

O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES

Maria Bernadete Fernandes de Oliveira*

Resumo

Entendendo que os processos identitários ou posições de sujeito podem ser apreendidos a partir de produções textuais, orais ou escritas, e considerando o signo verbal como lugar de conflitos, organizador da experiência dos indivíduos, e cenário para a manifestação da subjetividade/intersubjetividade, analisamos textos – enunciados formatados em gênero, que circulam e são bases para a produção textual de alunos da escola pública relacionando-os à sua produção escrita. Nosso olhar sobre o objeto de pesquisa centrou-se nos processos interacionais que se processam entre os sujeitos interlocutores – professores / alunos /valores de referência, objetivando responder a questão, “Qual a contribuição do ensino da produção textual à construção de processos identitários de alunos da escola pública?”.

Palavras chave: discurso; subjetividade; produção textual escrita.

Abstract

Considering that identity processes and subject positions may be observed in written or oral texts, and also considering verbal sign as stage to conflicts, individual experience organization, and scene to subjectivity manifestation, we analyzed written texts produced by students in basic level, comparing to those used as stimulus. This research aimed answer the following question, “What contribution to students’ identity processes does written text teaching provides?”

Key words: discourse; subjectivity; written text production.

Entendemos a escola como a instituição social por excelência que permite a organização da cultura, a produ-

ção, 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. É o lugar social de contato com o sistema da escrita e com a ciência, enquanto modalidade de construção do conhecimento, de forma sistemática e intensa, potencializando os efeitos dessas outras conquistas culturais sobre os modos de pensamento (Gramsci, 1948; Snyders, 1977; e 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, presentes na formação dos professores, objetivado no ideário educacional organizado pela pedagogia e nos saberes constitutivos das diversas disciplinas escolares (Penin, 1994), aos quais juntam-se outros saberes ou práticas discursivas, o conjunto de regras anônimas, as práticas discursivas, originadas nas regularidades de determinadas práticas sociais (Foucault, 1969).

As pesquisas atuais vem percorrendo um caminho, no qual a escola é vista como contraditória e múltipla, direcionando-se a investigação pedagógica não apenas para as questões macro-estruturais, mas também para os micro-universos, entre os quais ganha espaço, a sala de aula. O pressuposto é que se de um lado as análises vêm mostrando que na sociedade atual a escola já não tem o poder que antes lhe era atribuído, por outro lado ela não pode ser considerada como o lugar da inoperância (Sousa, 1996).

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

*Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Linguística - e-mail: ajobe@uol.com.br

construção das identidades, na formação de atores sociais, assegurando as hegemonias culturais através das práticas discursivas (McLaren, 1997)

Neste trabalho vamos centrar nosso olhar nas “práticas discursivas” (Foucault, 1969) que se processam entre os sujeitos interlocutores – professores /alunos /valores de referência presentes no discurso escolar. Buscamos responder as seguintes questões: “Qual a contribuição do ensino da produção textual à construção de processos identitários de alunos da escola pública?” e “Quais as posições do sujeito assumidas pelos alunos face aos quadros de referências presentes nas temáticas que lhes são apresentadas como estímulo à produção textual?”

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 que se revelam na repetição de determinadas formações discursivas, e que assumem às 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. Enquanto que Maingeneau e Cossutta (1995) afirmam que os discursos fundadores ou constituintes seriam aqueles que realizam uma função de arquivo na produção simbólica de uma sociedade, citando como tipos exemplares, os discursos religioso, científico, filosófico, literário e jurídico.

A noção de discurso fundador implica portanto em pluralidade de sentidos, podendo ser observado em materiais discursivos de diferentes naturezas e dimensões, instaurando 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.

Neste sentido, o discurso da escola não seria um discurso fundador e sim uma produção discursiva heterogênea, apoiada em outros discursos, manifestando uma

pluralidade de vozes, no sentido bakhtiniano(Bakhtin, 1929, 1952,1981). Isto é, as vozes alheias que infiltram-se em nossos enunciados de forma que nosso discurso torna-se o ponto de encontro de “vozes” de interlocutores imediatos ou mediatos, como por exemplo as visões de mundo, os modelos, as teorias, e os discursos fundadores.

A presença das vozes alheias no discurso do outro tem sido caracterizada como o fenômeno da polifonia, mas a nosso ver, o discurso polifônico apenas se concretiza, quando existem “...multiplicidade de consciências equipolentes...” (Bakhtin, 1981, p.2), como aquelas que o autor encontrou no romance de Dostoievsky. Em seu limite, o conceito de polifonia implica na existência de um sistema de referência, subjacente a cada voz, e, ao mesmo tempo, pressupõe que estas vozes sejam plenas. Dito de outra forma, seu conceito de polifonia pressupõe vozes que dialogam no mesmo nível e com o mesmo índice de valor. O que significa dizer que não necessariamente as vozes dialogam em polifonia.

Alicerçada nestes conceitos, pretendemos apontar os tipos de discursos que circulam e que são construídos no contexto escolar, e que subsidiam as temáticas utilizadas em sala de aula, identificando que vozes se fazem presentes na produção textual de alunos e quais as posições de sujeito assumidas.

Os processos identitários ou posições de sujeito são estudados a partir das posições que estes sujeitos ocupam ou pensam ocupar nos campos da prática social e profissional, através de suas histórias de vida, suas visões de mundo e de si próprios. Neste sentido é que os processos identitários 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 representações, das práticas sociais, das normas que regulam estas práticas, e para a identificação do ser social, embora, o público e o privado se entrelaçem constituindo-se mutuamente no campo da intersubjetividade, pois como diz Foucault (1969), o discurso constrói os objetos, as identidades, os conceitos, os quais se manifestam nos textos através de várias vozes.

Tomando como eixo central desta investigação o universo do sentido, nosso estudo situa-se nos limites do paradigma sócio-histórico e da abordagem qualitativa dos dados (André, 1998 ; Mazzotti, A. J. e Gewandszadner, F.1998).

Os dados, aqui relatados, provêm de entrevistas com professoras, observações em sala de aula, levantamento de temáticas e recolhimento de cópias de produção textual escrita por alunos, coletados para um estudo que realizamos sobre o ensino da produção textual nos níveis do ensino básico e médio, em escolas públicas 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 fábulas, contos de fadas, datas comemorativas (regionais e

nacionais), ou histórias, narradas pela própria professora, e, que guardam semelhança com estes tipos de textos. Da 5ª à 8ª 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 2º 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 abordados 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 do ensino fundamental apenas a partir daquele nível 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 Vigotsky(1930), enquanto especificidades da modalidade da língua escrita. Os dados relatados dizem respeito a duas observações em situação de sala de aula e a textos produzidos por alunos, nestas mesmas situações.

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 funda-se no discurso das lendas e das fábulas cuja característica fundamental remete à “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 exemplo a seguir.

*... o que é que vocês vão fazer? Todo mundo ouviu a história não foi? **Vocês vão contar a minha história 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 funcionamento 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 história que eu contei. ... Olha o começo, o meio e o fim da história.... 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 à 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 produziu 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, iniciou 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, passaros, e dois burrinho...***

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

*“...Aquela quarga que eles estavam levando tava muito 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 chorando 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 vivem felizes para sempre

Contudo, como a subjetividade é inerente à linguagem, e, apesar de não haver sido incentivada, a maioria dos textos apresenta autoria, assumindo os alunos posição de sujeito de seu dizer. Em cerca de 90% dos textos produzidos, os alunos identificam-se com os dois burrinhos, e suas vozes ressonam juntas à voz social (Bronckart, 1996), que sugere críticas ao trabalho infantil, e que coloca a necessidade de uma alimentação adequada como elemento indispensável ao crescimento. A instauração do sentido é reforçada pelo funcionamento discursivo de operadores como “até”, “sem”, “quando”.

...Pode ficar morando e se alimentando até vocês crescer para trabalhar aqui

... 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

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 antonio cresciam felizes para todo o sempre. Queriamos que todos fossem felizes tambem.

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

... no meio do caminho eles vio uma fazenda e seu Zeca cuidou 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, exercendo seu papel de autor, introduzindo suas posições de sujeitos. Desta vez, a “voz social” da “valorização da amizade”, do “compartilhamento” são aquelas que predominam. Vejamos alguns exemplos:

“...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 às 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 familia ficou admirada com o tamanho da cenoura. Ai eles ficaram comendo até encher a barriga...”

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 conterem elementos de um discurso fundador - o discurso das fábulas - têm 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 ao processo ensino/aprendizagem de atividades de produção textual que se realizam 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 professoras, não há ainda posições de sujeito que indiquem considerar o ensino da produção textual, enquanto 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

tural 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 (Geraldí, 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 se apropriem de conhecimentos e valores dos quais vão precisar para articular suas próprias vozes e entender as vozes do outro, transformando-se, 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.

BIBLIOGRAFIA

- ADAM, J.M. (1991) Cadre théorique d'une typologie séquentielle. In: *Études de Linguistique Appliquée*. Nouvelle Série, 83. Paris: Didier-Érudition.
- ANDRÉ, M.E.D.A. de (1998) *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- BAHKTIN, M. (1979) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec. (Original, 1929).
- _____. (1992) *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1981) *Problemas da Poética de Dostoiévsky*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- BRONCKART, J.P. (1996) *Activités langagières, textes et discours: Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Lausanne. Delachaux et Niestle.
- DUBAR, C. (1998) Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. In: *Educação e Sociedade*, 62. Ano XIX. Campinas.
- FOUCAULT, M. (1969) *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- GERALDI, J.W. (1991) *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- GIDDENS, A. (1990) *The consequences of Modernity*. Cambridge: Polite Press.
- GRAMSCI, A. (1978) *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. (Original, 1948).
- HALL, S. (1992) *The question of cultural identity*. Polity Press/Open University Press.
- KOHL, M. (1995) *Pensar a Educação: contribuições de Vygotsky*. São Paulo: Ática.
- LABOV, W. e WALETSKY, J. (1967) Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Washington: University of Washington Press.
- MAINGENEAU, D et COSSUTTA, F. (1995) L'analyse des discours constituants. *LANGAGES*, 117. Paris: Larousse.
- MAZZOTTI, A. J. A e GEWANDSZNADJER, F. (1998) *O método nas Ciências Naturais e Sociais*. São Paulo: Editora Pioneira.
- MCLAREN, P. (1997) *Multiculturalismo Revolucionário*. Porto Alegre: Artes Médicas. Trad. do orig. inglês.
- OLIVEIRA, M.B.F. de (1998) A construção do sentido em textos de escolares. In: *Vivência*, v.12.n.1, p:77-86. Natal: Edufrn.
- _____. (1999) O Ensino da Produção Textual: o saber e o fazer das Professoras. In: L.Passeggi e M.S.Oliveira (orgs). *Linguística e Educação: Gramática, Discurso e Ensino*. p.141- 160.
- ORLANDI, E.P. (1993) Vão surgindo sentidos. In: E.P. ORLANDI (org). *Discurso Fundador: A formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes.
- PENIN, S.T. de S. (1994) *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas, São Paulo.
- SOUZA, J.V.A de (1996) Educação: modernidade, modernização e modernismo: crenças e descrenças no mundo moderno. *Educação e Sociedade*, n.57/especial, dezembro.
- SNYDERS, G. (1977) *Escola, Classe e Luta de Classes*. São Paulo: Moraes Editora.
- VYGOTSKY, L. (1984) A pré-história da escrita. In: L.Vygotsky, *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. Original publicada em 1930.
- _____. (1979) *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto. (Original, 1934).