

Produções escritas e processos identitários um estudo de textos de alunos do ensino fundamental.

Maria Bernadete Fernandes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

ABSTRACT: Considering that identity processes and subject positions may be observed in written or oral texts, we analyzed texts produced by students in elementary schools, relating the texts they produced to the conditions under which they were produced, considering the interaction between teacher, students and the values underlying the texts they read. The investigation aimed at answering the following question, "What contribution does the teaching of writing offer to students' identity processes?"

RESUMO: Analisamos textos escritos de alunos produzidos em sala de aula de uma escola pública relacionando-os às temáticas utilizadas como ponto de partida para sua produção. Nosso olhar sobre o objeto de pesquisa centrou-se nos processos interacionais que ocorrem entre os sujeitos interlocutores – professores /alunos /valores de referência dos textos, objetivando responder a questão, "Qual a contribuição do ensino da produção textual à construção de processos identitários de alunos da escola pública?"

KEY WORDS: written text, discourse, identity

PALAVRAS CHAVE: produção textual escrita, discurso, identidade

PRODUÇÕES ESCRITAS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS

INTRODUÇÃO

As pesquisas atuais vêm mostrando que a instituição escolar caracteriza-se por ser contraditória e múltipla, buscando as investigações caminhos para superar sua conceituação como um lugar de inoperância (Sousa, 1996).

Entendemos a escola como a instituição social por excelência que permite a organização da cultura, a produção, apropriação e construção do conhecimento científico, o lugar privilegiado da socialização do saber, na medida em que é de sua responsabilidade a divulgação do saber nela e por ela produzido (Kohl, 1995).

Os saberes que circulam na escola fazem parte do que se convencionou denominar “cultura escolar”, isto é, um conjunto de discursos formulados pela e para a escola, objetivado no ideário educacional e, organizado pela pedagogia, nos saberes constitutivos das diversas disciplinas escolares (Penin, 1994), e nas práticas discursivas, originadas nas regularidades de determinadas práticas sociais (Foucault, 1969).

São estes conhecimentos, saberes portadores de valores, que encontram na linguagem verbal um de seus espaços de existência mais relevantes, na medida em que o signo verbal funciona como elemento mediador e constitutivo da realidade, relacionando-se às estruturas de poder e formas de conhecimento (Vygotsky, 1934 e Bakhtin, 1992). É, por esta razão, que a linguagem contribui no processo de construção das identidades, na formação de atores sociais, assegurando as hegemônias culturais através das práticas discursivas (McLaren, 1997).

Pensando a língua escrita como espaço de manifestação de práticas discursivas inter e intra subjetivas, inscrevendo-se nas esferas do público e do privado, do institucional e do cotidiano, percorrendo vários gêneros discursivos (Bakhtin, 1952), pretendemos, neste artigo, centrar nosso olhar nas “práticas discursivas” (Foucault, 1969) que se processam entre os sujeitos interlocutores – professores /alunos /valores de referência presentes no discurso escolar, e que circulam na sala de aula por ocasião da realização de atividades de produção textual escrita dos alunos. Observamos os seguintes momentos desta atividade: a situação geradora da atividade, as instruções da professora aos alunos, as temáticas, e em seguida as posições de sujeito assumidas pelos alunos face às temáticas que lhes eram apresentadas.

ALGUNS CONCEITOS BÁSICOS

Os sistemas de significação e representação, nas sociedades contemporâneas, multiplicam-se e com eles os processos identitários ou de subjetivação estão em processo de constante mudança. Desta forma, a identidade não pode ser considerada como um dado adquirido, uma propriedade, ou mesmo um produto. Torna-se pois um lugar de conflitos e um espaço de construção de maneiras de ser (Hall, 1992; Giddens 1990). Por outro lado, a cultura da globalização favorece, paradoxalmente, a uniformização de vozes (Bakhtin, 1981) que se revelam na repetição de determinadas formações discursivas, e que assumem as vezes a natureza de discurso fundador.

Orlandi (1993) define o “discurso fundador” como os enunciados que ecoam e reverberam efeitos de nossa história, em nosso dia-a-dia, em nossa reconstrução cotidiana, em nossa identidade. São pois discursos que constroem um imaginário social que nos permite fazer parte de um país, de uma nação, de uma formação social determinada, com a propriedade de fundar sentidos onde outros sentidos já se instalaram, re-significando o que veio anteriormente, instituindo outra memória. Foucault (1969), por sua vez, considera o discurso fundador como a “instauração da discursividade”, relacionando-o à questão da autoria, que neste caso deixaria de estar restrita à produção de uma obra, ampliando-se para a possibilidade de formação de outros textos. Maingueneau e Cossutta (1995) consideram que os discursos fundadores ou constituintes realizam uma função de arquivo na produção simbólica de uma sociedade, citando como tipos exemplares, os discursos religioso, científico, filosófico, literário e jurídico.

O discurso fundador instaura as condições de formação de outros discursos, configurando um processo de identificação para uma cultura, uma raça, uma nacionalidade, ao mesmo tempo que em seu funcionamento relacionam-se o intra e o extra discursivo, isto é, uma representação de mundo e uma atividade enunciativa, que se manifestam em materiais discursivos de diferentes natureza.

Neste sentido, o discurso produzido na e pela escola não seria um discurso fundador e sim uma produção discursiva heterogênea, o ponto de encontro de “vozes” de interlocutores imediatos ou mediatos, presentificadas nas várias visões de mundo, nos modelos, nas teorias, estabelecendo relações dialógicas, polifônicas ou não, inter e intra e-

PRODUÇÕES ESCRITAS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS

nunciados, possibilitando, em seu modo de operar, a incorporação da palavra alheia em nossos enunciados, em graus variáveis de assimilação ou reestruturação (Bakhtin, 1952, 1981).

Alicerçada nestes conceitos, apontamos os tipos de discursos que circulam e que são construídos no contexto escolar, identificando as vozes que se fazem presentes na produção textual de alunos, partimos do princípio que os processos identitários ou posições de sujeito podem ser apreendidos a partir de produções textuais, orais ou escritas, nas quais os indivíduos, fazendo uso de narrativas, justificam suas posições de sujeito (Dubar, 1998). É, portanto no âmbito da esfera pública, definida por espaços simbólicos, o locus preferido para o estudo das práticas sociais, das normas que regulam estas práticas, e para a identificação do ser social, pois como diz Foucault (1969), o discurso constrói os objetos, as identidades, os conceitos, os quais se manifestam nos textos através de várias vozes.

DISCUTINDO AS EVIDÊNCIAS EMPÍRICAS

Os dados, aqui relatados, provém de entrevistas com professoras, observações em sala de aula, levantamento de temáticas, e recolhimento de cópias de produção textual escrita de alunos, coletados para um estudo que realizamos, sobre o ensino da produção textual, nos níveis do ensino básico e médio, em escolas publicas da cidade de Natal.

Com relação as temáticas utilizadas para estimular a produção textual dos alunos, encontramos, nas primeira séries do ensino fundamental, uma presença preponderante de textos que dizem respeito a datas comemorativas (regionais e nacionais), fábulas, contos de fadas, ou histórias, narradas pela própria professora, e, que guardam semelhança com estes dois últimos tipos de textos. Da 5^a à 8^a séries, são introduzidas temáticas mais gerais, solicitando-se aos alunos, “opiniões” sobre relações afetivas e familiares, tais como separação de casais, relacionamento com pais, ou ainda sobre problemas, abordados em programas da TV aberta, quais sejam drogas, aborto, pena de morte, violência, e, ainda, algumas questões regionais, merecendo destaque, a seca no nordeste. No 2^o grau, o ensino da produção textual funda-se em temáticas consideradas como referentes à “problemática nacional”,

“atualidades”, ancoradas, em geral, no discurso da mídia escrita, e em sua maioria voltadas para possíveis temas a serem abordadas no Vestibular, privilegiando-se o texto argumentativo.

Neste artigo, limitamo-nos a relatar a análise das relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no processo de produção textual na escola, - alunos, professores, textos- estímulos, e o texto produzido em sala de aula na 4ª série do ensino fundamental. A escolha para analisar os dados deste nível de ensino deveu-se a resultados encontrados em pesquisa anterior (Oliveira, 1998), na qual identificamos que é apenas a partir desta série que os textos dos alunos apresentam as marcas de “autonomia” e “explicitude”, nos termos propostos por Vygotsky(1930), enquanto especificidades da modalidade da língua escrita.

Na situação 1, a professora contou aos alunos *a história de dois burrinhos, ainda bem pequenos, que moravam em uma fazenda, onde trabalhavam, carregando alimentos para serem vendidos na feira. Um dia, um deles, o menor, derrubou a carga e começou a chorar. Eles resolveram fugir em busca de outro lugar para morar, encontrando apoio e segurança na fazenda do seu Antônio*. O texto narrado pela professora ancora-se no discurso das lendas e das fábulas, cuja característica fundamental remete para a “personificação” dos animais, constituindo-se em narrativas que implicam em uma “moral finalizadora”. No entanto, na sala de aula, a professora, ao dar instruções para os alunos, não faz comentários sobre o gênero textual, nem sobre o tipo de discurso utilizado, limitando-se a fornecer pistas sobre a organização estrutural do texto, como podemos perceber no texto a seguir,

... o que é que vocês vão fazer? Todo mundo ouviu a estória não foi?
Vocês vão contar a minha estória mas com as palavras de vocês...

A instrução contém uma indução à paráfrase, sugerindo, muito mais, a realização de uma tarefa de reprodução da história do que propriamente uma atividade de produção de texto, no caso, a passagem para a modalidade da língua escrita de algo relatado na modalidade oral. Esta estratégia, bastante utilizada na escola, vem corroborar dados existentes na literatura sobre a concepção, ainda predominante, da língua escrita como um código secundário, e não como um modo de fun-

PRODUÇÕES ESCRITAS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS

cionamento da linguagem, que permite o relacionamento do sujeito com o mundo (Vygotsky, 1934, Oliveira, 1999).

E continua a professora,

... vocês vão contar a minha história que saiu da minha imaginação, certo?... tira uma folha do caderno e vai contar a história do jeito que compreenderam ... botem o cabeçalho completo. ... Vai contar o que lembrar da estória que eu contei. ... Olha o começo , o meio e o fim da estória.... olha tem que criar o título. O título cada um cria o seu, mas a história vai ser a que eu criei. O título vocês vão inventar... Vamos colocar parágrafo e letra maiúscula onde for preciso

Ao sugerir a feitura de um texto que reproduza a história por ela contada, esta professora limita a manifestação de autoria à criação do título. Este o espaço da inventividade. Por outro lado, a referência a estrutura da narrativa, com *começo, meio e fim*, evidencia a visão tripartite tradicional, e ao mesmo tempo pouca familiaridade com as novas referências sobre o discurso narrativo (Labov e Waletzky, 1967). Apesar disto, cerca de 85% dos alunos, produziram textos com seqüências predominantemente narrativas (Adam, 1991), com marcas de início canônico como

...Era uma vez dois borrinhos...; ...Um dia na fazenda de.... ; ...Num dia numa linda fazenda...

e apenas 15% dos alunos, iniciaram o texto com seqüências do tipo descritivo, enumerando os animais que existiam na fazenda.

.... Na fazenda de seu Manu tem tem vários animais e frutas ...; ... Nu sitio de seu manel avia muitos animais, pato, galinha, pasaros, e dois burrinho...

Os textos dos alunos apresentam ainda o elemento “complicação”,

“...Aquela quarga que eles estavam levando tava munto pesada e então eles ovio um passaro cantando e param para ovir so que *o sacco queles estavam levan do era muito pesado até que um deles caíram e ficou chorrando mas o irmão ficou consolando e disse para ele vamos fugi i eles deixaram a caga e saíram correndo...*”

“...depois o burrinho que estava garregando *frutas caiu e derrubou todas as frutas* ai o burrinho chorou muito ai eles resolveram fugir...”

além das marcas clássicas de “fechamento” da narrativa, tais como,

... eles fugiram para a fazenda de Andre e *eles viveram felizes para sempre*

Contudo, como a subjetividade é inerente à linguagem, na maioria dos textos, os alunos assumem suas posições de sujeito de seu dizer. Em cerca de 90% dos textos produzidos, os enunciados dos alunos mantém relações dialógicas, fazendo ressonar sua vozes junto a outras vozes sociais (Bronckart, 1996), que não aquelas presentes no texto fonte, remetendo para posições de sujeitos que se identificam com vozes críticas do trabalho infantil, comparando os animais às crianças, sendo a instauração do sentido reforçada pelo funcionamento discursivo de operadores como “até”, “sem”, “quando”.

... eles contaram a História para seu antonio ai seu antonio disse: podem ficar aqui *até* crescer pra trabalhar

... eles falarão com seu João e ele dechou eles ficarem lá *até* eles crescerem *sem* trabalhar e eles ficarão vivendo feliz.

... ai fugiram e encontraram uma fazenda do seu joaquim e seu joaquim ficou com muita pena e colocou eles no pasto ... eles comeram e vão trabalhar *quando* ficarem bem grande

PRODUÇÕES ESCRITAS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS

Em alguns casos, os comentários vão além e a voz do autor do texto apresenta marcas explícitas da subjetividade, como no exemplo abaixo,

... na fazenda de seu Antônio cresciam felizes para todo o sempre. *Queríamos que todos fossem felizes também.*

Em algumas das redações, os alunos fazem uma associação direta entre animais e crianças,

... no meio do caminho eles viu uma fazenda e seu Zeca cuida deles *como fosse crianças de verdade*

Na situação 2, a aula processa-se da mesma forma que a anterior. A professora lê para os alunos uma história, também com animais. Nesta história, *um coelho vai até a horta procurar cenoura, e ao encontrar uma muito grande começou a pensar o que faria com ela. Dividir com os outros? Comer sozinho? Então, o coelho resolveu vendê-la e com o dinheiro ficaria rico e viajaria. E lá foi o coelho vender os pedaços de cenoura.* Ao terminar de contar a história, diz para os alunos,

... a primeira coisa que vocês vão fazer, após esta leitura, *é imaginar uma outra história*, por exemplo, o que aconteceria se o coelho fosse medroso? E se aparecesse uma raposa? E se tivesse outro coelho brigando pela cenoura?

Esta atividade vai além da reprodução, solicitada na tarefa anterior, possibilitando aos alunos construir seu discurso, introduzindo suas posições de sujeitos. Desta vez, a “voz social” da “valorização da amizade”, do “compartilhamento” são aquelas que predominam. Vejamos alguns exemplos,

MARIA BERNADETE FERNANDES DE OLIVEIRA

“...um coelho , de noite foi até a horta...e aí encontrou outro coelho... e começaram a brigar por causa de uma cenoura... no final acabaram *repartindo a cenoura* e eles ficaram *muito amigos*...”

...o coelho foi pegar a cenoura... era uma cenoura muito grande... ele *não conseguiu* puxar a cenoura e *foi chamar seu amigo Bruno*... *eles conseguiram* e fizeram uma barraquinha para vender cenoura...

Uma outra voz presente nos textos, ainda que em frequência menor, em apenas 15% dos textos, remete para questões de necessidades básicas, como a da alimentação, também presente nos textos anteriores, marcadas por operadores, como no exemplo abaixo.

“... e chegando na horta ele começa a puxar ... sua família ficou admirada com o tamanho da cenoura. Ai eles ficaram *comendo até archer a barriga*...”

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ancorado pois no discurso fundador das fábulas, o discurso de base da escola possibilitou aos alunos produzirem textos que apresentam as características formais da estrutura narrativa, manifestando suas posições de sujeito, revelando sua subjetividade, suas “visões de mundo”, através das diversas vozes “alheias”, possivelmente, de outros discursos da própria escola ou da mídia.

Na verdade o que observamos é que os textos narrados pela professora, pelo fato de conter elementos de um discurso fundador, o discurso das fábulas, tem a propriedade de re-significar, permitindo, como diz Orlandi (1993), uma nova ordem de sentidos, que ao ser reconstruída, contribui para a formação dos processos identitários.

De nosso ponto de vista, estes fatos relatados trazem algumas implicações para o processo ensino/aprendizagem de atividades de produção textual, que se realiza na escola. De um lado, o reconhecimento de que o discurso pedagógico é portador de valores e constitutivo de identidades. De outro, porém, parece-nos que, por parte das pro-

PRODUÇÕES ESCRITAS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS

fessoras, não há ainda posições de sujeito, que indiquem considerar o ensino da produção textual, enquanto um instrumento de discussão de valores morais e éticos. Ou seja, o discurso da escola sobre o ensino da produção textual, manifestado nas vozes desta e de outras professoras (Oliveira, 1999), por cingir-se ainda aos limites da preocupação com a organização estrutural do texto, negligenciando a produção de sentidos e seus efeitos, perde uma excelente oportunidade para recuperar o “sentido” de escrever “na” escola, e não apenas “para” a escola (Geraldi, 1991).

Esta análise, ainda que restrita a um nível do ensino, sugere que o ensino da produção textual pode vir a ser um instrumento para a construção de abordagens alternativas, funcionando como elemento relevante na superação da inoperância da instituição escolar. Concordamos, pois, com McLaren (1997), sobre a necessidade de que as pesquisas devam envolver-se em questões de como as escolas *deveriam ser*, que tipo de atividades deveriam desenvolver. E, no bojo destas questões, recolocar a necessidade de formar educadores que sejam capazes de transmitir aos estudantes e fazer com que eles construam e apropriem-se de conhecimentos e valores dos quais vão precisar para articular suas próprias vozes e entender as vozes do outro, transformando-se então, desta forma em agentes sociais coletivos, cidadãos críticos e reflexivos.

Em outras palavras, é preciso ver as escolas como espaços de produção e legitimação de formas de subjetividade e modos de vida, e perceber o modo de funcionamento do conhecimento escolar nos processos de construção de identidades, formulações de desejos e necessidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM. J.M- Cadre théorique d'une typologie séquentielle. *Études de Linguistique Appliquée*. Nouvelle Série, 83. Paris, Didier-Érudition, 1991
- BAHKIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo. Hucitec. 1979. Original, 1929.

- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo. Martins Fontes, 1992 .Original, 1952
- _____. *Problemas da Poética de Dostoiévsky*. Rio de Janeiro. Forense Universitária. 1981
- BRONCKART, J.P. *Activités langagières, textes et discours: Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris, Lausanne .Delachaux et Niestle.1996
- DUBAR, C. *Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos*. *Educação e Sociedade*, 62. Ano XIX.Campinas.1998
- FOUCAULT, M. *L'archéologie du savoir*. Paris, Gallimard, 1969
- GERALDI, J.W . *Portos de Passagem*. São Paulo. Martins Fontes, 1991
- GIDDENS, A . *Modernity and Self-Identi*..Cambridge.Polite Press. 1991
- HALL, S. *The question of cultural identity*. Polity Press/Open University Press.1992.
- KOHL. M. *Pensar a Educação : contribuições de Vygotsky*.São Paulo, Ática, 1995.
- LABOV. W. e Waletsky. J. *Narrative analysis: oral versions of personal experience*. In J.Jilm (ed) *Essays on the Verbal and Visual Arts*.University of Washington Press. Washington. 1967
- MAINGENEAU, D et Cossutta. F.L'analyse des discours constituants. *LANGAGES*, 117. Paris. Larousse.1995.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo Revolucionário*.Porto Alegre.Artes Médicas, 1999.Trad. do orig.inglês 1997.
- OLIVEIRA, M.B.F. de. *A construção do sentido em textos de escolares*. *Vivência*, v.12.n.1, p:77-86.Natal, Edufrn. 1998
- _____. *O Ensino da Produção Textual: o saber e o fazer das Professoras*. In L.Passeggi e M.S.Oliveira(orgs), *Lingüística e Educação: Gramática, Discurso e Ensino*. p.141- 160. 1999
- ORLANDI, E.P. *Vão surgindo sentidos* In. E.P. ORLANDI (org) *Discurso Fundador: A formação do país e a construção da identidade nacional*.Campinas, Pontes. 1993.
- PENIN, S.T. de S. – *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas.São Paulo, 1994.

PRODUÇÕES ESCRITAS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS

SOUZA, J.V.A de. Educação:modernidade,modernização e modernismo: crenças e descrenças no mundo moderno. *Educação e Sociedade*, n.57/especial, dezembro,1996.

VYGOTSKY, L. A pré-história da escrita . In L.Vygotsky, *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1984. Original publicada em 1930

_____. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa. Antídoto. 1979. Original, 1934.