

A PRODUÇÃO DE TEXTO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CAMPINA GRANDE: AVANÇOS OU RETROCESSOS?¹

Márcio Alves da Silva²

INTRODUÇÃO

O presente estudo justifica-se por trazer contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para a formação de professores no tocante à produção escrita de cartazes.

Objetivamos analisar a concepção de escrita presente nas intervenções realizadas em sala de aula por acadêmicos bolsistas do PIBID UEPB do Curso de Letras – Português em uma turma de 6º ano da Escola Municipal Lions Prata.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

Nossa pesquisa caracteriza-se como sendo de campo, haja vista que

Ir ao campo levantar os dados significa ir ao encontro do objeto de estudo, sem integrar-se a ele. O estudo de campo supõe um certo afastamento do pesquisador em relação ao objeto, na medida em que o que se almeja é levantar os dados no sentido de ser capaz de descrever o fenômeno, o fato real. Não é, portanto, uma pesquisa intervencionista, mas observacional em sua essência. (MALHEIROS, 2011, p. 97)

Assim, analisamos a aplicação de uma Sequência Didática no tocante ao ensino da escrita de cartazes, cujo eixo temático era sustentabilidade e cidadania na Escola Municipal Lions Prata. Para tanto, registramos, em fotos, todas as atividades e etapas da produção escrita descrita na SD, realizada por alunos de uma turma de 6º ano. A intervenção feita em sala de aula contou com a colaboração de alunos do Curso de Letras- Português da Universidade Estadual da Paraíba, sendo todos eles bolsistas do PIBID.

DESENVOLVIMENTO

Ensinar a escrever é hoje uma prática que reflete basicamente duas concepções de escrita: produto ou processo. Quanto à escrita como dom, nota-se que ela vem sendo uma prática que quase não se usa, uma vez que era aquela realizada sem nenhuma ligação com o trabalho anterior ou posterior do professor; não havia, portanto, materializado nessa concepção, nenhum tipo de orientação segundo Sercundes (2000) para o desenvolvimento do trabalho.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, vinculado ao PIBID da Universidade Estadual da Paraíba.

² Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Português; professor de Língua Portuguesa pela Prefeitura Municipal de Campina Grande/ Secretaria Municipal de Educação (PMCG/SEDUC); supervisor do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Estadual da Paraíba (PIBID/UEPB) e bolsista da CAPES (2018/2020). marcioalves.letas@gmail.com.

Em contra partida, duas são as linhas metodológicas de produção textual com atividades prévias. A primeira delas contempla de forma quase padrão ao livro didático algumas etapas, tais como: leitura do texto, discussão sobre o texto lido, atividade de interpretação e, por último, a produção escrita.

A crítica feita por Sercundes (2000, p. 79) a esse tipo de concepção aponta para o fator tempo, dado ao aluno para escrever seu texto; nesse sentido, diz ela:

o tempo que decorre entre interiorizar informações e modos de composição e o ato de escrever é o tempo de virar uma página. E este tempo escolar acaba por produzir, para o aluno, uma imagem de produção de texto: ela resulta mecanicamente da leitura e da aquisição de informações.” (grifo da autora).

A segunda linha metodológica aponta para a produção como um processo contínuo de ensino/aprendizagem. Há primeiro uma sequência de atividades que funcionam como ponto de partida para o desencadear de uma proposta real de escrita. Nesse viés, “o próprio texto produzido pelo aluno acaba dando indicações de quais serão os novos pontos de partida, as novas propostas de escrita que poderão surgir [...]” (SERCUNDES, 2000, p.84).

Assim caracteriza Sercundes (2000, p.95) as três linhas metodológicas que apresentamos até agora:

1. Escrita como dom – é necessário simplesmente ter um título, um tema e os alunos escrevem, praticamente não há atividade prévia para se iniciar um trabalho de produção. É uma concepção hoje ausente, só ocorrendo para ocupar um espaço de tempo e manter a disciplina, quando há adiantamentos de aulas e substituições.
2. Escrita como consequência - [...] basta ler um texto, ver um filme, dar um passeio etc. para que se tenha um pretexto para a produção escrita [...]
3. Escrita como trabalho - a produção escrita é tida como uma contínua construção de conhecimento, ponto de interação entre professor/aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas [...]

Frisamos aqui que é esta terceira concepção de escrita que norteia o nosso estudo. Diante dessa informação, resta-nos saber a que condições de produção os textos estão submetidos.

Para escrever um texto o agente mobiliza conforme pontua Bronckart (2007) duas direções distintas: a) o *contexto* de produção textual que consiste em saber qual é a situação de interação na qual o agente-produtor encontra-se naquele momento, haja vista que saber isso irá influenciar na organização textual; b) o *conteúdo temático* ou *referencial* que aponta para os temas que serão verbalizados no texto.

Nesse sentido, para Bronckart (1999, p. 93), todo texto será resultado de uma ação realizada em um contexto físico que, por sua vez, engloba quatro pontos precisos:

- O **lugar de produção**: o lugar físico em que o texto é produzido;
- O **momento de produção**: a extensão do tempo durante o qual o texto é produzido;
- O **emissor** (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita);
- O **receptor**: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto. (*grifo do autor*).

Assim, a escrita de textos inscreve-se em um quadro de atividades sociais que determinará uma forma específica de interação comunicativa, uma vez que o contexto de produção não só é físico mas também sociossubjetivo, passando a apresentar também outros quatro pontos norteadores:

- O **lugar social**: no quadro de qual formação social, de qual instituição ou, de forma mais geral, em que, em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc.
- A posição social do emissor (que lhe dá seu estatuto de **enunciador**): qual é o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: papel de professor, de pai, de cliente, de superior hierárquico, de amigo, etc.?
- A posição social do receptor (que lhe dá seu estatuto de **destinatário**): qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: papel de aluno, de criança, de colega, de subordinado, de amigo, etc.?
- O **objetivo** (ou os objetivos) da interação: qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário?

(BRONCKART, 1999, p.94); (grifo do autor).

Quanto ao *conteúdo temático* de um texto que refere-se ao conjunto de informações explicitamente apresentados, afirma o estudioso (1999, p. 97):

Um texto pode ter como tema objetos ou fenômenos referentes ao mundo físico (por exemplo, a descrição de um animal e de suas condições de vida), pode abordar fenômenos referentes ao mundo social (por exemplo, discutir os valores em uso num grupo), pode veicular temas de caráter mais subjetivo ou pode ainda combinar temas de dois ou de três desses mundos.

Logo, saber produzir com propriedade um gênero discursivo exige não só adequá-lo a um contexto de produção como também a um conteúdo temático. Nesse viés, é *sine qua non*, trabalhar em sala de aula com uma variedade de gêneros, haja vista serem eles um instrumento prático de socialização.

É, portanto, sobre o trabalho prescrito e o trabalho real em contexto de sala de aula que discorreremos agora.

Há alguns anos, como bem pontua Bronckart (2006), as atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula são consideradas como um trabalho, cujas características passaram a ser objeto de reflexão, de debates e de pesquisas.

Nesse contexto, o estudioso (2006) faz uma retomada da história da educação e deixa claro que os sistemas de ensino tem sido objeto de reformas e/ou renovações; explica ele que isso ocorre pela necessidade que a escola tem de se adaptar as novas expectativas decorrentes das evoluções sociais e econômicas. No cenário atual, temos a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que propõe uma reformulação dos conteúdos curriculares; no Ensino de Língua Portuguesa, a novidade aponta para a inclusão dos gêneros digitais, haja vista as novas demandas imposta por uma sociedade globalizada.

Assim explica Bronckart (2006, p. 209), “o trabalho se constitui [...] como um tipo de atividade ou de prática [...] que decorre [...] de formas de organização coletiva destinadas a assegurar a sobrevivência econômica dos membros de um grupo [...]”.

Nesse viés, refletir-se-á sobre as intervenções feitas por acadêmicos bolsistas do PIBID do Curso de Letras- Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba, no que tange o ensino da produção escrita como dom, produto ou processo em uma escola da Rede Municipal de Campina Grande-PB.

Dessa forma, consideraremos para efeito de análise dois tópicos importantes no nosso estudo: o trabalho prescrito e o trabalho real. Sobre eles, explica o representante do ISD (2006, p. 208):

[...] “o trabalho prescrito” constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é *anterior* à sua realização efetiva; portanto, os projetos didáticos, os programas, os manuais e as sequências didáticas pertencem a esse nível. Já a expressão “trabalho real” designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta. Assim, a atividade dos professores em sala de aula pertence a esse nível. (*grifo do autor*).

Diante disso, passaremos a seguir a nossa reflexão sobre o trabalho prescrito para os bolsistas de Iniciação à Docência e a real efetivação ou não desse trabalho em contexto de uma escola pública (Escola Municipal Lions Prata).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trabalho prescrito para os graduandos em Letras-Português da Universidade Estadual da Paraíba, realizado com a turma de 6º ano da Escola Municipal Lions Prata, resume-se em uma sequência didática cujo eixo temático era “Sustentabilidade e cidadania, tendo como gênero discursivo proposto para estudo o cartaz.

Quanto ao *conteúdo temático* de um texto que refere-se ao conjunto de informações explicitamente apresentados, afirma Bronckart (1999, p. 97):

Um texto pode ter como tema objetos ou fenômenos referentes ao mundo físico (por exemplo, a descrição de um animal e de suas condições de vida), pode abordar fenômenos referentes ao mundo social (por exemplo, discutir os valores em uso num grupo), pode veicular temas de caráter mais subjetivo ou pode ainda combinar temas de dois ou de três desses mundos.

Nesse viés, a SD estava organizada em cinco módulos que contemplaram a leitura, escrita, análise linguística, reescrita e publicação dos cartazes conforme passamos a descrever: módulo I: As linguagens no cartaz; módulo II: Construindo o cartaz; módulo III: Caminhos para a reescrita; módulo IV: O cartaz virtual e módulo V: Um processo com finalidades.

Desse modo, “a produção escrita é tida como uma continua construção de conhecimento, ponto de interação entre professor/aluno porque cada trabalho escrito serve de ponto de partida para novas produções, que sempre adquirem a possibilidade de serem reescritas [...]” (SERCUNDES, 2000, p. 95).

As intervenções dos acadêmicos do Curso de Letras- Português na turma de 6º ano, guiada sempre por esse trabalho prescrito, teve início no dia 02/09/19, finalizando todo o processo em 09/10/19 com a socialização dos cartazes produzidos pelos alunos do 6º ano na mostra pedagógica organizada pela Escola Municipal Lions Prata cujo tema era também o mesmo que os discentes, autores dos cartazes, já vinham estudando nos módulos do trabalho prescrito.

Assim, o trabalho prescrito nos módulos da SD exigiram tempo para sua real concretização, não encontrando, portanto, correspondência à crítica feita por Sercundes (2000, p.79): “o tempo que decorre entre interiorizar informações e modos de composição e o ato de escrever é o tempo de virar uma página. E este tempo escolar acaba por produzir, para o aluno, uma imagem de produção de texto: ela resulta mecanicamente da leitura e da aquisição de informações.” (*grifo da autora*).

Sendo assim, os resultados da análise apontaram para um trabalho bem organizado à luz de uma sequência didática em que o ensino do gênero discursivo proposto efetivou-se a partir de um estudo sistemático de leitura, escrita, reescrita e publicação do cartaz em locais específicos, evidenciando a concepção de escrita como processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, questionamos que concepção de escrita estava subjacente as intervenções realizadas em sala de aula por acadêmicos bolsistas do PIBID UEPB do Curso de Letras – Português em uma turma de 6º ano da Escola Municipal Lions Prata.

Constatou-se que a escola tem, portanto, avançado estabelecendo parcerias com Instituições de Ensino Superior que, por sua vez, tem mostrado uma preocupação em formar professores capazes de trabalhar a escrita de textos de forma concreta, processual, baseada em situações da vida real dos alunos.

Palavras-chave: Concepções de escrita, intervenções, sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, Jean-Paul. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel, et al. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 203-229.

BRONCKART, Jean-Paul. As condições de produção dos textos. In: MACHADO, Anna Rachel; CUNHA, Péricles (tradução). **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999. p. 91-103.

MALHEIROS, Bruno Taranto. Procedimentos Técnicos de Pesquisa. In: _____. **Metodologia da Pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: LTC, 2011. p. 79-114.

MEURER, José Luiz. Esboço de um modelo de Produção de Textos. MEURER, José Luiz; MOTTA-ROHT, D. **Parâmetros de Textualização**. Santa Maria, RS: Editora da UFSM, 1997. p. 14-28.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Ligia. **Aprender e ensinar com textos**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75-97.