

A FORMAÇÃO DE PRODUTORES RESPONSIVOS DE TEXTOS NA ESCOLA VIRTUAL: O QUE A LINGUÍSTICA APLICADA PROPÕE?

TRAINING OF RESPONSIVE TEXT PRODUCERS IN THE VIRTUAL SCHOOL: WHAT DOES THE APPLIED LANGUAGE PROPOSE?

Richardson Carvalho Melo 1

Resumo: Este artigo pretende abordar a formação de produtores responsivos de texto no âmbito da escola virtual (em contexto de isolamento social, tanto o ensino fundamental II, quanto o ensino médio), além disso, será verificado como as recentes propostas em Linguística Aplicada trazem contribuições que enriquecem tal temática. Percebeu-se que o ensino de escrita responsiva, configura-se como preponderante no papel de formar sujeitos capazes de movimenta-se de forma interacional na sociedade, mesmo diante de situações (como a pandemia que ora afeta o mundo) comunicativas como as que atingem diretamente a sociedade e a escola. Para isso, o presente estudo ancora-se na teoria sobre interação-verbal e nas recentes pesquisas sobre Linguística Aplicada. Ao final, constatou-se que o campo para pesquisas em LA, no trato com o ensino de escrita responsiva, é diversificado e aberto a novas visões, visto que a sociedade se pluraliza depressa e a escola deve acompanhar tais transformações.

Palavras-chave: Escrita Responsiva. Interação-Verbal. Linguística Aplicada.

Abstract: This article intends to address the training of responsive text producers within the scope of the virtual school (in the context of social isolation, both elementary school and high school), in addition, It will be verified how the recent proposals in Applied Linguistics bring contributions that enrich this theme. It was realized that the teaching of responsive writing is configured as preponderant in the role of forming subjects capable of moving interactively in society, even in the face of communicative situations (such as the pandemic that now affects the world) such as those that directly affect society and the school. To this end, the present study is anchored in the theory of verbal – interaction and in the recent research on Applied Linguistics. In the end, it was found that the field for research in LA, when dealing with the teaching of responsive writing, is diversified and open to new visions, as society quickly pluralizes and the school must follow such transformations.

Keywords: Responsive Writing. Verbal-Interaction. Applied Linguistics.

Introdução

Todas as esferas da comunicação humana são mediadas pela palavra como expressão das mais diversas formas semiológicas¹. Essa se constitui como elo e meio de comunicação que estabelece acordos sociais de interação. Nas palavras de Bakhtin (2002, p. 113), “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”. Sendo assim, ela estabelece uma relação dialógica de interação, de um lado tem-se um locutor, e do outro, um interlocutor. A interação é notoriamente parte da sociedade e se constitui mediante as relações sociais que formam indivíduos e promovem a construção de identidades plurais.

Diante de tal constatação, a escola mostra-se como fecundo ambiente de possibilidades para a promoção dessa tese baseada na interação, visto que se configura historicamente como aliada na formação de indivíduos capazes de interagir com o meio social de maneira responsiva e coerente. Isso converge para a ideia de que a escola seria o lugar para fomentar a capacidade discursiva do aluno, e, conseqüentemente levá-lo a compreender os diversos campos do saber e assim, selecionar e produzir textos que dialoguem com essas esferas comunicativas.

O questionamento que se levanta é como a escola pode formar este escritor responsivo e que *modus operandi* ideal poderia empregar para alcançar isso. Mesmo porque os dados da educação brasileira nos últimos anos não são animadores quanto a este objetivo, embora essa fragilidade na produção escrita na escola seja histórica. Como se percebe em exames como o SAEB (Sistema de Avaliação da educação Básica), o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e o PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Alunos) que revelam a fraqueza alarmante dos estudantes no trato com a escrita. O Enem de 2018, segundo dados do MEC (Ministério da Educação e Cultura), apontou que apenas 55 (cinquenta e cinco) redações alcançaram nota 1.000 (Um mil), das 4.122. 423 redações corrigidas². Outro fator preocupante é formação da base, no que diz respeito ao Ensino Fundamental (EF), pois dados como o SAEB 2107, apontam a deficiência em língua portuguesa.³

Diante desses dados, verifica-se que “os números relativos a analfabetos, iletrados, incapazes de receber ou dar qualquer informação escrita são assustadores” (CELANI, 2008, p. 20). Essa constatação corrobora a ideia de que há uma emergência no ensino de língua no Brasil, mesmo porque as pesquisas voltadas para o ensino de produção textual no Brasil, ainda são recentes e requerem outros olhares com o propósito de orientar formas múltiplas para o ensino de escrita na escola.

Para tanto, este artigo objetiva investigar como o ensino de escrita responsiva pode (ria) contribuir na formação da escrita aos alunos. Este estudo está fundamentado teoricamente na perspectiva formulada por Bakhtin e Voloshinov (2006, [1929]) sobre interação verbal, em que defendem a tese que a linguagem se constitui nas interações histórico-sociais. Além disso, esta investigação ancora-se no campo da LA, no que tange às pesquisas voltadas para LA indisciplinar, defendida por Moita Lopes (2006), apontando assim, três objetivos a serem discutidos:

- 1 - A escola como lugar de interação social e a aula de LP como cerne para a interação linguística;
- 2 - A escrita responsiva de texto: encontrando o fio condutor;
- 3 - Qual(ais) proposta(s) a LA traz para o ensino de escrita?

A escola como lugar de interação social e a aula de LP como cerne na interação verbal

A escola brasileira consagrou-se historicamente como espaço determinante para o encontro e o fervilhar de ideias. Ela se estabeleceu como lugar de interação, de encontro e formação de sujeitos e é, ainda hoje, a esperança de transformação e ascensão social das classes menos favorecidas. Na Constituição Federal do Brasil (CF) artigo 205 seção I lê-se: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação

1 A semiologia se constitui como área do conhecimento que propõe investigar os sistemas de representação desenvolvidos pelas sociedades. Tem como foco o estudo os signos, sejam eles linguísticos, visuais ou ritos culturais.

2 Fonte: <http://portal.inep.gov.br/microdados#>. Acesso em: 30, de setembro, de 2019.

3 Fonte: <https://academia.qedu.org.br/prova-brasil>

para o trabalho”. Dito isso, percebe-se como a escola assume papel preponderante na promoção de sujeitos autônomos capazes de interagir em sociedade.

Diante de tal percepção, Celani (2008) observa, por meio de um relatório apresentado no IV Congresso de Qualidade da Educação, publicado pela revista *Veja*, como o brasileiro vê a escola:

Com base em 4.000 entrevistas com pais, estudantes e professores, dos quais 67% ganham menos de cinco salários mínimos, os resultados são impressionantes, como mostram os números a seguir: ‘sem educação é impossível vencer na vida’ (76%), ‘estudar é muito importante’ (87%), “é fundamental saber ler” (83%), ‘é importante saber expressar seus pensamentos por escrito’ (66%), **‘português é a disciplina mais importante’** (99%), ‘matemática é a mais importante’ (95%). Os entrevistados, por intuição, têm os mesmos objetivos, até mais explícitos do encontrados na Lei de Diretrizes e Bases, no art. 115 (CELANI, 2008, p. 19, grifo nosso).

Essa percepção sustenta a tese de que a escola é vista como uma espécie de *escada* para a ascensão social e econômica. A partir desses dados pode se perceber minúcias que revelam como o ensino de linguagem na escola, não apenas da língua portuguesa é visto como agente que contribui na plena formação do aluno. Mesmo porque a grande urgência dos entes educacionais de governo e da sociedade é formar satisfatoriamente o estudante, e estes veem na educação, ponto preponderante para isso. Entretanto, o que mais chama a atenção em tal pesquisa é como o brasileiro valoriza o ensino de Língua Portuguesa (LP), como pode ser percebido nos seguintes pontos elencados na pesquisa, que são: *a leitura como fundamento, a escrita como expressão do pensamento e o conhecimento da língua portuguesa como ponto determinante*.

A disciplina de LP é posta como mais importante do currículo escolar (99%). Nestes pontos, a leitura, a escrita e o conhecimento da língua se destacam. É um tripé preconizado pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 1997, p. 15) em sua apresentação, na qual afirma que: “o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social e efetiva, pois é por meio dela que o indivíduo se comunica, tem acesso à informação, expressão e defende pontos de vista, constrói visões de mundo, produz conhecimento”.

Sob essa perspectiva estão três agentes determinantes: o professor, o aluno e o livro didático (LD). O professor, por ser o mediador do processo de ensino, o aluno por ser o motivo e razão do processo e que não pode ser encarado alheio ao processo e, por último, não menos importante, o LD, responsável por facilitar (não ditar) a metodologia empregada pelo professor. Essa interação perpassa o processo contínuo do ensinar, estabelecendo acordos, refutando e assimilando ideias, construindo pontes para o saber (FUZA; RODRIGUES, 2017).

As discussões em torno dos estudos de linguagem, e, em suma, procuraram entender como as concepções filosóficas do russo Mikail Bakhtin (1895-1975) e o círculo contribuíram de modo decisivo no ensino brasileiro (ROJO, 2005). Em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, traduzida pela primeira em 1975, o filósofo traz em um de seus capítulos a concepção de interação verbal, afirmando que

[...] a enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, [1929], p. 121-122).

Os autores advogam ainda que

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo 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, 2006, [1992], p. 123-125, grifo nosso).

Para Bakhtin (1992), a interação verbal se realiza por meio enunciados concretos e únicos, efetivados nas mais variadas esferas sociais. O ato comunicativo entre locutor e interlocutor se dá de modo interativo nas palavras, visto que, para o filósofo, essas são *pontes* por qual veicula a linguagem. Dito isso, Faraco e Tereza (2016, p. 7) afirmam “que o enunciado concreto (e não abstração linguística) nasce e morre no processo de interação social entre os participantes da enunciação”.

E uma esfera social que atrai, sem dúvidas atenção em torno desse tema, é a aula de LP, posto que essa é imbuída da tarefa de fomentar o conhecimento da língua. O que vem ganhando força nas últimas décadas com diversas pesquisas, como na: sociolinguística, na Linguística Textual, na Análise do Discurso e dentre outras áreas (VAL, 2020).

Entretanto, o que persiste ainda, nas palavras de Antunes (2003) é o quadro nada animador (e quase desesperador) do insucesso escolar [...] por parte do aluno, de que ele “não sabe português”, “de que o português é uma língua muito difícil. Essa constatação não se restringe apenas aos níveis iniciais, na educação básica, mas também no ensino médio. Daí a necessidade de se pensar no ensino de língua vislumbrando seu caráter intimamente associado à INTERAÇÃO e não petrificado por regras e normas. Para Marcuschi (2008, p. 61-65), “a língua é vista como uma atividade, isto é, resumidamente, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica”, o que, portanto, denota pensar “[...] que a língua é uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso conhecimento e permite que nosso conhecimento seja estruturado”.

Sendo assim, a escola deve(ria) ser compreendida como um ambiente de interação verbal e a aula de LP a *gema* desta. Não se pode conceber o ensino de língua sem o imbricamento com outros saberes, com outras disciplinas ora vinculadas ao currículo escolar. Moita Lopes (2004) aponta a ideia de que

[...] sou de opinião, portanto, que a área de estudos da linguagem não deve permanecer isolada de outras Ciências Sociais e Humanas [...] Ousaria dizer que se queremos ler sobre linguagem e vida contemporânea, é necessário ler nos campos da geografia, sociologia, história e etc. [...] Caso contrário, continuaremos a focalizar a linguagem e quem a usa em um vácuo social, sem vida cultural, histórica e política, i.e., um sujeito associal, apolítico e ahistórico [...] Só mesmo a anti-disciplina pode dar conta de proposta (MOITA LOPES, 2004, p. 159).

Por fim, dos três agentes (professor-escrita-aluno) envolvidos diretamente neste processo, constitui um tripé delicado no percurso do ensino, destaque-se aí a figura do professor, por ser este, elegido para mediar e facilitar o caminho, encontrando a veia pelo qual a seiva do saber percorrerá até seu destino.

Por outro lado, a tarefa de letrar⁴ o aluno em escrita envolve outros agentes, como a família, as instituições de ensino, o estado, etc. O que eleva a responsabilidade coletiva do processo de ensino de escrita, posto que todas as esferas sociais se constituem como campo para o ensino de língua, levando o aluno a perceber as minúcias da oralidade e da escrita no jogo discursivo e como

4 Kleiman (1995) define Letramento como: um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

ele utilizará isso para interagir em sociedade de modo pleno. Diante disso, Kleiman (1995) conclui:

Sabemos que, inicialmente, o desenvolvimento de linguagem escrita ou do processo de letramento [...] é dependente, por um lado, do grau de letramento da(s) instituição(ões) social(ais) - família, (pré-escola) etc. – em que esta está inserida (KLEIMAN, 1995, p. 70).

A escrita responsiva de texto: encontrando o fio condutor

A teoria sobre responsividade formulada por Bakhtin (1992) gira em torno de três princípios ou modalidades manifestas segundo sua natureza, são elas: a imediata/ativa, a passiva e silenciosa/efeito retardado ou muda. Para ele, todo falante é um respondente por si em maior ou menor grau, dependendo da situação comunicativa que se configura no diálogo. Nisso a palavra, se mostra como elo ou *ponte* de ligação entre o locutor e o interlocutor e nessa relação, ela se apoia em ambas as extremidades, sendo um território comum entre ambos, determinando com isso, o produto da interação entre locutor e ouvinte (BAKHTIN, 1997, p. 113).

A responsividade ativa associa-se às questões axiológicas ligadas a apreciações valorativas quanto à compreensão e percepção de sentidos na produção do enunciado. Ao entender o enunciado, o indivíduo é capaz de posicionar-se ativamente na interação promovida. Sobre isso, Bakhtin (2000) menciona, quando afirma que

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso ocupa, simultaneamente, em relação a ele uma posição responsiva: concorda ou discorda de (total ou particularmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc. essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante [...] (BAKHTIN, 2000, p. 290).

Na aula de LP, pode-se compreender aspectos que dialogam com essa percepção apresentada por Bakhtin, na medida em que a responsividade ativa é uma via dupla, visto que “[...] A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 2000, p. 290). Diante disso, o professor de língua não pode simplesmente aplicar um conteúdo sem a prévia reflexão de fatores ligados à compreensão ativa daquilo que fará na aula de produção textual, como: locutor presumido (aluno e suas axiologias), ambiente físico e social da escola, os suportes didáticos (como livro didático, impressos, virtuais, biblioteca etc.) e outros que se correlacionam com o processo de compreensão do enunciado pretendido pelo professor.

Dito isso, trabalhar com situações reais, com gêneros textuais que circulem na esfera social do aluno é contribuir para uma melhor participação dele na aula de produção textual. Como gêneros da esfera virtual, como os que veiculam no *facebook*, *instagram* ou *youtube*, que oferecem oportunidades de interação ação imediata de comunicação.

No que tange a responsividade passiva, essa é caracterizada pela passividade na resposta. Não há um tom valorativo imediato na resposta, não há um posicionamento pronto ao locutor. Essa compreensão de resposta pode ser compreendida em instâncias institucionais, como no ambiente militar, por exemplo, em que o ouvinte obedece a uma ordem expressa de superior. Outra observação que se é que se percebe também nessa concepção é a não abertura para apreciações valorativas de concordância ou discordância, “[...] por assim dizer, que (é) apenas um *duble* o seu pensamento em voz alheia [...]” (BAKHTIN, 2000, p. 290).

Essa aceção de responsividade possa ser percebida nas aulas de LP, na qual o professor prepara uma aula de produção textual sem a devida abertura para o diálogo, apenas solicita respostas que se manifestarão no texto.

Quanto a responsividade silenciosa/muda de efeito retardado, observa-se que esta efetua-se na atitude valorativa o interlocutor após o momento da interação verbal. Para Bakhtin (2000), a

compreensão responsiva

[...] pode permanecer, por lapso de tempo, compreensão responsiva muda (certos gêneros do discurso fundamentam-se apenas nesse tipo de compreensão, como, por exemplo, os gêneros líricos), mas neste caso trata-se, poderíamos dizer, de uma compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte [...] (BAKHTIN, 2000, p. 291).

No contexto escolar, em várias situações, verifica-se que o professor não obtém resposta imediata em momentos específicos de interação, no entanto, essa resposta mostra-se posteriormente refletida em textos (orais e escritos), em comportamentos e opiniões dos alunos. Essa compreensão não configura a ausência de aprendizado, mas que o tempo foi responsável por estabelecer a resposta daquela informação.

A aula de produção textual é um campo a se considerar neste caso, mesmo porque o aluno produz o texto como resposta àquilo que lhe fora apresentado e a manifestação de opinião materializada no texto pode ocorrer ativa, passiva ou retardada dependendo do ambiente oferecido, porém, não quer dizer que nenhuma das respostas deva ser ignorada, mas que uma reflexão acurada do professor deva ser realizada à medida que o aluno responde.

A responsividade (em quaisquer de suas modalidades expostas anteriormente) se manifesta em decorrência do ambiente dialógico⁵. O ambiente na aula de LP, por exemplo, exerce força discursiva lançada diariamente com o propósito de efetivar o objetivo de passar uma dada mensagem/conteúdo. Isto posto, o aluno como interlocutor no processo pode, dependendo do ambiente gerado, responde de maneira ativa, passiva ou muda às mensagens veiculadas na aula.

Diante do exposto, em se tratando da aula de produção textual, esta reúne pressupostos valiosos na direção da escrita proficiente⁶. Visto que associa diversas possibilidades, como: interação intra e extra social, ampliação das axiologias, ampliação do léxico, ordenação e sequenciação de ideias, aumento da capacidade discursiva e dentre outros aspectos inerentes à linguagem. Sobre a aula de produção escrita, Antunes (2003) menciona que

[...] a atividade de escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, 'para fora') de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele [...] A visão interacionista da escrita supõe ainda que existe o outro, o *tu*, com quem dividimos o momento da escrita. [...] Escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil [...] (ANTUNES, 2003, p. 45-46).

Uma marca explícita na produção escrita é sem dúvida a interação estabelecida no e pelo texto. Lucília Garcez enriquece essa discussão quando em seu livro **A escrita e o outro** (1998) apresenta pesquisas sobre escrita "agrupadas em três vertentes teórico-metodológicas: a) a experimental/positivista, b) a cognitivista e c) a sociointeracionista" (GARCEZ, 1998, p. 24). Entretanto, a que nos interessa aqui é a sociointeracionista, em que a pesquisadora aponta que

5 Bakhtin (1997) compactua a ideia de que o ato de responder está associado em que toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja ela qual for a forma em ela se dê. Outro fator preponderante é associado ao contexto social, histórico e ideológico pelo qual o enunciado é emitido.

6 Os PCNs (BRASIL, 1997, p. 65) apontam que "Um escritor competente (proficiente) é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão".

A aprendizagem passa a ser vista como um processo que depende da **participação ativa do outro**. Bruner (1977) formaliza a participação do par mais desenvolvido com uma **forma de andaime** (scaffolding), ou seja, **suporte temporário**. [...] Cazden (1983) apud Garton e Patt (1989) amplia a noção de andaime, constituindo duas configurações: a primeira seria o suporte vertical, e a segunda, horizontal ou sequencial. Calkins (1983) demonstra [...] que se aprende melhor quando há um profundo envolvimento e este é orientado por especialistas por meio de conferências.[...] conferências são entendidas por Graves e Calkins como aqueles momentos em que o aluno conversa com o professor individualmente sobre seu próprio trabalho [...] (GARCEZ, 1998, p. 38-39, grifo nosso).

Essa perspectiva traz a noção de *andaime ou suporte temporário*, no qual o processo de escrita perpassa aquilo que seria uma construção progressiva, em que o aluno é sujeito ativo. Partindo da ideia de decodificação do assunto até revisão da escrita. Ela se efetiva no diálogo, na participação ativa dos agentes envolvidos no processo (aluno, professor, colegas, material didático, mídias sociais etc.) de escrita. Garcez (1998) acrescenta ainda que o ambiente deve ser de segurança, estímulo e liberdade, não devendo o professor ser o único detentor do discurso, para que a fluidez das ideias não venha cercear a atividade criativa do aluno. O quadro, a seguir, ilustra bem isso:

Quadro 1. Fluidez das ideias⁷

				Revisão
			Informações	
		Convenções		
	Estético/motor			
Decodificação				

Fonte: elaborado pelo autor com base em Garcez (1998)

Essa edificação textual tem como foco a interação, em que se considera os níveis de percepção do conhecimento na direção do texto, respeitando a intimidade criativa de cada um. Visto que o primeiro passo para se responder ativamente algo é a **decodificação** da mensagem lançada, para isso, “o professor, considerando as diferenças entre indivíduos [...] procura entender como este começa a ter consciência de seus próprios processos para funcionar como andaime” (GARCEZ apud BRUNNER, 1998, p. 40).

Com este entendimento de construção escrita na sala de aula, partimos para o entendimento de que o *fetichê* (encantamento), a descoberta do aluno para com o texto é primordial no processo, por isso, a necessidade de que o tratamento didático seja tão necessário: “*para que, para quem, onde e como se escreve*” (Brasil, 1998, p. 68). Deve ser claro qual (s) o (s) propósito (s) da aula, qual a intenção da apresentação daquele determinado assunto, qual motivação promoveu a escolha do texto para aula. Sobre isso, Fuza e Menegassi (2007) respondem

[...] Geraldi (1993) e os PCN (BRASIL, 1997) buscaram em Bakhtin (1997) as questões centrais de produção de texto: ‘**se tenha o que dizer**’, isto é, o emissor deve possuir um conteúdo para ser desenvolvido e explicado; ‘**se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer**’, ou seja, deve haver uma intenção para se escrever; ‘**se tenha para quem dizer**’, o texto deve possuir um interlocutor que irá lê-lo (FUZA; MENEGASSI, 2007, p. 4, grifo nosso).

7 Quadro baseado no livro A Escrita e o outro, de Lucília Garcez (1998, p. 40).

Produzir textos sem propósito é o mesmo que nadar sem direção. Cansamo-nos e afogamo-nos em meio às palavras. O produtor de texto necessita de um norte, uma direção, por isso a tese de Geraldi (1993) sobre as condições de produção, quem apontam um caminho, um percurso para o texto. Portanto, onde está o fio da *meada*? A resposta, pensa-se, exige ainda maior reflexão. Posto que a escrita de texto na escola deve(ria) conceber uma concepção libertária, indo além de padrões postos por sistemas hierarquizados na história, em que apenas o professor de LP é responsável por tal tarefa e este, deve apenas beber na fonte da gramática normativa.

Isso posto, é tarefa, no âmbito escolar, de todos despertar a responsividade da escrita no aluno como fios condutores do saber. Pois a construção de um texto não se dá apenas na aula de produção de texto, mas nas discussões sobre política, história, química, biologia, educação física, geografia etc. Pois ampliar as axiologias do aluno é tarefa de todos no contexto escolar, visto que a função social da escrita é estimular no aluno a capacidade de interação sociodiscursiva nas mais diversas esferas sociais.

Qual(ais) proposta(s) a LA traz para o ensino de escrita?

A LA envolve áreas de pesquisas que se dedicam efetivamente a apontamentos quanto ao estudo da linguagem utilizada por indivíduos no contexto social. Ademais, a LA lança foco sobre procedimentos de interpretação e produção linguística que estabelecem o ato da interação oral e escrita nos diversos campos de ação social. No Brasil a LA vem ganhando espaço no campo das pesquisas, o que tem contribuído de modo determinante no ensino de LP e no modo como profissionais de área afins tem visto e tratado a linguagem como produto de interação e interferência na sociedade. Celani (2008) advoga que

A LA passou a articular suas preocupações mais claramente, seguindo sua vocação de disciplina eminentemente inserida no contexto social e acima de tudo, preocupada com o papel da linguagem nos mais variados contextos, escolares, institucionais, sociais e econômicos, privilegiando, talvez, o texto escolar (CELANI, 2008, p. 21).

Moita Lopes (2004) reforça que

O impacto do pós-modernismo e do pós-colonialismo (entendidos aqui como críticas ao projeto aos projetos de modernidade) nas Ciências Sociais e Humanas tem sido impressionante. A pesquisa mudou, porque o mundo mudou como o sociólogo americano Denzin (1977) comenta ao se referir às mudanças que a pesquisa etnográfica tem enfrentado (MOITA LOPES, 2004, p. 161).

A LA trabalha em recortes multidisciplinares, isto é, com auxílio de resultados de pesquisa em outras áreas de investigação (CAVALCANTI, 1986). Diante de tal constatação, Moita Lopes (2004) aponta três propostas epistemológicas como campos que propõe reflexões sobre os estudos linguísticos: “o hibridismo teórico-metodológico, o fim do ideal de neutralidade e objetividade em qualquer empreendimento investigativo e os princípios éticos”. O primeiro propõe que as áreas de estudos linguísticos não podem permanecer isoladas de outras ciências sociais e humanas, ou seja, que haja uma correlação com outros campos do conhecimento.

Em relação ao segundo, verifica-se que não se pode dissociar a realidade vivida pelo indivíduo pesquisador, suas particularidades e sua história na pesquisa realizada, visto que o conhecimento está associado às marcas da história de quem o adquire, e do poder que esta exerce, questionando com isso, generalizações típicas da ciência positivista (MOITA LOPES, 2004). E, por último, o princípio ético, que envolve relação de valores e normas que devem ser entendidas diante de cada realidade, e que a escolha de certos princípios deve observar o bem social comum.

Essa proposta traz luz sobre a(s) prática(s) de ensino de LP, posto que o ensino tradicional de língua vem sofrendo um desgaste generalizado diante de tantas mudanças sociais. Por isso, se faz necessário àqueles envolvidos no processo de ensino de língua, novas formas de pensar

o ensino, mais precisamente, métodos que valorizem as constantes mudanças pelas quais o país vem passando. E, quando se pensa na aula produção de texto, isso se atenua, pois na mesa de construção do texto temos um aluno⁸ conectado, que em sua maioria, dispõe de certas tecnologias, e do outro o professor que, deveria estabelecer o diálogo e despertar o interesse pelo objeto de estudo.

Outra moção que a LA traz à tona está relacionada aquilo que Kleiman (2013, p. 39) chama de “vozes do sul”. A autora chama a atenção para pesquisas desenvolvidas pelo Programa de Modernidade/Descolonização, realizado por pesquisadores da América Latina, em que estimula a pesquisa voltada a estudos brasileiros que valorizem a(s) realidade(s) regional(ais) e periférica(s). Como nas palavras da própria pesquisadora: “Venho trazer outras vozes latino-americanas, a fim de ‘sulear’ (orientar para o sul) o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte”.

Essa abordagem estimula que a pesquisa em LA no Brasil, lance olhar para aquilo que Kleiman (2004) chama “suleamento” do saber hegemônico, contrário àquele saber periférico. Assim, a pesquisadora propõe uma LA *transgressiva* (não transgressora⁹), que se lança a pensar naquilo que ainda não fora pensado, que alcance o ponto que ainda não foi alcançado.

Essa última proposta é nova, mesmo porque, o que se ouve quanto a educação brasileira é de um ensino inter/trans/(in)disciplinar. Mas como pensar no ensino de uma escrita responsiva na escola se não levamos o aluno a refletir em torno dele no texto, pensando e repensando sobre?

Para tanto, defendemos que, diante de um quadro preocupante quanto ao ensino de escrita, que a pesquisa no ensino de língua se alargue no Brasil, voltando sua atenção ao delicado processo ensino de produção textual em contexto escolar. Posto que pesquisas em exames como o Enem, mais intimamente a prova de redação, tem mostrado o grande percurso a ser traçado até se alcançar objetivos mais relevantes. Portanto, tornar o aluno responsivo no ensino de escrita é romper com os campos hierarquizados que o cerca, levando-o não apenas ao conhecimento estrutural do texto (forma, estrutura e composição), mas proporcionando a este uma visão social e progressiva do texto.

Cabe aos agentes envolvidos no processo de facilitar o ensino (escola, professor, família e produtores de material didático), examinar o objeto (texto) sob diversas possibilidades sociointerativas, não limitando a conceitos consagrados em cânones.

(In)conclusões

A escrita responsiva na aula de LP permite a formação e o desenvolvimento do aluno nas diversas áreas do saber. Assim, a teoria ora ancorada em Bakhtin e no círculo coaduna com a ideia de que a interação verbal é um meio facilitador nesse processo, como também as pesquisas em LA ampliam a ideia de promoção da escrita responsiva na escola sob novas perspectivas de ensino que rompam com estruturas consagradas e elevem a tese do ensino sob um prisma *transgressivo* oportunize a abertura para o diálogo com novas formas pensar (ciências) o ensino de língua diante da pluralidade social cada vez mais pulsante no mundo.

Essa urgente abertura se faz necessária e inadiável. Moita Lopes (2004) advoga que “tal tarefa é impossível sem pensar no impacto que o questionamento da modernidade está tendo nas Ciências Sociais e Humanidades atualmente sem dialogar com essas áreas”. Para tanto, fora pensado tal artigo com o intuito de averiguar como a teoria sobre interação e responsividade, formuladas por Bakhtin (1997/2003) contribuem para o ensino de produção textual na escola, seja ele nas series iniciais ou nas finais, tanto do ensino fundamental, quanto do ensino médio. Além disso, pensou-se como as pesquisas em LA cooperam com as expectativas quanto ao tema elencado.

Tal proposta trouxe a reflexão de que sem o ensino de uma escrita responsiva dialogada com variadas possibilidades de interação-verbal, nas mais variadas áreas do saber, não se poderá chegar a resultados positivos. E que sem a devida atenção às pesquisas em LA, que vem surgindo, não se alcançará patamares estimados, para que a educação brasileira experimente um crescimento gradual.

8 Pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto brasileiro de geografia e estatística) aponta que “O percentual de domicílios que utilizavam a Internet subiu de 69,3% para 74,9%, de 2016 para 2017, representando uma alta de 5,6 pontos percentuais. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 30 set. 2019.

9 Kleiman (2003, p. 46) aborda esta concepção cunhada por Penycook (2006).

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (série Aula,1).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. Ed. Saraiva, 1990.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa/ secretaria de educação fundamental**. Brasília: 1997. 144 p.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução: Annablume editora, São Paulo, 10. ed./ 2002/1997.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução Marina Appenzeller – 3. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na Formação de uma política educacional brasileira. *In*: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (org.). **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**, 2.ed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32.

FUZA, A. F.; RODRIGUES, P. C. Livro didático de língua portuguesa: dispositivo de ensino ou dispositivo de controle? **Revista caminhos em linguística aplicada**, Volume 17, Número 3, 2º sem, 2017. p. 174-191. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs-2.2/index.php/caminhoslinguistica>. Acesso em: 30 set. 2019.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J. **A escrita na sala de aula do ensino fundamental**. Relatório final de pesquisa desenvolvido no Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Maringá, no período de agosto de 2006 a julho de 2007.

GARCEZ, L. H. do C. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Ed. Universidade de Brasília – UNB, 1998. 173 p.

VOLÓCHINOV, V. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre a poética sociológica). Tradução: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, para uso didático, com base na tradução inglesa de I. R. Titunik. *Discourse in Life and Discourse in Art – Concerning Sociological Poetics*. *In*: V. N. Voloshinov, *Freudism*. New York: Academic Press, 1976. [1 ed. russa 1926].

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 2013. p. 39-58.

MARCHUSCHI, L. A. **Produção textual, análise dos gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.

PENYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.