

COMO FORMAR ALUNOS PRODUTORES DE TEXTOS NA ESCOLA

Andreia Cristina da Silva* (PQ)¹, andreiacristinaueg@gmail.com

¹ Docente da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis.

Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis, Av. Brasil Nº 435 Conjunto Hélio Leão,
Telefone (64) 3651-2285

Resumo: O objetivo deste artigo é mostrar os resultados do projeto de pesquisa Como Formar Alunos Produtores de Textos na Escola. O ensino da linguagem escrita é um grande desafio para os professores, em especial, os professores alfabetizadores, portanto a prática da escrita requer uma sólida fundamentação teórica para a sua efetivação na escola. Este estudo apoia-se nas contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Jean-Paul Bronckart (1999; 2006). Parte-se de uma das teses centrais do Interacionismo Sociodiscursivo a de que a prática (na produção e na recepção / interpretação) dos gêneros de textos e dos tipos de discurso é a principal ocasião de desenvolvimento de mediações formativas. Para o ISD a linguagem materializa tanto os aspectos psíquicos quanto os sociais por esta razão ela é compreendida como uma forma de ação, "ação de linguagem". Nesta pesquisa, conclui-se que para o professor ensinar a produção textual na escola é necessário ensinar os estudantes a produzir textos numa situação real de comunicação e é igualmente importante que o professor receba uma formação teórico-prática que não se resuma a uma simples técnica, mas que o ajude a encontrar um sentido para o ato de escrever no contexto da sala de aula.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Pibid. Produção de Textos. Gêneros Textuais. Interacionismo sociodiscursivo.

Introdução

Este projeto de pesquisa nasceu da necessidade de refletir sobre a importância da produção textual na escola. Ao mesmo tempo, pretende contribuir para uma reorientação das práticas pedagógicas que envolvem o ato de escrever na sala de aula. O campo de investigação é constituído pelo Subprojeto¹ do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) – curso de Licenciatura em Pedagogia que desenvolve atividades com os gêneros textuais em uma escola estadual de tempo integral.

¹ O Subprojeto Pibid Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis, é desenvolvido no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco (E.T.I.) com turmas do 1º ao 5º do Ensino Fundamental e atende aproximadamente a 130 estudantes.

O trabalho com os gêneros textuais na escola se justifica pela emergente necessidade de atender aos objetivos da educação brasileira, principalmente no que diz respeito ao ensino da língua materna. A formação de alunos produtores de textos visa à inserção destes em uma sociedade letrada. Nessa perspectiva, amplia-se a responsabilidade dos professores alfabetizadores que são os responsáveis pelo processo inicial de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

O estudo que ora se apresenta foi realizado sob a ótica do ensino de Língua Portuguesa, orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), e o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (GOIÁS, 2013) em conformidade com a ênfase dada por estes documentos à perspectiva de trabalho com os gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita bem como as contribuições de Jean-Paul Bronckart (1999, 2006), autor reconhecido internacionalmente por seus estudos sobre as relações entre linguagem e desenvolvimento humano. Bronckart assume um posicionamento epistemológico segundo o qual a linguagem desempenha um papel central tanto no funcionamento psíquico e em seu desenvolvimento quanto nas atividades e ações.

O tema aqui abordado tem sua origem nas reflexões sobre as dificuldades encontradas por grande parte dos alunos na área de produção escrita. As avaliações em larga escala realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) têm mostrado que, mesmo frequentando a escola e obtendo a aprovação para as etapas seguintes, muitos alunos não conseguem ler e produzir os textos que emanam das exigências da sociedade contemporânea.

O objetivo principal deste artigo é apresentar os resultados do projeto supracitado bem como refletir sobre os obstáculos que perpassam o ensino da escrita em turmas de alfabetização. Para tanto, elaborou-se um *corpus* constituído pelas leituras realizadas e as dificuldades que se manifestaram no momento de elaboração e execução das sequências didáticas. Acredita-se que esta experiência revela concepções sobre a escrita relevantes para pesquisas que tomam por objeto a produção de textos no contexto escolar.

Material e Métodos

Nesta investigação, buscou-se tratar de uma questão que envolve tanto o aluno quanto o professor: como os professores alfabetizadores podem formar alunos produtores de textos na escola? A questão levantada leva a uma reflexão sobre as especificidades e as transformações que acompanham a produção escrita na sala

de aula de modo a conduzir a uma reflexão sobre o papel que é exercido pelo professor — quem ensina — e pelo aluno — quem aprende.

Ancorada na concepção de que a escrita exige tanto de quem ensina quanto de quem aprende, a investigação foi orientada pelo seguinte objetivo geral: investigar metodologias e desenvolver estudos e atividades na área de produção textual com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental que possam contribuir para a formação de alunos produtores de textos na escola e ao mesmo tempo contribuir para a formação de professores alfabetizadores.

Para nortear a investigação foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- ✓ documentar, por meio da aplicação de práticas educativas com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o processo de assimilação da estrutura dos gêneros textuais em estudo.
- ✓ viabilizar a construção de metodologias de ensino e a produção de material didático que facilite a produção e correção de textos na sala de aula.
- ✓ fortalecer o vínculo entre a teoria e a prática e aproximar a universidade da escola de educação básica por meio da efetivação de práticas pedagógicas significativas que privilegiem a formação de alunos produtores de textos na escola.
- ✓ propiciar a reflexão teórica sobre a formação de alunos produtores de textos na escola.
- ✓ fornecer aos professores alfabetizadores, em formação, pressupostos teórico-metodológicos sobre a produção de textos na sala de aula.

A investigação de natureza qualitativa envolveu a revisão bibliográfica, a elaboração e o desenvolvimento de sequências didáticas com alunos matriculados de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. As atividades e os projetos desenvolvidos no período de 2015 a 2017 foram planejados e executados no âmbito do Subprojeto Pibid Pedagogia, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Quirinópolis.

Resultados e Discussão

A tentativa de buscar respostas para o problema levantado: como os professores alfabetizadores podem formar alunos produtores de textos na escola? — fez emergir uma importante reflexão — a formação inicial dos professores alfabetizadores está sendo suficiente para o enfrentamento dos obstáculos que impedem a realização de um trabalho efetivo com a produção de textos escritos?

Com base nisto, este projeto de investigação voltado para a prática da escrita na escola de educação básica foi elaborado com a finalidade de promover a elaboração de sequências didáticas, oficinas e reuniões de formação nas quais seriam discutidas metodologias para a produção textual bem como os aspectos importantes ligados a ela junto às bolsistas de iniciação à docência.

Se à escola recai a responsabilidade de ensinar a leitura e a escrita, cabe a questão: de que se ocupam os professores alfabetizadores nas aulas de língua materna?

[...] o professor de língua materna assume um papel fundamental, pois é dele a responsabilidade de criar possibilidades para que o aluno se insira no mundo da escrita. Essa inserção vai se dar pela disponibilidade para a mudança, que também não nasce do nada, mas das ressignificações das práticas de ensinar que podem levar à ressignificação das razões para escrever. (RIOLFI [et. al.], 2014 , p. 123).

As reflexões apresentadas neste texto buscaram evidenciar os desafios ainda presentes para a consolidação do trabalho com os gêneros textuais na escola. Esta questão permeia o fazer pedagógico dos professores de língua materna e também dos professores alfabetizadores. Apesar de o texto, conforme Geraldi (2012) ter se tornado, o ponto de partida e o ponto de chegada das aulas de Língua Portuguesa e este pensamento ter sido corroborado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento oficial em que o texto é tomado como unidade de ensino (BRASIL, 1997), na prática o que se observa é que apesar de três décadas em defesa do ensino da Língua Portuguesa por meio de textos ainda prevalece uma certa relutância dos educadores em atribuir ao texto o *status* de unidade de ensino nas atividades cotidianas que envolvem o ato de escrever.

As dificuldades dos estudantes brasileiros manifestadas nas áreas de leitura e produção de textos são amplamente difundidas pela mídia que divulga os resultados das avaliações em larga escala como Provinha Brasil, Prova Brasil, Saeb, Enem dentre outras, isto mostra que apesar de as teorias linguísticas terem adentrado no discurso pedagógico da maioria dos educadores bem como ter passado a ocupar espaço no currículo de formação inicial e continuada de professores, pouca coisa mudou.

Diante disto, pode-se afirmar, sem correr o risco de cometer equívocos, que nas aulas de Língua Portuguesa para as turmas de alfabetização ainda prevalece, quase que exclusivamente uma preocupação em primeiro ensinar o aprendiz a

decodificar e, posteriormente, fazer uso social da leitura e da escrita. Nesta perspectiva, é imprescindível que os professores alfabetizadores compreendam que:

é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. (SOARES, 2004, p. 97)

A compreensão destes dois processos é fundamental para que o professor, ao propor atividades de leitura e escrita, não privilegie a aquisição da base alfabética, de modo a garantir que o estudante adquira apenas capacidade para realizar a decodificação dos textos, mas que ele proponha atividades nas quais os estudantes poderão desenvolver comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita. Desse modo, é importante compreender que:

é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 97).

Nesta perspectiva, a escola passará a ter como meta tornar a escrita uma prática efetiva, realizada diariamente por estudantes e professores em todas as disciplinas, a prática da escrita não deve ser exclusividade das aulas de Língua Portuguesa, enquanto perdurar esta forma de pensar o ensino da escrita - a alfabetização dissociada do letramento -, a produção de textos permanecerá sendo um processo sem sentido tanto para os alunos quanto para os professores.

Diante disto, é interessante refletir sobre uma das teses centrais do Interacionismo Sociodiscursivo “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p.42). Para aprender a produzir textos o estudante deve ser convocado a escrever, ninguém se apropria de qualquer conhecimento sem agir.

Isto de certo modo reforça a necessidade de planejamento por parte do professor. Em vários momentos durante a etapa de planejamento das atividades de produção escrita, foi possível constatar a necessidade de ampliar os conhecimentos dos participantes do projeto sobre as características constitutivas dos gêneros em estudo. É importante ressaltar que como a atividade de escrita exige daquele que ensina o conhecimento da diferença entre o que se entende por tipos de textos e gêneros de textos, fez-se necessário elaborar uma oficina para aprofundar sobre o que se entende por tipologia textual e por gêneros textuais.

Outro ponto que merece ser destacado diz respeito ao caráter teórico-metodológico pensado para o subprojeto. Desde o início, todas as sequências didáticas e projetos se ancoraram no princípio da articulação entre a teoria e a prática. Para tanto, fez-se necessário pesquisar em produções bibliográficas como: livros, artigos, teses e dissertações, metodologias de ensino de Língua Portuguesa que pudessem dar respostas ao trabalho pedagógico a ser realizado com os gêneros textuais na escola. A fundamentação teórica tornou-se imprescindível já que muitas das bolsistas que participaram do subprojeto, no período em que este estava sendo desenvolvido, não possuíam na ocasião, conhecimentos teóricos sobre os gêneros textuais e tampouco sobre metodologias para o ensino de Língua Portuguesa.

Os estudos realizados revelaram a necessidade de uma maior compreensão do conceito bakhtiniano² de gêneros discursivos. Além disso, as ações realizadas tomaram como ponto de partida os fundamentos teóricos de pesquisadores europeus do chamado Grupo de Genebra³ que propuseram a utilização dos gêneros textuais como instrumento, ou seja, como ponto de partida para o ensino.

Dentre os autores do Grupo de Genebra destacam-se Dolz e Schneuwly (2004), com relação às contribuições destes autores pode-se destacar o posicionamento contrário de ambos à utilização da tipologia clássica (narração, descrição e dissertação) para o desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura. Estes autores consideraram a utilização da tipologia textual inadequada para uma ação pedagógica voltada ao desenvolvimento de competências comunicativas pela

² Para Bakhtin “os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos” (1992, p. 274).

³ Grupo formado pelos pesquisadores Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz dentre outros.

simples razão de que ela não contempla o propósito social dos textos, baseia-se apenas na sua organização textual. A tipologia clássica não consegue dar respostas às inúmeras práticas sócio-discursivas da sociedade.

Nesta perspectiva, o pensamento dos autores está em sintonia com o que está posto nos PCNs sobre o ensino da Língua Portuguesa uma vez que o documento lista uma série de gêneros textuais para serem trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dolz e Schneuwly (2004) argumentam que:

Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e recepção de textos. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 172)

Desse modo, os gêneros textuais, para Dolz e Schneuwly (2004), são entendidos como formas de funcionamento da linguagem, assim, eles são criados segundo as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo se move. Eles podem ser definidos como produtos sociais heterogêneos, o que possibilita infinitas construções de linguagem possíveis, portanto conhecê-los, ainda que de modo incompleto, é necessário para a produção - recepção de um texto. O que leva à conclusão de que para escrever uma fábula é necessário antes de tudo conhecer as características constitutivas do gênero fábula.

Este entendimento contribuiu para o reconhecimento da necessidade de organizar oficinas de formação nas quais as bolsistas pudessem estabelecer uma maior aproximação com os gêneros previstos para cada turma dos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, as oficinas contemplaram: a leitura dos gêneros textuais; a elaboração das atividades de leitura e interpretação e da proposta de produção textual; o estudo das características constitutivas dos gêneros; a definição de metodologias para trabalhar a prática de oralidade, de leitura, de escrita e de análise da língua; a elaboração de sínteses e de registros dos conteúdos estudados no Diário de Campo; a definição dos critérios para a correção das produções escritas dos alunos, considerando as especificidades de cada turma; a reescrita dos gêneros estudados com o propósito de contribuir para o desenvolvimento desta

prática com os estudantes na escola de educação básica; o levantamento dos conhecimentos prévios das bolsistas sobre os gêneros em estudo e a capacidade de situar estes textos dentro da tipologia textual⁴ bem como situá-los dentro dos gêneros literários⁵ e o desenvolvimento das atividades planejadas.

Todas estas ações realizadas foram pensadas como uma forma de promover a articulação entre a teoria e a prática, pois ao mesmo tempo em que nas reuniões formativas a teoria estava sendo estudada, as bolsistas estavam planejando a prática que seria executada na escola de educação básica, considerando os princípios teóricos que fundamentam o ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais.

O desenvolvimento dos projetos e das sequências didáticas com as turmas que não leem e nem escrevem convencionalmente mereceu uma discussão à parte. Para Jolibert (1994):

Para o professor, ensinar as crianças a escrever é ensiná-las a produzir textos (e não frases ou parágrafos) numa situação real de comunicação. Nessa situação, as atividades metalinguísticas são secundárias (no sentido de secundar) em relação às atividades de produção. E elas cobrem, ao mesmo tempo, um campo mais amplo do que apenas a gramática de frase (há atividades metalinguísticas de todos os níveis de análise de funcionamento dos textos [...]) (p.08).

A prática de produção escrita de frases e parágrafos ainda está muito presente no fazer pedagógico de muitos educadores, especialmente, nas turmas que ainda não dominam a escrita convencional, isto é um equívoco uma vez que está posto nos PCNs que a produção escrita com os estudantes que ainda não estão alfabetizados será realizada coletivamente e o professor será o escriba, ou seja, os estudantes elaboram o texto oral e o professor o registra por meio da escrita. Esta forma de praticar a produção escrita é importante, porque permite que o estudante pense naquilo que pretende escrever e internalize a estrutura do gênero.

⁴ O termo tipologia textual se refere ao conjunto de enunciados organizados em uma estrutura bem definida e facilmente identificada por suas características predominantes, designa uma sequência definida pela natureza linguística de sua composição, ou seja, está relacionado com questões estruturais da língua, determinadas por aspectos sintáticos, lexicais, relações lógicas e o tempo verbal. Pode-se dizer que o tipo textual é a forma como o texto apresenta-se: narração, descrição, dissertação, injunção/instrucional, exposição, predição ou dialogal/conversacional.

⁵ Os gêneros literários reúnem um conjunto de obras que apresentam características análogas de forma e conteúdo. Essa classificação pode ser feita de acordo com critérios semânticos, sintáticos, fonológicos, formais, contextuais, entre outros. Eles se dividem nas seguintes categorias básicas: gêneros épico, lírico, dramático e narrativo.

Considerações Finais

A realização desta investigação possibilitou a reflexão coletiva sobre a importância dos gêneros textuais para o ensino de Língua Portuguesa. Além disso, permitiu uma maior aproximação com os princípios teóricos básicos que sustentam a didática de ensino de Língua Portuguesa com base nas contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo e dos PCNs de Língua Portuguesa.

Dentre as principais ideias do (ISD) para o ensino da língua materna, pode-se destacar o fato de a linguagem ser considerada uma forma de ação social e partilhada. Outro aspecto importante diz respeito ao fato de que as ações verbais se realizam por meio dos gêneros de texto, que são ferramentas de mediação das interações humanas, nas diferentes esferas sociais. Pode-se destacar ainda que a escolha adequada por um determinado gênero de texto, e não outro, para envolver uma ação de linguagem, depende da capacidade de o estudante colocar em prática, com êxito, um conjunto de capacidades de linguagem (capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva) e para finalizar o domínio das capacidades de linguagem, que potencializam o estudante a ser um usuário competente de sua própria língua, deve ser objeto de ensino na escola.

A leitura dos textos utilizados para a fundamentação teórica das ações das bolsistas contribuiu para buscar formas de neutralizar a postura, tradicionalmente adotada nas aulas de Língua Portuguesa, que quase sempre reduz o ensino da leitura e da produção textual aos tipos textuais, de modo a desconsiderar o uso discursivo da língua, e sua realização por meio dos gêneros textuais orais e escritos; prioriza o ensino da metalinguagem, em detrimento de atividades que promovam o letramento.

Sabe-se que o currículo escolar coloca como uma necessidade o ensino dos gêneros textuais, no entanto os professores ainda se sentem muito inseguros no planejamento de atividades que contemplem os quatro eixos do ensino de Língua Portuguesa (prática de oralidade, de leitura, de escrita e de análise da língua), os professores conhecem o que está posto no currículo, mas na prática ainda não conseguem priorizar a prática da escrita e quando conseguem falta-lhes a formação necessária para produzir textos em situações reais de comunicação. E isto contribui apenas para que a produção de texto permaneça sendo uma atividade sem sentido para a maioria dos estudantes.

Agradecimentos

A Capes; aos professores do Colégio Estadual Presidente Castelo Branco (E.T. I.); a Coordenação Institucional do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência da UEG; a Universidade Estadual de Goiás e a todas as bolsistas de iniciação à docência do Subprojeto Pibid Pedagogia da UEG/Quirinópolis.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997. 144p.

BAKHTIN, Michael. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de Linguagens, texto e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio [et.al.]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006. (Série ideias sobre linguagem).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michele. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

_____. SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 41-70; 78; 172.

GOIÁS. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Reorientação curricular do 1º ao 9º ano: currículo em debate. Secretaria da Educação. Goiânia, 2013. Disponível em: <[http://portal.seduc.go.gov.br/Documentos %20Importantes/Diversos/CurriculoReferencia.pdf](http://portal.seduc.go.gov.br/Documentos/%20Importantes/Diversos/CurriculoReferencia.pdf)> Acesso 08 abr. 2017.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças produtoras de textos**. Volume II. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RIOLFI, Cláudia. **Ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014. (Coleção ideias em ação).

SOARES. Magda. **Alfabetização e letramento**: caminhos e descaminhos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> - Acesso em 10 fev. 2017.

GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.