



A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA NA ESCOLARIZAÇÃO DO SUJEITO (THE CONSTRUCTION OF WRITING IN THE SCHOOLING OF THE SUBJECT)

Jane Quintiliano Guimarães SILVA (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais)

ABSTRACT: *This work consists in discussing the implications of writing representations of the students, which are formed during elementary and secondary school years and manifested in their writing texts practice of/in the academic world.*

KEYWORDS: *school writing; writing representations.*

0. Introdução

Não são recentes os debates que vêm se travando sobre formação do profissional em Letras e igualmente sobre a implicação do papel das diferentes disciplinas e atividades acadêmico-científicas na formação desse profissional. No bojo dessa problematização, entre outros pontos, está a reflexão sobre que competências e habilidades devem ser desenvolvidas e, ou refinadas pelo graduando em Letras que lhe permitam construir uma formação acadêmica sólida para atingir uma competência desejada no e para o seu desempenho profissional.

Em interlocução com essas questões, as novas Diretrizes Curriculares projetam um perfil do profissional em Letras cuja construção implica, da parte do graduando, a assunção de uma postura crítica em relação ao que se apresenta como objeto de estudo/trabalho. Dito de outra forma, parafraseando as palavras de Demo (1999), o graduando em Letras deve aprender a aprender, isto é, aprender a problematizar os fenômenos lingüísticos e os de outra ordem que se apresentarem como objeto de investigação. Na base desse princípio, anuncia-se uma (re)construção de postura epistemológica da parte do aluno, sobretudo se se consideram as relações com o objeto texto estabelecidas por ele ao longo de seu processo de escolarização no 1º e 2º graus, e a própria especificidade do(s) objeto(s) de estudo da área de Letras, com os quais passa a interagir. Esse é o mote que orienta o trabalho que aqui apresento: o de discutir como os alunos do segundo período de um curso de Letras¹, para assumirem a real condição de produtores, leitores e analistas de textos, na instância acadêmica e, portanto, construir competências e habilidades para o exercício de sua profissão, lidam com problemas advindos de concepções de texto, de língua(gem), de produtor e leitor de textos por eles construídas ao longo de sua trajetória escolar de 1º e 2º graus.

1. Análise

¹ Refiro-me aqui ao curso de Letras da PUC MINAS, que em 1996 propôs uma nova grade curricular, com disciplinas organizadas em torno de um eixo-norteador: a interação lingüística no e pelo processo de produção e recepção de textos verbais, orais e, ou escritos.



Para desenvolver as minhas reflexões, remeterei a alguns dados² coletados por um estudo exploratório desenvolvido na PUC Minas, o qual teve como informantes alunos de 2º período do curso de Letras. Esse trabalho objetivava verificar, dentre outros pontos, se os alunos, na e para a produção de seus próprios textos, operariam com princípios teóricos fornecidos por algumas teorias de texto, de discurso, com as quais eles lidavam em situações de análise textos escritos por eles mesmos ou por outros sujeitos.

Tomo como base um exemplo de uma das produções escritas por esses alunos, a qual pretende ser o retorno à seguinte solicitação do professor: “Comente o que o texto³ a seguir diz”. O comando da proposta, como se pode notar, não especifica informações tais como a finalidade do texto, os seus alocutários (leitores), o veículo em que circularia, o gênero discursivo, enfim, não foi delineado um possível quadro das condições de funcionamento do texto a ser escrito.

A seleção de apenas um fator das condições enunciativas para a produção de tal texto foi uma estratégia didático-pedagógica deliberada, por parte do professor, o qual objetivava verificar não só a reação dos alunos a uma proposta dessa natureza, a qual, ao longo das práticas de ensino de produção textual, vinha sendo problematizada, como também o produto que resultaria das condições dadas.

Considerando-se as reflexões que se organizavam em sala de aula para teorizar sobre os próprios textos produzidos pelos alunos, como já se expôs, esperava-se que os mesmos questionassem tal proposta, o que não fizeram. Grande parte dos alunos, sem nenhum estranhamento, pelo menos manifestado, de imediato, puseram-se a escrever. Diante dessa postura, e a despeito da proposta, julgou-se então que os mesmos, para resolver a tarefa, recorreriam à suposta situação discursiva em que se insere o texto-fonte, a fim de produzirem textos para um pretense interlocutor construído a partir do universo discursivo a que remetia o texto em questão. Em outras palavras, sob tais condições de escrita, eles, para resolverem essa situação-problema, acabariam por agenciar elementos que pudessem constituir as condições enunciativas para a produção de seu texto. Em se usando tal expediente, julgou-se ainda que nos textos escritos

² A análise desses dados já foi parcialmente apresentada em trabalho a ser publicado na Revista *Scripta*, publicação da PUC MINAS BH. Convém também informar que esse estudo exploratório se integra às atividades de um projeto temático “Letramento, escolarização e formação profissional”, atualmente em desenvolvimento, coordenado pela professora Maria de Lourdes M. Matencio, do qual eu e a professora Juliana A. Assis fazemos parte como pesquisadoras.

³ O texto a que se referia o comando da tarefa foi:

Aviso

Foi entregue à Diretoria um recém-nascido encontrado na Empresa. A Diretoria exige uma investigação para esclarecer:

- a) Se o achado é um produto da Casa?
- b) Se algum funcionário da Casa está envolvido?

Depois de uma investigação que durou 4 semanas, chegou-se à conclusão de que o bebê rejeitado não poderia ser produto da Casa, pois:

1. Em nossa Empresa nunca foi feito nada com prazer e amor.
2. Em nossa Empresa nunca foi feito nada que tivesse pé nem cabeça.
3. Aqui jamais aconteceu coisa que ficasse pronta no espaço de 9 meses.



poderiam ser flagradas evidências de um conhecimento teórico-prático do funcionamento de textos escritos e da concepção de escrita que detinham. O resultado dessa atividade escolar figurou-se multifacetado no que tange à configuração conceitual e formal assumida na escrita dos textos. Em um número representativo deles, evidenciou-se que os seus produtores elegeram como interlocutor o professor que propôs a tarefa. E, nessa situação discursiva, a ação enunciativa dos alunos configurou-se como uma resposta às instruções por ele dadas. Considerando o professor como interlocutor que compartilhava a mesma situação comunicativa, atualizada no ambiente espaço-temporal imediato, grande parte dos alunos tomaram a discussão do texto-partida como informação dada, não vendo necessidade de verbalizar o que já estava posto e conhecido por eles – aluno e professor. Em suma, a expectativa que se tinha dos resultados, considerando-se os nossos pressupostos e hipótese, não poderiam ser muito diferentes. Na verdade, estávamos reafirmando algo que já conhecíamos: em práticas escolares de escrita, o não esclarecimento dos fatores para comporem as condições de produção textual acaba por fortalecer a artificialidade em que se circunscrevem as atividades de escrita na escola. Passemos a um desses textos:

Sobre esse texto, podemos dizer que se trata de um texto informativo, onde a diretora da empresa, através de um acontecimento com o bebê, resolve fazer uma investigação para concluir a causa desse acontecimento. A partir dessa conclusão, percebe-se o verdadeiro motivo da investigação, que não serviu apenas para esclarecer o acontecimento, mas serviu principalmente para alertar os funcionários da empresa a respeito da situação em que a empresa se encontra: nela não há colaboração, não se faz nada certo, as coisas demoram a ficar prontas, não se faz nada com prazer e amor. No meu ponto de vista, essa foi a intenção do aviso.

Se pensássemos esse texto à luz do modelo de uma escrita prototípica para precisar o seu grau de autonomia, no que respeita à possibilidade de a linguagem nele veiculada (conteúdo semântico, relações lógico-semânticas entre as informações, explicitude de informações) ser compreendida sem referências ao contexto situacional em que fora produzido, provavelmente alguns problemas de legibilidade se colocariam, o que poderia comprometer a compreensão de um suposto leitor que ignorasse o que é abordado no texto-partida. Ficaria difícil para ele atribuir ao texto escolar um sentido aceitável, pertinente, na medida em que este não lhe oferece pistas para preencher as lacunas nele existentes. Sobre as informações ali presentes, algumas perguntas poderiam ser feitas: que texto é esse que se denomina informativo? que empresa é essa cuja diretoria resolve fazer uma investigação de um fato acontecido com um dado bebê? o que aconteceu ao bebê? a quem pertence o bebê? que relação há entre o acontecido ao bebê e o verdadeiro motivo da investigação? é uma relação de causa ou de consequência? As respostas a essas perguntas (entre outras que se colocam), se verbalizadas e articuladas na tessitura lógico-semântico-sintática do texto, criariam no texto possibilidades de uma autonomia semântica, prevista por essa escrita prototípica, o



que poderia ampliar o seu trajeto comunicativo, viabilizando, assim, interlocuções a distância.

Sob esse olhar, em face dos problemas semânticos, pareceria difícil tomar esse texto como um produto escrito, pronto, definitivo, isto é, dado por acabado no que se refere à sua construção textual, à espera de um leitor que lhe produza um sentido.

Mas, se observássemos, por ora, esse texto com uma outra lente, focalizando-o não como um produto cuja dimensão seria a do acabado, mas, sim, como um texto que, em face das reais condições de seu funcionamento escolar, parece constituir-se e ganhar a sua materialidade lingüístico-semântico-discursiva no próprio processo comunicativo em que os interlocutores partilham essa construção, acredito que se poderia perceber que esse texto seria menos um produto e mais um processo atualizando-se na escrita, suporte gráfico, como um meio para materializar uma fala escolar a qual, pelas próprias injunções do espaço discursivo – as regras ali propostas – não poderia ser vocalizada em alto e bom som. Orientando-me por esse foco, parece-me possível rastrear pistas deixadas naquela escrita que parecem ser estratégias textual-discursivas de construção de texto falado, de um texto que se apresenta “em se fazendo”.

O aluno-autor, na construção de seu texto, prevendo que o professor-leitor compartilha o conteúdo das informações nele veiculadas, agencia estratégias textual-discursivas, as quais, para se atualizarem, no momento da leitura (se é que seria necessária), contariam com essa competência de seu interlocutor – o conhecimento (referencial) construído no acontecimento enunciativo provocado pela feitura desse texto. Pressupondo esse conhecimento, o aluno opera com um grau de explicitude de informação considerada por ele adequada à possibilidade de uma interlocução com o seu alocutário. Sob essas condições, a configuração (conceitual e formal) do texto ganha uma opacidade, ao se organizar em torno de informações que remetem a episódios da situação comunicativa. Atente-se, por exemplo, para as expressões “*sobre esse texto*”, “*a diretoria da empresa*”, “*um acontecimento com o bebê*” e “*a partir dessa conclusão*”, formas lingüísticas usadas exoforicamente, cujos referentes não estão na cadeia do texto escrito, mas recuperáveis somente na situação discursiva. Ao que parece, o aluno-autor, ao usar esses elementos dêiticos, funda-se em pressupostos cognitivos construídos mutuamente no contexto da produção.

Na escrita desse texto, há outra pista que lembra estratégias lingüístico-discursivas geralmente selecionadas pelo locutor, em situação de interação face a face, o qual, na assunção do seu turno, para dar continuidade ao tópico discursivo do seu interlocutor, retoma ou repete os elementos lingüísticos por este usados. Assim, em “*sobre esse texto, podemos dizer que se trata de um texto informativo...*”, o aluno-autor, no jogo interacional, a fim de dar prosseguimento ao que fora solicitado pelo interlocutor (o professor) – “*Comente o que o texto diz...*” – repete a expressão **texto**, não só estrategicamente, explicitando que aceitou realizar o objetivo ilocucionário a que visa o professor, nesse jogo, mas também, retoricamente, cumprindo uma função didática, para reintegrar (um ouvinte distraído) e proporcionar elementos de fixação, pontos de apoio, a fim de orientar e, ou facilitar a compreensão de seu interlocutor (incluem-se aqui os colegas). Por fim, essa repetição da expressão **texto**, em situações reais de fala, provavelmente, ao ser enunciada, poderia se dar pausadamente,



provocando uma diminuição do ritmo do fluxo informacional de modo a permitir, como já se disse, tempo ao interlocutor para captar e precisar a informação anunciada. Recursos discursivos dessa natureza evidentemente só podem ser flagrados em situações face a face, mas, em se supondo que esse texto apresenta-se em se fazendo, numa relação de co-produção, tal efeito prosódico, dado ao uso da vírgula no início do enunciado, parece não ser uma demarcação arbitrária, considerando-se os efeitos discursivos que provocaria. Em outras palavras, a utilização da vírgula nesse texto lembra a atuação de constituintes supra-segmentais cuja funcionalidade no âmbito interacional reflete ações que o locutor faz ao se colocar no discurso, com o propósito de dar ao seu interlocutor (professor/ouvinte) mostras de suas atitudes em relação ao que fala.

A respeito das funções textual-discursivas da repetição em texto falado, Tannen (1985,1989) afirma que, no discurso, a repetição constitui uma estratégia de envolvimento, “*high involvement style*”, cujos efeitos incidem nas várias dimensões constitutivas do discurso: no nível do fluxo informacional (textual), ao se efetivar para completar ou suplementar os enunciados dos alocutores, tal estratégia facilita o processo de produção, compreensão e conexão do discurso; no nível pragmático-discursivo, promove o estabelecimento de laços emotivos entre os interlocutores. O que, segundo a autora, esse agenciamento deixa evidenciar é um sentido de identificação do “*self*” com o outro, revelando-se não só a identificação de idéias como também das respectivas posições (“*stance*”).

Ao cabo dessa descrição, poder-se-ia dizer que esse texto assume uma configuração semelhante a de um texto falado por haver entre interlocutores um forte envolvimento de sistemas mentais (conhecimento do contexto cognitivo) partilhados em uma mesma situação discursiva, embora o produtor tenha um convívio com a escrita. E uma outra possível explicação (correlata à primeira) para a ocorrência desse fenômeno lingüístico na construção do texto escrito em situação escolar diz respeito à existência de dois níveis enunciativos que ali se estabelecem: o primeiro seria aquele em que professor e alunos interagem quando, por exemplo, da solicitação de uma produção textual; o segundo seria aquele em que o aluno produz textos para interlocutores propostos ou não pelas condições dadas pelo exercício escolar. Este tende a ser sobreposto por aquele. Essa sobreposição de uma situação enunciativa sobre outra parece um dado sabido pelos alunos e, porque o sabem, parece difícil, em determinadas situações de interlocução escolar, como essa descrita acima, descaracterizar ou anular esse interlocutor-professor sempre “*in praesentia*”, o qual acaba, de uma maneira ou de outra, sendo um co-produtor do texto ali escrito.

3. Considerações finais

É incontestável a afirmação de Saussure: o ponto de vista cria o objeto. Na esteira desse raciocínio, um fenômeno/dado lingüístico sob análise pode apresentar-se diferente, se abordado à luz de quadros teóricos de referência distintos, pois, como se sabe, em situação de investigação, o dado empírico não fala por si, mas na e pela voz de um discurso teórico, o que faz com que, dependendo dos instrumentais deste



advindos, o mesmo dado possa evidenciar conclusões muito diversas, inclusive contraditórias.

Em uma situação correlata – a de ensino e aprendizagem – essa questão é igualmente adequada, na medida em que o modo como se concebe o objeto de ensino e aprendizagem não é na verdade algo que se dá por acaso, ele se define à luz de uma carga de valores, crenças e pressupostos que não apenas refletem o contexto sócio-histórico em que o sujeito (aluno e professor) se encontra inserido, mas também o contexto, a natureza e extensão do próprio objeto que se quer conhecer e da relação com ele que se estabelece.

Notadamente, com a introdução da perspectiva sociointeracionista nos estudos da linguagem, novas questões se colocaram às práticas de ensino de texto na escola. Embora saibamos que a vulgarização das reflexões desenvolvidas por esses estudos ainda não foi de fato incorporada ao universo discursivo da escola, alterando assim substancialmente as suas práticas de ensino de língua, não se pode negar que o texto lá está, de um modo ou de outro, procurando redimensionar o espaço hegemônico da gramática tradicional, construído ao longo de séculos. Nesse quadro, a preocupação que se impôs é a de que a escola, uma instituição que deve introduzir o aluno na cultura letrada, não poderia deixar de trazer para as suas atividades de ensino de língua os textos produzidos na e pela nossa sociedade.

É preciso reconhecer, entretanto, que, apesar do empenho da escola no trabalho com textos, há evidências, apontadas por estudos que investigam as interações em sala de aula, ou os textos por ela propostos, de que, em razão do modelo de linguagem ali ainda vigente, as abordagens teórico-metodológicas e didático-pedagógicas feitas ao texto deixam de contemplar (ou de reconhecer) a heterogeneidade dos fatores que confluem e influem na constituição do texto, perdendo assim de vista, ou trivializando, o pressuposto de que esse objeto em estudo é um produto de práticas sociodiscursivas presentes em nossa sociedade, nas quais os sujeitos constroem o texto para responderem as suas necessidades sociocomunicativas. Com relação a esse aspecto poder-se-ia dizer que, sob essas condições de produção e recepção em que se inscrevem os textos na escola, institui-se nela uma prática igualmente reducionista, tal como aquelas cujo foco incidia sobre a frase, posto que os textos ali passam a ganhar um funcionamento que rompe com os usos e funções reais que eles possuem nas esferas sociais (pública ou privada) em que são gerados ou consumidos. E nessa dinâmica do contexto escolar, o aluno, ao longo de seu processo de escolarização, experienciando os papéis de leitor, de produtor de textos nas salas de aula, vai construindo uma representação de texto, de língua(gem), de interação, de leitor e produtor de textos que é diferenciada daquela por ele construída fora da escola, nas práticas sociodiscursivas de que participa. Para finalizar essas considerações, vale dizer que é sob esse funcionamento imputado aos textos que se dá sedimentação da redação escolar, gênero textual produzido tão-somente na e pela esfera escolar.

RESUMO: Este trabalho discute as implicações das representações de escrita pelos alunos construídas no processo de escolarização de 1º e 2º graus e manifestas em sua prática de escrita na universidade.



PALAVRAS-CHAVE: escrita escolar; representações de escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1999.

TANNEN, Deborah. The oral / literate continuum in discourse. In: *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Ed. by D. Tannen. Norwood. NJ Ablex, 1982.

_____. *Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge University Press, 1989.