993); c) a concepção de escrita como trabalho, proposta por Geraldi (1996), Fiad & Mayrink-Sabinson (1994) e sistematizada por Sercundes (1997), está aliada à interação; d) para ensinar a escrita, é preciso que o professor desenvolva a noção de se tornar o outro de si mesmo (BAKHTIN, 2003); e) no curso de Letras, são necessárias práticas de escrita e reescrita num processo contínuo de ensino-aprendizagem, para que os graduandos desenvolvam e sistematizem o trabalho com a escrita.

Palavras-chave: escrita, interação, formação de professor, curso de Letras.

Abstract: A theoretical analysis on learning to teach writing with special reference to the initial training of the future teacher in the language undergraduate course is

provided. Current investigation contributes towards the Portuguese language teacher in the context of writing interaction and its role in the process. Taken from the point of view of Applied Linguistics, investigation is based on the interaction within language's social and historical perspective, according to Bakhtin, Vygotsky and to Brazilian researchers following the former theoreticians. Current authors report that (a) interactional verbal aspects suggested by Bakhtin/Volochinov (1992) and associated to Vygotsky's (1988) social and interactional perspective constitute writing as interaction; (b) in Brazil the interactional and writing relationship occurred as from text production, which, in its turn, is a concept disseminated by Geraldi (1993); (c) the idea of writing as a produce, suggested by Geraldi (1996), Fiad & Mayrink-Sabinson (1994) and systematized by Sercundes (1997), is linked to interaction; (d) in the learning of writing the teacher must develop the idea that s/he must become his/her own other (BAKHTIN, 2003); e) writing and rewriting practices are required in the language undergraduate course as a continuous learning-teaching practice so that students develop and systematize their work with writing.

Key words: writing; interaction; teachers' training; language undergraduate course.

Considerações iniciais

Esta reflexão teórica faz parte de um trabalho maior, em que realizamos um diagnóstico da formação inicial que o acadêmico do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá recebe sobre o processo de ensinar a escrita, estando vinculado ao Grupo de Pesquisa "Interação e escrita no ensino e aprendizagem" (UEM/CNPq – www.escrita.uem.br), que investiga como se constituem as relações de professores e professorandos (professor em formação inicial) com a escrita, na sua formação inicial e em serviço.

Logo, ao entendermos a escrita como prática social, que enfrenta situações e culturas diferentes, visando ao letramento através de atividades de leitura, produção de textos e análise lingüística, no Grupo de Pesquisa, não a concebemos apenas como sinônimo de produção textual, mas como uma prática social que possui três eixos: a leitura, a produção textual e a análise lingüística, uma vez que não há como se trabalhar com a produção textual, sem se trabalhar com os outros dois eixos de

ensino. Assim, o termo escrita é tomado como um conceito composto pelas três práticas de linguagem empregadas no ensino e aprendizagem: leitura, produção textual e análise lingüística.

Sob esta perspectiva, procuramos nos aprofundar nas leituras de Bakhtin/Volochinov (1992), Bakhtin (2003) e Vygotsky (1988), além de buscar as suas influências em pesquisadores brasileiros como Geraldi (1993, 1996, 1997), Garcez (1998), Fiad & Mayrink-Sabinson (1994), Sercundes (1997), Kramer (2001, 2003), Bohn (2003) e Menegassi (2003a, 2003b, 2003c), a fim de subsidiar o nosso estudo sobre a escrita e poder contribuir para a formação do professor de língua materna. Dessa forma, este texto expõe as bases teóricas eleitas que subsidiam o aprender a ensinar a escrita na formação inicial do curso de Letras.

A interação na escrita

Na interação verbal, discutida por Bakhtin/Volochinov (1992), a linguagem é compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, por um fenômeno social de diálogo entre dois ou mais indivíduos. Porém, não se trata apenas de uma relação dialógica de concordância, mas, sobretudo, de refutação do enunciado anterior, de confronto entre as idéias próprias e as do outro. Assim, para entendermos o que é a interação na escrita, discorreremos sobre alguns aspectos da interação verbal abordados pelos autores: a monologização (ou internalização, na visão de Vygotsky, 1988), a mediação, o diálogo e os mecanismos sociais e interativos.

De acordo com Bakhtin/Volochinov o processo de monologização da consciência ocorre do social para o individual, pois, segundo eles, “exteriorizando-se, o conteúdo interior muda de aspecto, pois é obrigado a apropriar-se do material exterior, que dispõe de suas próprias regras, estranhas ao pensamento interior” (1992, p. 111). Dessa forma, os autores afirmam que é a expressão, ou seja, a exteriorização de um discurso, que organiza a atividade mental do indivíduo e não o contrário, pois é o conjunto social em que o locutor convive que determina a forma de expressão. Por isso, a linguagem não pode ser a simples expressão do pensamento, mas sim, uma “roupagem” deste, pois nem sempre expressamos o que estamos pensando, já que utilizamos a linguagem em função do outro, do social.

Nesse sentido, Vygotsky é retomado, vindo ao encontro de Bakhtin, ao chamar de “*internalização* a reconstrução interna de uma operação externa” (1988, p. 63), afirmando, portanto, que a consciência é internalizada através das interações que estão fora do indivíduo: do social para o individual.

Entretanto, para ampliarmos esse conhecimento, apreendido do social, precisamos, segundo Vygotsky, de um tempo para amadurecer, de sedimentação sócio-cognitiva temporal, pois “A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (1988, p. 64). Assim, ao pensarmos na prática da escrita a partir de uma abordagem tradicional, temos, como atividades prévias, conforme apresenta a maioria dos livros didáticos, a leitura do texto, a discussão, geralmente direcionada, e a produção escrita, procedimento que normalmente acontece numa só aula de 50 minutos. Observamos que, neste caso, há o processo interpessoal para o intrapessoal, contudo, não há um espaço temporal para que o aluno internalize o conhecimento e atinja uma meta-consciência, isto é, não há tempo suficiente para que as palavras alheias se tornem suas palavras, já que, de acordo com Bakhtin (2003), a palavra do outro se transforma, no processo do diálogo, para tornar-se palavra própria, com a ajuda de outras ‘palavras do outro’, posteriormente, em palavra pessoal.

Ocorre, assim, uma internalização em nível superficial, pois o aluno apenas repete, em seu texto, o que o professor disse, ou faz reproduções dos textos que leu, sem relacionar as idéias, sem refletir, sem haver a sedimentação das palavras dos enunciadores em suas palavras, transformadas, modificadas, internalizadas.

Na abordagem interacionista, também temos a leitura e a discussão como atividades prévias, no entanto, elas não ocorrem de forma dirigida, mas sim, por meio da interação entre os indivíduos, criando-se diálogos, produzindo-se sentidos, a partir das várias vozes ali encontradas. A produção textual escrita acontece em outro momento, o que propicia um distanciamento, isto é, um espaço temporal necessário para haver a internalização, que se dá de forma mais sofisticada, já que houve tempo para o amadurecimento e para que as palavras alheias se tornassem palavras próprias do produtor, pois, de acordo com Bakhtin, “As palavras dos outros

trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos” (2003, p. 295).

Contudo, precisamos pensar em como se dá o processo de aquisição da língua escrita no contexto de sala de aula, em que a sua produção é artificial, pois a situação é descontextualizada, isto é, o aluno precisa imaginá-la em seu pensamento, além disso, o interlocutor é virtual e, portanto, não está presente. Assim, a maioria dos textos são produzidos “na escola”, para a sociedade, ou ainda para “uma atividade real futura” (GARCEZ, 1998, p.77). Por isso, exige-se um maior grau de mediação (do material didático e, principalmente, do professor), para que essa artificialidade possa ser minimizada.

Garcez (1998), subsidiada pelos estudos de Bakhtin e Vygotsky, trata sobre a necessidade da mediação do outro para acontecer a internalização e a aprendizagem. O deslocamento do social para o individual marca as formas de práticas discursivas que se dão a partir da mediação, que, no caso do ensino da escrita, depende da concepção de língua do professor, o qual, ao atuar como mediador entre o texto e o aluno, pode construir ou direcionar essa relação.

Vemos, portanto, a fundamental importância do mediador, cuja função social é mediar os conhecimentos, propiciando, ao aluno, a construção de um novo conhecimento e o desenvolvimento de uma atitude responsiva, conforme afirmam Bakhtin/Volochinov (1992). Além disso, o mediador também tem o papel de desestabilizar o outro, a fim de abalar suas estruturas e transformá-lo noutro indivíduo, promovendo a intervenção entre os elementos, numa determinada relação.

Na escrita, a mediação ocorre desde as atividades com o trabalho de leitura, em que o mediador contribui para a construção de sentidos do texto, continua durante as discussões realizadas, ao possibilitar a voz e a vez do aluno, e prossegue em todo o processo da produção escrita. A partir da perspectiva bakhtiniana, Garcez (1998) afirma que a mediação pode se dar entre o texto e o colega ou o texto e o professor, durante a sua reescrita, no entanto, não se restringe a esta fase, já que acontece em todas as etapas do processo.

O outro aspecto discutido é o diálogo que, para Bakhtin/Volochinov (1992), é uma das formas mais importantes da interação verbal. Eles o definem “não apenas

como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (p. 123), trata-se, portanto, do cruzamento de vozes, da devolução da palavra ao sujeito, da contrapalavra, conforme cita Geraldi (1993).

Assim, a produção escrita é um exemplo de dialogismo, pois se trata da mediação entre as idéias do autor, de seus enunciadores e interlocutores, constituindo um novo diálogo. Portanto, podemos afirmar que a escrita é um confronto entre as várias vozes que a constituem e o texto, um processo que, a partir de intervenções (dos enunciadores, do autor, dos interlocutores), pode ser reescrito, pois, segundo Bakhtin/Volochinov (1992, p. 123), “o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores”.

No diálogo, a palavra (escrita ou falada) se orienta em função do outro¹, ela é produto da mediação, como apontam Bakhtin/Volochinov (1992, p. 113):

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, 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. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor.

Escolhemos as palavras, no paradigma lingüístico, de acordo com o nosso outro, pois é a partir dele que se instaura o diálogo. Por isso, sua presença é

¹ Bakhtin (2003) e Vygotsky (1998) empregam, em suas obras, o termo “o outro” e não interlocutor. A partir das discussões produzidas no Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem”, observamos que, no processo da escrita, a palavra “outro” carrega em si os três momentos da interação bakhtiniana: o de interlocução, isto é, o momento da interação entre as várias vozes presentes nos textos, o autor, os colegas, o professor; o de intralocução, quando atinge a metacôsciência, ou seja, quando se torna o outro de si mesmo; novamente o de interlocução, aqui, especificamente, quando seus interlocutores dialogarão com seu texto. Dessa forma, ao empregar o termo ‘outro’, estamos confluindo as idéias de Bakhtin e Vygotsky.

fundamental na prática da escrita. Logo, em situação do ensino da escrita, o professor precisa mostrar que, para escrever, deve-se considerar um interlocutor e não se constituir como o único interlocutor do aluno, conforme se propõe tradicionalmente na escola.

Bakhtin/Volochinov (1992) distinguem três tipos de interlocutor. O real (palpável, cuja imagem é concreta), o virtual (passível de existência, potencial) e o destinatário superior ou superdestinatário (um conjunto ideológico, representado pelo grupo a que o autor pertence ou pretende pertencer). Para exemplificar essa relação, a partir de Garcez (1998), imaginemos, como locutor, um acadêmico de Letras que apresentará um trabalho científico num determinado congresso. Ele escreverá seu texto em função do público-alvo do evento, pois a imagem das pessoas que assistirão a sua apresentação estará nele presente (interlocutor virtual). Pensando nesse interlocutor, o acadêmico adequará a linguagem e produzirá um texto com informações suficientes para a sua compreensão. Assim, ao ter em mente, por exemplo, um público totalmente leigo no assunto que irá expor, procurará ser explicativo, incluir exemplos, ilustrações, enfim, todas as informações necessárias para o seu entendimento. Do contrário, ao imaginar um público conhecedor do assunto, buscará a objetividade para, rapidamente, chegar ao item que deseja enfatizar. Entretanto, antes de encaminhar seu texto para o evento, o acadêmico o entregará a seu orientador (interlocutor real), em quem necessariamente pensará ao construí-lo. O problema é que, na escola, o aluno só pensa neste outro, pois não lhe é ensinado que existe um outro, o interlocutor virtual. O orientador, no caso, interlocutor real, no papel de mediador, propiciará o diálogo entre o texto e o aluno, por meio de apontamentos que permitam transformações e conseqüente melhorias na escrita do texto, como exemplificamos anteriormente, contudo, ele deve ser cômico sobre o interlocutor real e, também, o superior. Ao encaminhar seu trabalho para publicação nos Anais do congresso, o locutor estará se reportando a uma ideologia dominante, ao conjunto acadêmico, formado por discentes e docentes de graduação e pós-graduação (superdestinatário), que determinam a conduta do gênero escrito, evidenciando-se a internalização do social no individual.

Quanto aos mecanismos sociais e interativos, Bakhtin/Volochinov expõem que “Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será

determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (1992, p. 112-113). Na interpretação de Garcez, “são as condições de produção de um determinado enunciado que determinam sua forma de enunciação e não vice-versa” (1998, p. 56-57). Assim, podemos depreender que, de acordo com os pressupostos de Bakhtin e seus seguidores, a situação social determina: a) a expressão sócio-histórico-ideológica, isto é, o contexto social; b) o locutor e o interlocutor, sendo, o primeiro, o agente ou produtor do discurso e, o segundo, aquele que determina se haverá ou não a interação, pois é a partir dele que se definem as estratégias, que se instaura o diálogo; c) o objetivo da enunciação, uma finalidade que, no caso da escrita, precisa haver uma função social e não ter apenas o intuito de preencher o tempo ou atribuir nota; d) a escolha da variação lingüística e do gênero, que serão definidos a partir do interlocutor; e) o conhecimento de mundo, que se amplia nas palavras alheias, nas várias vozes contidas nos diferentes textos lidos (polifonia), advindas da interação social.

Notamos, de tal forma, que os mecanismos sociais e interativos, propostos por Bakhtin, são condições necessárias para a produção da escrita, que, a partir desse contexto, foram bem difundidas por Geraldi (1993), no Brasil.

Portanto, observamos que esses mecanismos e os demais aspectos da interação verbal bakhtiniana (internalização, mediação, diálogo) aqui discutidos constituem a escrita como interação, pois, sob a perspectiva sócio-histórica, para se produzir um texto, é necessário que haja um tempo para a internalização do conhecimento e a sedimentação das palavras alheias, que se tenha um mediador para propiciar a intervenção no processo, que se instaure um diálogo entre locutor e interlocutor (real, virtual e superior) e que contemple os mecanismos ou condições de produção da escrita.

Produção textual² escrita

Segundo Geraldi (1997), a partir da década de 80, surgiram várias pesquisas voltadas para a sala de aula, discutindo-se o estabelecimento da interação social e propondo-se o discurso e o texto como unidades de ensino. Dessa forma, Geraldi (1993), com base na perspectiva bakhtiniana, declara que, por meio do discurso, o aluno pode expressar seu ponto de vista sobre o mundo e, por meio do texto, aprender a língua materna. Por isso, ele considera “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (Op. Cit., p. 135). É pelo texto do aluno que iniciamos e findamos o processo de ensino/aprendizagem da língua, pois, partimos dele, passamos por várias etapas, a partir da mediação que leva o produtor a refletir sobre a própria escrita, do diálogo instaurado nesta e das reescritas que efetuam mudanças significativas e originam novos textos, aos quais retornamos e podemos reiniciar o processo. Podemos encontrar as origens desse enunciado em Bakhtin/Volochinov (1992, p. 123), quando os autores postulam que a realidade fundamental da língua é constituída pelo “fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações”, ou seja, um diálogo dá origem a outro. Nesse sentido, o texto deve ser a base de trabalho da língua materna e Geraldi (1993) o define como o lugar das correlações, isto é, da intertextualidade, a qual proporciona o surgimento de novos textos.

Os textos produzidos pelos alunos eram conhecidos, nas escolas, apenas como redação; há pouco tempo, passou-se a utilizar a terminologia “produção textual”. Sobre a questão, Geraldi (1993) expõe várias características delineadas sobre a redação no âmbito escolar: a) “produzem-se textos para a escola” (p. 136), ou seja, o aluno escreve para um único interlocutor, o professor, e com um único fim, ser avaliado; b) “há muita escrita e pouco texto (ou discurso)” (p. 137), ou seja, o

² A concepção de linguagem interacionista, com base em Bakhtin, foi difundida, no Brasil, no início da década de 80, por João Wanderlei Geraldi e Raquel Salek Fiad e sua equipe. Em 1984, Geraldi organizou e lançou o livro *O texto na sala de aula* (Cascavel: Assoeste), em que discorre sobre as concepções da linguagem, a partir do qual divulgou-se, em nosso país, a teoria bakhtiniana, que logo apareceu no Currículo Básico do Estado de São Paulo (1988) e no Currículo Básico do Estado do Paraná (1990). Em 1991, no livro *Portos de Passagem*, Geraldi instalou uma diferença teórico-metodológica entre redação e produção de texto, também embasado na concepção interacionista bakhtiniana, no auge do neoliberalismo, que propaga o homem como sinônimo de trabalho. Por isso foi interessante, na época, a nomenclatura “produção” de texto, como sinônimo de escrita como trabalho. Neste artigo, utilizamos a versão de 1993.

aluno escreve somente para atender a uma solicitação, em uma situação artificial, em que o que ele pensa ou vivencia não é levado em consideração. Prioriza-se, neste caso, a quantidade de escrita e não a qualidade do texto, a forma, não o conteúdo; c) “pede-se aos alunos que escrevam um texto a partir de uma gravura” (p.138), isto é, o aluno deve escrever a partir de uma inspiração, de uma descrição, já que não se oferecem subsídios anteriores para a escrita; d) “não se trata de contar algo vivenciado e que (...) merece, no julgamento do locutor, ser contado para outrem” (p. 138), pois o sujeito e sua autoria são anulados, sua vida e suas opiniões não têm importância para o professor; e) “A cartilha, de passo em passo, vai mostrando a escrita como ilustração da gravura” (p. 138), assim, a criança aprende de forma mecânica, descontextualizada, e o seu contato com escritas, a partir de interações, perde a validade; f) “A razão única que ele pode encontrar para escrever alguma coisa (...) é mostrar que sabe escrever” (p. 139), já que se escreve apenas para cumprir uma solicitação do professor; g) “tanto a razão para dizer quanto o que dizer se anulam” (p. 139), isto é, não se leva em consideração o que o aluno tem a dizer nem mesmo por que irá dizer; h) “prepara o aluno para depois (um depois que provavelmente não acontecerá)” (p. 140), pois a escrita é artificial; i) “o leitor de redações é sempre a função-professor e não o sujeito-professor” (p. 143), uma vez que não há um interlocutor; há, sim, um avaliador.

Por outro lado, na prática de produção textual, segundo Geraldi “produzem-se textos na escola” (Idem, p. 136),, isto é, espera-se que o aluno escreva algo para alguém ler e que se constitua como sujeito do seu dizer. Com isso, o autor também define e sistematiza as características da produção de textos: a) “ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (p. 135), ou seja, é pelo texto que se inicia e se finda esse processo; b) o sujeito compromete-se “com sua palavra” (p. 136), assume o que diz, instaurando-se sujeito de seu dizer; c) recupera-se um “espaço de interação, onde o sujeito se (des)vela, com uma produção de textos efetivamente assumidos pelos seus autores” (p. 140), determinado pelas condições reais da enunciação; d) professor e alunos constituem-se “como sujeitos que se debruçam sobre um objeto a conhecer e que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento” (p. 160), isto é, há discussões sobre leituras e todos contribuem para a construção de sentidos do texto; há leituras das palavras alheias; e) as

respostas do professor “são respostas e não verdades a serem ‘incorporadas’ pelos alunos e por ele próprio” (p. 160), não há imposição, há sim interação, em que se consideram as várias possibilidades de leitura do texto; f) “assumir-se como locutor implica estar numa relação interlocutiva” (p. 161), ou seja, num diálogo entre duas ou mais pessoas, a partir do texto que o aluno produz; g) tem como destinação “interlocutores reais ou possíveis” (p. 162) e não o professor como único interlocutor do aluno, seu avaliador nato; h) “tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento, quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala, quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala” (p. 165).

Além dessas características, Geraldi, a partir dos mecanismos sociais e interativos propostos por Bakhtin/Volochinov (1992), sistematiza as condições de produção do texto, ou seja, fatores indispensáveis para se produzir um texto. Para tanto, é necessário que: a) “se tenha o que dizer”, ou seja, um conteúdo ampliado também nas palavras alheias, a partir da interação e não apenas uma reprodução do que o professor diz, o qual, normalmente, reproduz o que lhe é imposto pelo livro didático; b) “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”, isto é, um objetivo, uma finalidade, com uma função social marcada e não as finalidades impostas na concepção tradicional: preencher tempo e atribuir nota; c) “se tenha para quem dizer o que se tem a dizer”, um interlocutor real ou possível, ao invés de ter apenas o professor como único interlocutor do aluno; d) “o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”, sujeito agente, não passivo e assujeitado, mas que se comprometa com o que diz; e) “se escolham estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)” (p.137), tanto textuais, quanto discursivas, já que conteúdo e forma devem andar juntos, definidos em função do interlocutor e do gênero discursivo escolhido.

Conforme Garcez (1998) ensina, é mediante essas condições que a escrita se estabelece, entretanto, percebemos que todas giram em torno de uma só, do “para quem”, do interlocutor, do outro, pois é a partir dele que se instaura o diálogo e se determinam as condições de produção.

Observamos também que essas condições de produção estão presentes tanto na redação quanto na produção de texto, contudo, naquela aparecem sob os

aspectos tradicionais e, nesta, sob os aspectos interacionistas. Portanto, não são elas necessariamente que diferenciam redação de produção de texto. A diferença teórico-metodológica se dá a partir de um conjunto de fatores, ancorados na concepção de linguagem a que cada uma pertence. Podemos dizer que ambas se confluem, entretanto, a maneira como seguirão os procedimentos posteriores é que as diferenciarão. Assim, temos a produção de texto como o início do processo, ou seja, a produção de gêneros discursivos, com funções sociais definidas, em que um serve de ponto de partida para a produção do outro, a partir dos quais o conhecimento vai sendo internalizado pelos alunos, culminando, ao final, em um texto escolar (redação) narrativo, dissertativo ou descritivo. Logo, entendemos que estes não devem ser descartados do ensino da produção textual escrita em língua materna, mas que, para chegarmos neles, precisamos passar pelos diversos gêneros do discurso circulantes na sociedade.³

Nessa perspectiva, o professor, na escola, propicia uma reflexão sobre essas condições de produção do texto, motiva os alunos a escrever e não mais se coloca como avaliador dos textos de seus alunos. Na redação, os textos corrigidos são devolvidos sem ao menos serem comentados. Na produção textual, segundo Geraldi, o professor aponta “caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma como escolheu” (1993, p. 164). Sabemos, no entanto, que em sala de aula com uma média de 40 alunos esse trabalho torna-se muito difícil. Portanto, de acordo com Marinho, o professor “deve definir os critérios qualitativos para a análise dos mesmos, explicá-los aos alunos e, (...) usar marcas gráficas convencionais que se refiram tanto a seu aspecto formal, quanto a seu aspecto conceitual” (1997, p. 91), possibilitando, assim, o trabalho de revisão e reescrita.

³ De acordo com Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, formas de textos criados pela sociedade, que funcionam como mediadores entre o enunciatador e o destinatário. O autor salienta “a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo cotidiano (...), o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (...) as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes)” (Idem). Ele ainda diferencia os gêneros primários dos secundários. Os primeiros se constituem nas interações diárias, naturais, especialmente na oralidade, e em alguns tipos de escrita informal, como bilhetes e cartas pessoais. Já os gêneros secundários se constituem em situações mais complexas de comunicação, principalmente escrita, como os discursos políticos, científicos etc. e, em seu processo de formação, “eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata.” (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Esse trabalho, denominado processo de refacção textual, é de suma importância para a formação de produtores de textos, pois, conforme expõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, “permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente, possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos lingüísticos para o aluno poder revisar o texto” (BRASIL, 1998, p. 97). Desta forma, o objetivo desse procedimento é que o aluno aprenda a reestruturar seu texto, com a orientação do professor, adquirindo, assim, noções práticas de revisão que os levam, aos poucos, à autocorreção, ou seja, à interação com seu próprio texto.

Entretanto, não basta somente o processo de refacção para se formar produtores de textos. É preciso que se recuperem professor e alunos como sujeitos “que compartilham, no discurso de sala de aula, contribuições exploratórias na construção do conhecimento” (GERALDI, 1993, p.160). A necessidade dessas mudanças, para o autor, deve-se ao fato de ainda existirem, na escola, diálogos proporcionados com mero intuito de aferição das respostas, em que a contribuição do aluno é desqualificada, pois só cabem as respostas prontas, o que vem de encontro à interação verbal proposta por Bakhtin/Volochinov (1992), em que a linguagem é compreendida a partir de sua natureza sócio-histórica, isto é, por um fenômeno social de diálogo entre dois ou mais indivíduos, conforme Geraldi (1993).

Observamos que a interação é fundamental no processo de produção textual dos alunos, já que toda escrita é para o outro. Portanto, o professor, no papel de mediador entre o texto e o aluno, promove um diálogo com ambos e não apenas o corrige e o devolve ao seu produtor, mas, aponta caminhos para ele dizer o que pretendeu dizer na maneira como escolheu, pois assim, sofrerá transformações e conseqüentemente melhorará sua escrita.

Dessa forma, percebemos que, na perspectiva sócio-histórica da escrita, sua prática perpassa toda a noção de interação verbal apresentada por Bakhtin, que dialoga com a visão vygotskyana, já que se constrói a partir do social, em função do outro e com a ajuda de um mediador. Assim, após delimitarmos a escrita sob a concepção interacionista e traçarmos os aspectos da produção textual, versamos, a seguir, sobre as concepções atuais de escrita, para identificar qual delas está aliada ao interacionismo aqui delineado, base de formação do professor de língua materna.

As concepções de escrita

Geraldi (1996) e Fiad & Mayrink-Sabinson (1994) apresentam duas concepções teóricas de escrita: como inspiração e como trabalho. A partir dessa teoria, encontramos em Sercundes (1997), que enfoca uma abordagem metodológica, a determinação de três concepções: escrita como dom, como conseqüência e como trabalho, reportando-se as duas primeiras à perspectiva teórica tradicional de escrita como inspiração.

Na primeira concepção, segundo Fiad & Mayrink-Sabinson (1994, p. 57), a escrita é vista como “fruto de uma emoção”, portanto, reescrever o texto, além de ser uma tarefa difícil, que exige trabalho, tornaria-o frio, pois quebraria o encanto da inspiração. Para Sercundes (1997), essa escrita é vista como dom, como uma “inspiração divina”, pois não há nada que faça uma relação com o que o aluno irá escrever. Dessa forma, não ocorre nenhuma atividade prévia sobre o assunto, isto é, a leitura de um ou mais textos, uma discussão ou um debate sobre o tema, enfim, não há nenhuma orientação para subsidiar o educando na construção de seu texto. Ela ocorre tão somente após a apresentação de um título ou tema, sobre o qual o aluno pensa e escreve, muitas vezes, apenas com o objetivo de ocupar o seu tempo, o que o leva a não ter um compromisso com a sua escrita, já que sabe que ela será apenas vistada pelo professor, no sentido do particípio do verbo ‘ver’, como se o professor afirma-se “Eu vi sua redação! ✓”. De tal modo, ele passa a considerar “que o ato de escrever é simplesmente articular informações, conseguindo fazê-lo da melhor forma aqueles que têm dom e inspiração, sendo esses os premiados. Aos outros resta conformar-se” (SERCUNDES, 1997, p. 76).

Na escrita como conseqüência, conforme a mesma autora, os textos são produzidos a partir de atividades prévias como: leitura de um texto, comentários sobre ele, sua interpretação; estudo do vocabulário, ou ainda participações em filmes, palestras, passeios 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). No entanto, não há tempo suficiente para a sedimentação do conhecimento, como postula Vygotsky (1988), para que as

palavras do outro se tornem palavras próprias do aluno, conforme Bakhtin (2003). Além disso, essa concepção de escrita induz à homogeneização dos saberes, pois o professor é o único detentor do saber, o qual leva o social a produzir um texto coletivo, isto é, tem-se textos iguais, para um único indivíduo, produzido para a escola, com o objetivo de atribuir uma nota, premiar ou punir o aluno. Portanto, observamos que essa concepção também não está aliada à interação, mas à corrente comportamentalista⁴, que valoriza a premiação.

A terceira concepção é a de escrita como trabalho, a qual contempla também as atividades prévias da concepção de escrita como conseqüência, entretanto, naquela, tais atividades servem como suporte, nesta, como pretexto para a produção escrita. A denominação “escrita como trabalho” nos mostra que o ato de escrever não se dá por meio da inspiração do indivíduo, mas de seu esforço, já que se trata de um processo contínuo, realizado em vários momentos, como postulam Fiad & Mayrink-Sabinson (1994): planejamento, execução, leitura do texto e modificação, a partir da sua reescrita. Logo, o texto nunca está acabado, pois é submetido a mudanças provocadas por alguma reação do outro, podendo ser o outro das leituras realizadas e, nelas, as vozes que ali ecoam, o professor, ou ainda o colega. Assim, ele sempre pode ser melhorado e o aluno, consciente disso, efetua mudanças significativas, pois passa a “considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado” (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1994, p. 63).

Ao retomar Bakhtin, Geraldi (1996, p. 137) também propõe a escrita como trabalho em um processo de interação com atividades de refacção textual, em que o interlocutor determina o movimento “inter-intra-inter-individual”, numa alusão explícita, também, a Vygotsky (1988). Desse modo, o processo da escrita se inicia por uma relação interpessoal, com a construção do conhecimento a partir de uma relação social de interação, a qual leva o indivíduo ao segundo momento,

⁴ O behaviorismo/comportamentalismo, segundo Lepschy (1975), surgiu no início do século XX, com John Watson, que propôs uma nova ciência, porém, afirmando que a Psicologia deveria ser redefinida como o estudo do comportamento. Assim, o psicólogo Skinner propôs um behaviorismo em que o aprendizado se dá através de um processo denominado “condicionamento operante”, em que existem eventos que estimulam a recorrência do comportamento, chamados de reforço e outros que diminuem a probabilidade de recorrência, chamados de punição. Daí a noção de levar o aluno à premiação ou penalidade, que, no caso da concepção de escrita como conseqüência, é premiado aquele que tem o dom, o que não o tem é punido.

intrapessoal, idiossincrático, em que há a incorporação do processo anterior e a sedimentação do conhecimento, em que as palavras alheias se tornam palavras próprias do produtor, quando ele escreve a primeira versão de seu texto. Em seguida, volta para a relação de interação, em que o mediador (interlocutor real) faz as intervenções necessárias para a transformação do sujeito e, conseqüentemente, de seu texto. Logo após, tem-se novamente a relação intrapessoal, de introspecção, em que há o crescimento do produtor, ao reconstruir seu texto (segunda versão). Esse processo, no ensino da escrita, pode se repetir quantas vezes forem necessárias e ele nos mostra, mais uma vez, o social construindo o individual. Portanto, na escrita, se não houver o tempo necessário para essa relação inter-intra-inter-individual, a realidade pessoal do produtor não será sofisticada, isto é, haverá apenas a reprodução. Na mesma perspectiva, o autor postula que o conteúdo e a forma ocorrem concomitantemente, que o social determina as formações discursivas e que a palavra se revela na contrapalavra do outro. Dessa forma, temos a noção de sujeito como agente, que constrói seu texto sobre o conhecimento que já possui, pensando no momento presente e no interlocutor. O aluno utiliza operações (retira, acrescenta, altera informações de seu texto) e meta-operações (reflete, pensa sobre essas operações) de escrita, ou atividades epilingüísticas (de reelaboração contínua, que atuam sobre a própria linguagem, a partir da reflexão sobre a sua prática lingüística) como ações da linguagem.

Assim, ao agir dessa maneira, o sujeito pode chegar à autocorreção, a qual, segundo Geraldí (1996), é revelada a partir da presença do outro: ao defini-la, ao estar presente na memória visual do locutor, ao definir o uso da convenção lingüística e ao tornar-se o interlocutor de si próprio, isto é, ao destituir-se do papel de produtor para assumir o papel do outro dele mesmo, a fim de que, distanciando-se de seu texto, consiga preencher os brancos semânticos deixados por ele enquanto produtor, ou seja, a falta de informações necessárias para o entendimento do texto pelo outro, revelando, dessa forma, a autocorreção e a competência na escrita.

Na visão metodológica de Sercundes, a produção de escrita como trabalho “surge de um processo contínuo de ensino/aprendizagem”, permitindo “integrar a construção do conhecimento com as reais necessidades dos alunos” (1997, p. 83),

que passam a escrever na escola, conforme apresenta Geraldi (1993), constituindo-se sujeitos de seu dizer, com objetivos e interlocutores definidos. Dessa forma, podem-se organizar procedimentos didáticos para desenvolver atividades com o assunto que os alunos estão estudando e, a partir dessas atividades, solicitar a produção textual, que resultará em outras produções, abordando o assunto, porém com um fim específico que lhes faça sentido.

Logo, o processo se transforma em um círculo fechado, em que as atividades prévias são o suporte e não o pretexto para a escrita e o professor age como mediador. Desse modo, ao retomar Geraldi, que, por sua vez, retoma Bakhtin, Sercundes conclui que “cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas, de apresentarem ‘uma terceira margem’” (1997, p. 96).

Portanto, observamos que há uma confluência, entre a visão dos teóricos e da estudiosa, sobre a concepção de escrita como trabalho e que todos partem da interação verbal de Bakhtin, o que comprova que essa perspectiva está aliada à concepção de linguagem como meio de interação. Enfim identificada essa concepção, discutimos, na seção seguinte, a relação do professor com a escrita.

O professor e a escrita

Para que o professor se torne “co-autor dos textos de seus alunos” (GERALDI, 1996, p.144), é preciso que ele se constitua como escritor de textos competente, por isso questionamos: qual é a sua relação com a prática da escrita?

Bohn discute, em sua pesquisa, que o professor “não se considera escritor e entende que não forma alunos escritores” (2003, p. 83), logo, sente-se angustiado com essa situação e incapaz de solucioná-la. Percebemos, assim, sua estreita relação com a escrita, pois, como seus alunos, também compartilha do medo de escrever que, provavelmente, originou-se em sua formação escolar e não foi resolvido em sua formação superior, uma vez que, segundo o autor, não é de se estranhar que “alunos universitários, profissionais liberais, pós-graduandos quando confrontados com a produção textual entram em pânico” (Idem, p. 81). Certamente esse pânico é proveniente dos modelos tradicionais de escrita, nos quais não se

pode errar, em que não se considera a opinião do produtor, e este, ao acreditar que não possui dom para escrever, ou por não estar inspirado, não consegue produzir um texto.

Dessa forma, apropriamo-nos do questionamento de Kramer: “É possível tornarmos nossos alunos pessoas que lêem e escrevem se nós mesmos, professores, não temos sido leitores e temos medo de escrever?” (2001, p. 103). Ao mencionar sua pesquisa “Cultura, modernidade e linguagem”, em que estudou o que lêem e escrevem os professores, a autora afirma que conheceu “histórias de desprazer, imposição, obrigatoriedade, de vontade de não-ler” (Idem, p. 102). Mais uma vez, deparamo-nos com a restrita relação do professor com a escrita, imposta pelo contexto escolar em que viveu. No entanto, acreditamos que, ao escolher esta profissão, ele precisa quebrar esses tabus e, de acordo com a pesquisadora, “aprender a valorizar a narrativa, a leitura e a escrita para ler com as crianças e os jovens, para escrever a história pessoal, registrar a história coletiva” (Op. cit., p. 117).

Portanto, para atuarmos como mediadores nos textos dos alunos e realizarmos as interferências necessárias para o seu crescimento, precisamos escrever e fazê-lo com competência. Logo, para atingirmos essa competência na escrita, necessitamos, primeiramente, do desenvolvimento da metaconsciência, ou seja, assumir uma atitude responsiva ativa, sermos o “outro” de nós mesmos (BAKHTIN, 2003).

De acordo com Bakhtin (2003), o ouvinte (destinatário passivo) não representa o todo real da comunicação verbal, para isso, ele deve adotar uma atitude responsiva ativa: concordando, discordando, completando, tornando-se o locutor. De tal modo, temos, conforme o mesmo autor, a alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, o diálogo, a interação. No entanto, para atingirmos o interlocutor, para sermos claros a ele, precisamos, sobretudo, ser o outro de nós mesmos, deslocando-nos do papel de produtor para o de interlocutor, realizando inferências, cobrindo os brancos semânticos deixados no texto. É o movimento inter-intra-inter-individual, como vimos em Vygotsky (1988) e também, de certa forma, em Bakhtin/Volochinov (1992), em que o locutor, no momento da intralocução, conversa com seu texto, torna-se o outro de si, atinge a metaconsciência.

Assim, o locutor busca a virtualidade do interlocutor a fim de se transferir para a virtualidade e ativa os vários outros que estão internalizados em si, transformando as palavras alheias em palavras próprias (BAKHTIN, 2003). Ao atingirmos essa metaconsciência, compreendemos o nosso processo de escrita e, conseqüentemente, teremos maior competência em ensiná-la, pois, para alterarmos os costumes, crenças e concepções, precisamos mudá-los primeiramente em nós.

Kramer, ao procurar entender as relações que os professores estabelecem com a escrita, entrevistou docentes em sua pesquisa e muitos relataram “que haviam destruído seus escritos e falavam de medo, vergonha, frustração” (2003, p. 59). Logo, se o professor tem vergonha ou medo de mostrar seu texto para o outro, é porque não considerou seu interlocutor, pois não o entende como ouvinte ativo e, principalmente, porque não foi o outro de si próprio.

Isso nos leva à indagação de como se dá, na sala de aula, a relação direta entre o professor e a escrita. Segundo Menegassi, “as relações do professor com a escrita normalmente ocorrem na situação de avaliação de textos em sala de aula. O professor não é um produtor de textos. É um avaliador dos textos produzidos pelos alunos” (2003a, p. 55). Isso acontece quando, em situação de ensino, ele não se torna co-produtor dos textos dos alunos, não estabelece uma relação dialógica, não atua como mediador no processo de escrita dos estudantes.

Para o autor, o professor participa desse processo apenas na entrega da proposta de produção de texto e na sua correção, o que lhe permite afirmar “que as relações do professor com a escrita são virtuais, pois se manifestam através dos alunos e não no seu próprio texto” (MENEGASSI, 2003a, p. 55). Assim, ele produz o comando para a redação, muitas vezes vazio, sem diálogo com o aluno, por não considerar os mecanismos sociais e interativos da perspectiva bakhtiniana, ou, conforme Geraldi (1993), as condições de produção do texto, não definindo, por exemplo, a finalidade da escrita e o interlocutor. Desse modo, o professor se torna o único interlocutor do aluno, aquele que irá corrigir seu texto e apontar seus erros, ao invés de tornar-se o mediador, de estabelecer um diálogo e de mostrar que existem outros interlocutores: o virtual, o superior e o de si próprio.

A partir de sua pesquisa, Menegassi constata que:

não se pode esperar de um professor, no estado atual de sua formação, uma postura adequada na preparação de comandos, quando a ele não foi oferecida a oportunidade de *aprender como se faz*, quais elementos são necessários, como analisar e refletir sobre as propostas e, principalmente, como reformular o material a partir de dados concretos. (2003a, p. 77)

Logo, não o culpamos, pois sabemos que, em toda sua vida escolar, foi-lhe apresentada uma concepção de língua e de escrita nos modelos tradicionais, não lhe foi dada a oportunidade de tornar-se o outro de si mesmo, para que pudesse ensinar a partir de seu próprio processo de escrita. Resta-nos, portanto, saber como se oferece esse ensino em sua formação superior, por isso, abordamos, em seguida, o ensino da escrita na Universidade.

O ensino da escrita na Universidade

A partir da perspectiva sócio-histórica da escrita, de suas concepções, das sugestões para seu ensino e dos aspectos da produção textual, julgamos necessário discorrer, especificamente, sobre o ensino da escrita na Universidade, uma vez que a esta é atribuída a função de ensinar a ensiná-la. Assim, se sabemos que há inúmeros problemas desse ensino na escola, tendo em vista os resultados dos alunos nos concursos vestibulares e nos exames nacionais, precisamos tratar sobre a formação dos professores. Será que a Universidade ensina a ensinar a escrita sob a abordagem sócio-interacionista? Essa é uma questão pouco investigada, no entanto, de fundamental importância no processo de formação do professor, especificamente do professor de língua materna, ao qual é atribuída a função de ensinar essa prática.

De acordo com Aragão & Gandra, essa falta de investigação se dá devido ao fato de, em nossa sociedade, preocuparem-se com o ensino da escrita, assim como da leitura, apenas no início da escolaridade, pois “supõe-se que ler e escrever, como mera decodificação dos códigos escritos, é algo que se ‘ensina’ de uma vez, no

início da escolaridade regular, não se exigindo que os graus/níveis subseqüentes de ensino se preocupem com esse trabalho” (1998, p. 549). As autoras justificam a afirmação de que os universitários não sabem ler nem escrever a partir do contexto das redações do vestibular em que “o aluno, ao ingressar neste nível de ensino, apresenta as mais diversas dificuldades, tanto de leitura como de escrita” (1998, p. 549).

Desse modo, essas dificuldades tendem a continuar durante o curso de graduação, principalmente se este, através de seu corpo docente e suas práticas pedagógicas, não possuir uma concepção de escrita como trabalho (GERALDI, 1996; FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1994), em que o texto é construído num processo contínuo e está sempre sujeito a modificações, mediante o diálogo com o interlocutor, co-produzindo-se sentidos.

Matêncio (1994, p.85) nos mostra que tais dificuldades permanecem mesmo após o término da graduação e afirma que o professor retorna à universidade em busca de “tentativas de fazer convergir teoria e prática”. Isso acontece, segundo Kleiman (2000), porque predomina, nos cursos de Letras, uma concepção tradicional de ensino, de linguagem e, conseqüentemente, de escrita. Para a autora, “Nesse contexto, a questão da formação do professor de língua materna precisa ser redimensionada” (p. 67), por isso ela aponta a “necessidade de desenvolver instrumentos que promovam uma reconfiguração conceitual do objeto do ensino – a escrita – nos programas de formação do professor” (p. 79), ou seja, é preciso haver diálogo, interação, é preciso considerar o outro.

Ao desconsiderá-lo, o professor não atua como mediador entre o texto e o aluno, não lhe ensina que existem outros interlocutores, apenas corrige o texto e lhe aplica uma nota, sem qualquer tipo de interação, nem oportunidade de reescrita. Isto acarreta na formação de docentes que priorizam a forma, ao corrigir os textos, penalizando o aluno por suas falhas gramaticais, consideraNDOm o texto como um produto acabado, conforme demonstra pesquisa realizada por Bezerra, Queirós & Tabosa (2004). É essa a concepção que predomina na maioria dos cursos de Letras, infelizmente, adquirida pelos professores e, mais tarde, “repassada” na escola, formando, assim, um ciclo, o que acarreta na dificuldade de mudar uma concepção que está arraigada há décadas no indivíduo.

Assim, conforme Rottava (2004), o conjunto de crenças que os professorandos e professores possuem em relação à leitura e à escrita tem influência direta na mudança de concepção, porém, os cursos de Letras não consideram esse fator e não estabelecem, de forma clara, uma relação entre teoria e prática. Dessa forma, “Sem clareza, os futuros professores tendem, quando não têm uma formação qualificada e continuada, a reproduzir suas experiências adquiridas desde que foram alunos” (ROTTAVA, 2004, p. 116).

Menegassi também nos mostra que o conjunto de crenças tem influência na concepção adotada pelo professor, ao afirmar que “um modelo de ensino e de texto começa a se configurar no imaginário educativo do acadêmico em formação, como um ideal, ou melhor, como o virtual papel idealizado de professor e de ensino de escrita” (2003b, p. 895). O discente, portanto, constrói a sua visão sobre o ensino da escrita e o incorpora da maneira como o aprendeu, sob a mesma perspectiva que lhe fora ensinado. O ensino da escrita no curso de Letras está centrado na “tipologia clássica de produção textual, que abrange os textos dissertativos e narrativos, sendo o descritivo incorporado nesses dois” (Op. Cit. p. 895) Segundo o autor, o enfoque desse ensino, em particular nas disciplinas Língua Portuguesa, Lingüística e Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, é predominantemente teórico, pois,

Desenvolvem-se muitos estudos sobre as diferenças entre redação e produção de textos, porém não se colocam em prática as diferenças a partir da produção de escrita pelo próprio acadêmico em formação. Nada é empírico. Tudo é virtual. Oficinas e minicursos de produção de textos são conduzidos, principalmente na disciplina de Prática de Ensino, contudo, ao escrever seus relatórios finais, o aluno apresenta grandes dificuldades de expor no papel aquilo que realizou adequadamente nas discussões e nas aulas ministradas. (MENEGASSI, 2003b, p. 895).

Assim, de acordo com o autor, constrói-se “uma inaptidão para o ensinar a produção escrita”, já que: “Não se ensina a ensinar a produção de escrita (...). Não

se tem o texto como processo, apenas como produto para uma avaliação. (...) Não se concebe a escrita como trabalho (...). Não se leva o acadêmico a refletir sobre o seu próprio processo de escrita” (Idem, p. 895-896).

Dessa forma, como o curso de Letras pode formar professores eficazes no ensino da prática de escrita? Como esses novos professores ensinarão a escrita para seus alunos, se eles mesmos não sabem escrever ou não sabem como ensiná-la? Certamente continuarão seu ensino a partir dos moldes tradicionais, das concepções de escrita como dom e como consequência, conforme a visão metodológica de Sercundes (1997), e, por conseguinte, não contribuirão para a formação de escritores de textos competentes.

Um exemplo de como esse quadro poderia ser revertido é a pesquisa de Menegassi (2003c), realizada numa turma do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em que os professores de Língua Portuguesa, Lingüística e Introdução aos Estudos Literários auxiliaram os alunos na construção da escrita, a partir da intervenção com apontamentos em seus textos e propostas de reescritas. Na disciplina de Lingüística, os alunos produziram artigos científicos que foram “acompanhados a partir da incorporação das noções de planejamento, revisão e reescrita de textos” (MENEGASSI, 2003c, p. 2).

Conforme o autor, os alunos, além de incorporarem essas noções, evoluíram em outros aspectos, dentre eles o fato de considerarem o leitor acadêmico como interlocutor e o de perceberem que a escrita é um processo, ou seja, acontece em etapas e, por isso, necessita de tempo para ser realizada. Logo, Menegassi (2003c) mostra como ensinar a ensinar a escrita na Universidade de forma com que o aluno realmente aprenda, entenda como se dá o processo de escrita como trabalho, e pratique as teorias aprendidas no curso, refletindo sobre elas. Desse modo, poderemos formar professores capazes de ensinar a escrita sob a perspectiva sócio-interacionista e começaremos a alterar o atual contexto da escrita na escola básica.

Considerações finais

Após esta reflexão, os construtos teóricos nos permitem elencar algumas considerações relevantes ao processo de aprender a ensinar a escrita na formação

docente inicial, as quais contribuem para a formação do professor de língua materna.

Em primeiro lugar, observamos que os aspectos da interação verbal proposta por Bakhtin/Volochinov (1992), associados à visão sócio-interacionista de Vygotsky (1988), constituem a escrita como interação. Dessa forma, podemos afirmar que, para se escrever, é necessário: estabelecer um diálogo entre locutor e interlocutores, propiciar uma mediação no processo, haver um tempo para sedimentar o conhecimento e contemplar condições reais da enunciação, determinadas pelo meio social.

Ao discutirmos sobre a produção textual escrita, suas características e condições de produção, verificamos que a relação interação-escrita, no Brasil, deu-se a partir da produção textual, difundida por Geraldi (1993), sob a mesma perspectiva bakhtiniana. Assim, o autor sistematiza as condições de produção do texto, a partir dos mecanismos sociais e interativos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), e nos mostra que, para se produzir um texto, é preciso que o conteúdo temático seja ampliado a partir das interações, que haja uma finalidade real, com uma função social marcada, que se tenham interlocutores real e potencial definidos, que o produtor seja um sujeito agente, comprometido com o que diz, e que se escolham estratégias textuais e discursivas para realizar tais ações.

Também consideramos fundamental que o professor tenha uma concepção de escrita consolidada e, ao refletirmos sobre elas, na visão teórica de Geraldi (1996) e Fiad & Mayrink-Sabinson (1994) e na visão metodológica de Sercundes (1997), observamos que a concepção de escrita como trabalho é a que está aliada à interação.

Numa breve reflexão sobre a relação do professor com a escrita, ancorados em pesquisadores como Kramer (2001, 2003), Bohn (2003) e Menegassi (2003a), constatamos o fato de o professor não se constituir como escritor competente de textos, nem como o outro de si próprio, como postula Bakhtin (2003).

Por fim, ao abordamos a questão do ensino da escrita na instituição superior, verificamos, a partir de Aragão & Gandra (1998) e Figueiredo (2003), as dificuldades dos acadêmicos em relação à prática da escrita e, a partir de Menegassi (2003c), uma proposta para se reverter esse quadro, com um trabalho interdisciplinar das áreas de Lingüística, Língua Portuguesa e Literatura, em que os professores

auxiliam os alunos na construção da escrita, por meio de apontamentos nos textos e de propostas de reescritas.

Portanto, acreditamos que, para o professorando aprender a ensinar a escrita, é preciso que o curso de Letras o possibilite uma construção teórica de forma sólida e uma concepção de língua e de escrita consolidadas, internalizadas, aos poucos, desde o primeiro ano do curso. Além disso, é necessário que lhe propicie, nas diferentes disciplinas, práticas de escrita e reescrita, num processo contínuo de ensino-aprendizagem, para que se desenvolva e entenda o seu próprio processo de escrita, para, então, poder ensiná-la.

Referências

ARAGÃO, R. M. R.; GANDRA, L. M. M. A leitura em cursos superiores de formação profissional. In: I CONGRESSO DA HISTÓRIA DO LIVRO E DA LEITURA NO BRASIL E XII CONGRESSO DE LEITURA NO BRASIL, *Anais...* Campinas: UNICAMP, 1998, p.549-554. CD-ROM.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Estética da criação verbal*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

BEZERRA, M. A.; QUEIROZ, A. K.; TABOSA, M. Q. Correção de textos e concepções de língua e variação: relações nem sempre aparentes. In: *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 231-249, 2004.

BOHN, H. I. Produção textual e cultura: a interlocução necessária para a construção do saber. In: SOUZA, S. de, BOHN, H. I. (Orgs.). *Escrita e Cidadania*. Florianópolis: Insular: 2003.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994, p. 54-63

FIGUEIREDO, D. C. de. Produção textual acadêmica escrita: uma abordagem discursiva crítica. In: XVI SEMINÁRIO DO CELLIP, *Anais...* Londrina: UEL, 2003. CD-ROM.

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

GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W. ; CITELLI, B. (Org.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula; leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984, p.41-49.

KLEIMAN, A. B. Concepções da escrita na escola e formação do professor. In: VALENTE, A. (Org.). *Aulas de português: perspectivas inovadoras*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 67-82.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação: múltiplas possibilidades de criação escrita. In: *A experiência da leitura*. YUNES, E. São Paulo: Loyola, 2003, p. 57-68.

_____. Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001, p. 101-121.

MARINHO, J. H. C. A produção de textos escritos. In: DELL'ISOLA, R.L.P; MEDES, E.A.M. (Org.) *Reflexões sobre a língua portuguesa: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1997, p. 87-95.

MATÊNCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994

MENEGASSI, R. J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, (42): 55-79, Jul./Dez. 2003a.

_____. Influências da escrita do professor no texto do aluno. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2003b, p. 894-902, CD-ROM.

_____. Aspectos da construção da escrita no curso de Letras. In: XVI SEMINÁRIO DO CELLIP, *Anais...* Londrina, out. 2003c. CD-ROM.

ROTTAVA, L. Concepções de leitura e de escrita: um contraponto entre professores em formação de português, inglês e espanhol. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. (Org.) *Linguística Aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004, p. 111- 137.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.) *Aprender e ensinar com textos dos alunos*. vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

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