

A ESCRITA COMO UMA PRÁTICA SOCIAL SITUADA: FORMAS DE CONTEXTUALIZAÇÃO

Maria do Socorro Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO: Face ao reconhecimento de que um texto não é um fenômeno estritamente lingüístico, este estudo pretende destacar o processo interativo que se estabelece na construção textual, centrando-se na reflexão sobre a relação texto e contexto. Com vistas a esse aspecto, elegemos como unidade de análise textos produzidos por alunos de 3ª série do ensino fundamental, inseridos em situações de escrita colaborativa centradas no par criança/criança. Julgamos que essa análise nos permitirá compreender que o contexto é um recurso relevante para elucidar a forma textual e as práticas construtivas que subjazem à sua produção.

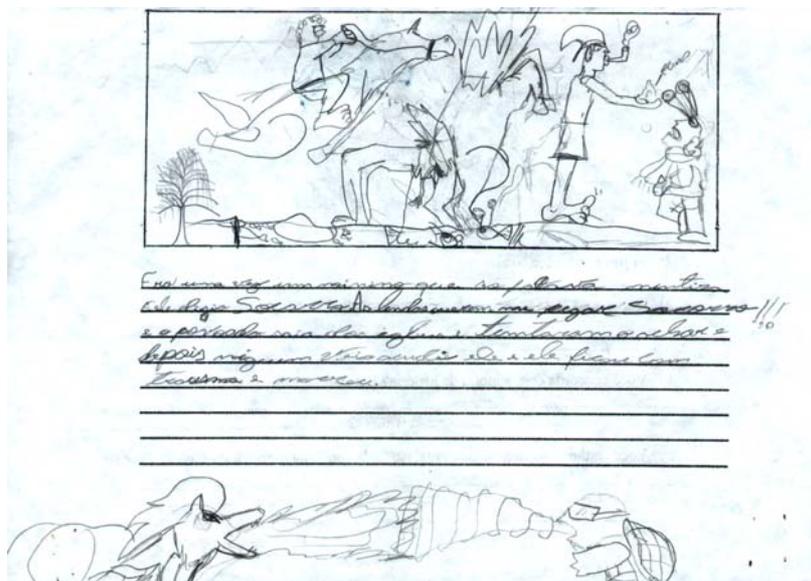
PALAVRAS-CHAVE: contexto de escrita; leitura; cultura.

ABSTRACT: This study demonstrates that **context** is a relevant resource to elucidating the form and the constructive practices which underlie the production of written texts. As data we have used oral textual genres such as: popular tales, short stories, legends and personal experiences of the social actors involved in this “discursive game”. The texts are produced in a co-operative way by the pair child/child. In this analysis we consider writing/ telling/ reading/ culture as inseparable elements to build up linguistic knowledge

KEYWORDS: context of writing; reading; culture.

1. Ponto de partida

Iniciaremos a discussão da questão, tomando como base o texto que segue:
Texto (1)¹



*“Era uma vez um menino que só falava mentira
E ele dizia Socorro. As lendas querem me pegar Socorro!!!
e o povoado saia dos iglus e tentaram o achar e
depois ninguém veio acudi ele e ele ficou com
trauma e morreu.”*

(Texto de GA)

Se colocado isoladamente para leitura, o texto (1) provoca, no mínimo, estranhamento. Seria natural o leitor perguntar: de que *lendas* o escrevente está falando? onde aconteceu esse fato? por que o autor se refere a “iglus” ou usa a expressão “o povoado saia dos iglus”? a que se deve o uso freqüente do seqüenciador “e” no encadeamento dos eventos?

Essas e outras perguntas favoreceriam a conclusão de que, se olhado apenas na sua imanência, esse texto poderia parecer incompleto, inadequado, cheio de impropriedades, e até incoerente – interpretação que, provavelmente, não seria feita se fossem consideradas as suas condições de produção. Essa última interpretação conduz à assertiva de que o texto não é uma unidade autônoma. Tanto é situado pelo contexto, como cria contextos. Entretanto, entender o texto como algo que sofre restrições de uso implica levantar questões teóricas e metodológicas de outra ordem:

- 1) Se um texto existe em um contexto ou é determinado por ele, o que funciona como contexto para esse texto?
- 2) Se o texto é um artefato situado, que tipo de conhecimento nele se inscreve?

Para respondermos a essas questões, necessário se faz que conheçamos os eventos de letramento em que o aprendiz se insere, a construção social do conhecimento, as interações sociais, o cotidiano da sala de aula, o conhecimento que o aluno traz para sala de aula, a percepção que ele tem do mundo, entre outros aspectos. Com efeito, esses construtos revelam como os escreventes constroem seus textos e que elementos interferem na tarefa de escrever.

2. Contextualizando os eventos de escrita

Analisando-se os textos (1) e outros que seguem (v. textos 2 e 3), com base nos conceitos de “intertextualidade”² e “intercontextualidade”³, referidos por Green (1999), observamos que essas unidades discursivas:

- 1) constituem-se em eventos de escrita em desenvolvimento que resultam de uma atividade prévia realizada em sala de aula;
- 2) são interacionalmente construídas através de ações de fala dos participantes envolvidos no evento local;
- 3) são socialmente significantes para os atores e/ou para a ação dos atores envolvidos no processo de escritura;
- 4) são atividades situadas na medida em que são determinadas por fatores sócio-históricos.

Dentro desse quadro teórico, e contextualizando os eventos de escrita que ora focalizamos, é possível interpretá-los melhor se considerarmos:

- 1) *a unidade temática na qual a tarefa se insere*. A atividade faz parte de um tópico didático que trabalha o “Folclore”. Nessa unidade, foram explorados variados gêneros textuais (lendas, fábulas, parlendas, trava-línguas, provérbios, etc.), dando-se ênfase, especialmente, a aspectos da oralidade e

da cultura regional, colocados na interface com a escrita. Isso justifica o uso do termo “lendas” na passagem “As *lendas* querem me pegar Socorro!!!” (v. texto 1)

- 2) *o tipo de tarefa a partir da qual o texto é produzido*. Trata-se de uma recriação textual feita a partir de uma fábula cuja coda é “Quando os mentirosos falam a verdade ninguém acredita”. Em função desse aspecto, passa-se a entender por que o texto faz menção à questão da mentira e apresenta uma conclusão que se coaduna à moral do texto-fonte (texto2, a seguir).
- 3) *os contextos de informação que servem como suporte ou interferem, em termos de informação prévia, na elaboração textual*. Referimo-nos ao tema “Tipos de moradia”, estudado anteriormente em aula de Estudos Sociais, do qual advém o uso, pelo autor, do termo “iglus”, mesmo que de forma completamente equivocada, já que no *mundo real*, onde há “iglus”, não há pastores tomando conta de ovelhas. Isso só pode ocorrer no *mundo da estória* (texto 1).
- 4) *O dado contextual que funciona como esquema estrutural ou roteiro prévio para a elaboração da tarefa escritural*. São as ilustrações feitas pelas crianças num momento anterior à própria produção textual. Esses textos não-verbais mantêm uma estreita relação com o texto verbal construído, funcionando, parece-nos, como uma espécie de planejamento prévio, correspondente ao esboço (esquema) que os adultos elaboram antes de escrever. Trata-se de uma estratégia que os escritores infantis, ou em fase de aquisição, usam para gerar idéias. Esse procedimento pode ser também interpretado como resultante das práticas de letramento, instituídas pela escola, nos eventos de escrita que se inscrevem na fase de aquisição, nos quais o desenho (de figuras) está mutuamente vinculado ao desenho (textual), e vice-versa. A expectativa que a criança demonstra é a de que todo texto (verbal) tem que ser ilustrado, antes ou depois da produção (textos 1 e 2).
- 5) *Os procedimentos colaborativos que se estabelecem em sala de aula e permitem à criança refletir acerca das sistematização e/ou convenções da modalidade escrita*. Nesta atividade, a escrita, longe de ser uma tarefa cognitiva e individual, é antes um acontecimento intensamente interativo, implicando em *envolvimento, ajustamento e cooperação*. Esse envolvimento traduz-se, particularmente, nas intervenções dos pares e professores, cuja função é monitorar as *formas de dizer* do escrevente.
- 6) *O exterior constitutivo* indiciado na relação que o escrevente estabelece com outros enunciadores, com aspectos convencionais da própria língua escrita, com outros interlocutores, com outros textos já lidos, com outras modalidades discursivas. Esses deslocamentos enunciativos presentificam-se nos textos em análise, trazendo à tona variados aspectos, tais como a utilização de:
 - a) *recursos da modalidade oral que caracterizam a própria fala da criança*. É o caso do conectivo “e”, usado para seqüenciar eventos narrativos. Aparece no texto (1) como um modo de dizer, falado, típico dessa fase de aquisição, que se encaixa no modo de dizer, escrito.

- b) *mecanismos advindos da norma escrita, mas utilizados, em algumas situações, de modo equivocado*. Referimo-nos ao uso dos clíticos “lo” e “os” nos textos 2 e 3, respectivamente (v. a seguir). O primeiro está unido ao verbo “socorre”, tal como é realizado na corrente da fala. O último, que substitui a expressão “o corpo de Mani”, é logo após repetido, como costuma acontecer na oralidade. Essa mistura entre o oral e o escrito constitui-se numa evidência de que, face à heterogeneidade da língua, a criança se mostra perplexa e em fase de experimentação, de trabalho com a língua.

Texto (2)

*“Um pescador estava pescando,
quando ouviu um grito de socorro!
socorro! socorro! Era um
surfista fingindo que estava se
afogando: O pescador foi correndo
socorreló, mais era mentira.
Depois aconteceu a mesma
coisa sendo que era verdade
O pescador não foi socorreló
então o surfista afogo.
Quando os mentirosos
falam ninguém acredita”*
(Texto de AG)

Texto (3)

“O nascimento de mani foi na oca bonita da tribo. Mani era a menina mais bonita da tribo. Depois 13 anos Mani arronjo um namorado chamado Pedro. O pai de mani gostou muito dele. E um dia no Casamento de Mani adoeceu muito e Mani morreu. O namorado de mani chorou muito e muito. E os índios enterriaram Mani no jardim. E os índios choravam na cova muito muito e muito. E os índios depois de anos sem os índios saber uma planta nasceu na cova de mani e eles começavam que era o corpo de Mani e os cultivaram o corpo de mani. E depois 200.000 anos Mani resusital e arranjou outro namorado chamado Pedro e eles viveram felizes para sempre e o espirito de mani continuou no cachão mas mani ficou bem mais bonito.”

fim

(Texto de RU e AY)

- c) *informações do texto lido a partir do qual o escrevente realiza determinadas inferências*. Julgamos que a existência de expressões como “acreditando no milagre” e “Mani existia ainda transformada em planta”, contidas no texto-fonte, e talvez em outras que possam aludir a passagens bíblicas que tratam do milagre da ressurreição, justificam a informação “E depois 200.000 anos Mani resusital” (texto 3).
- d) *Informações do contexto cultural do escrevente*. Observou-se que a maioria dos textos, produzidos com base na fábula *O Pastor e o Lobo*, versaram sobre fatos e personagens ligados ao mar. Isso se deu, evidentemente, em razão de essas crianças residirem numa cidade praieira – Natal, constituindo-se a praia no centro de suas vivências, brincadeiras, curiosidades, interesses, etc (texto2). Uma outra evidência

do cultural nos textos das crianças pôde-se observar nas informações novas que, são trazidas ao texto-fonte ou dado. No texto (3), várias informações novas foram acrescentadas:

- 1) “Depois 13 anos Mani arranjo um namorado chamado Pedro”
- 2) “O pai de Mani gostou muito dele”
- 3) “Um dia no casamento de Mani...”
- 4) “O namorado de Mani chorou muito”
- 5) “E depois 200.000 anos Mani resusital e arranjou outro namorado chamado Pedro”
- 6) “Eles viveram felizes para sempre”
- 7) “... e o espírito de Mani continuou no cachão...”

Dentre as informações novas inseridas no texto (3), observamos que os enunciados 1. 2. 3. 4. e 5. fazem parte do imaginário infantil, aqui salientando o interesse ou o despertar das crianças dessa idade pelo namoro, pelo sexo, pelo casamento ou por fatos ligados a ele, p. ex., a aprovação do relacionamento pelos pais. No enunciado 6, evidencia-se a influência dos eventos de letramento nos quais as crianças se inserem. É o caso das estórias lidas e ouvidas cujo fechamento se dá através da fórmula “E viveram felizes para sempre”. Já no enunciado 7, o recurso à palavra “cachão” indica uma interferência da cultura dos brancos em que os mortos são enterrados em caixões, diferentemente do que ocorre na cultura indígena.

A recorrência a esses mecanismos põe em evidência a importância da dimensão interativa da linguagem, problematizada nas teorias do discurso que focalizam a relação texto e contexto, tanto no processo de produção quanto no de compreensão.

3. Considerações finais

Ao demonstrar como os textos são construídos e se constituem como tais, nós pretendemos argumentar que um texto escrito representa mais do que a manifestação de habilidades ou domínio lingüístico que um autor possa ter. Ele depende de informações determinadas pelas práticas sociais e culturais nas quais o escrevente está envolvido. Trata-se, portanto, não de uma entidade autônoma e independente de fatores externos, mas de uma atividade situada sócio-historicamente (Bronckart, 1999), além de ser determinada, também, por um contexto cognitivo.

Notas:

- ¹ Os textos foram produzidos por crianças que estudam no “Complexo Educacional Contemporâneo Júnior”
- ² Intertextualidade examina os laços entre textos produzidos por membros.
- ³ Intercontextualidade refere-se aos laços entre práticas culturais que os membros desenvolvem e usam para formatar os textos que estão sendo construídos.

Referências bibliográficas

- BRONCKART, J. P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um *interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- FIGUEROA, Esther. Sociolinguistic methatheory. *Language & Communication Library*, vol.14. Great Britain : Galliard Ltda, 1994.
- GOODWIN, Charles & Alessandro DURANTI. Rethinking context: an Introduction. In A. Duranti & C. Goodwin (eds.). *Rethinking context: Language as an interactive phenomena*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- GREEN, Judith. Talking texts into being: a cross-case analysis of the relationship of oral and written texts in grades 1 a 5. 1999, Inédito.
- GUMPERZ, Jonh. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HYMES, Dell. *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.
- LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LYONS, Jonh. *Semantics*. Vol 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Contextualização e Explicitude na Relação entre Fala e Escrita*. Anais do I Encontro Nacional sobre Língua Falada e Escrita, UFAL, Maceió, 1994.
- POTTER, Jonathan. Cognition as Context (Whose cognition?). *Research on Language and Social Interaction*. **31** (1): 29-44, 1998.
- SCHIFFRIN, D. *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- _____. Between text and context: Deixis, anaphora, and the meaning of *then*. *Text*, **10** (3), 121-151, 1990.
- _____. *Approaches to Discourse*. Oxford: Basil Blackwell, 1994.
- SINCLAIR, Melinda. Are academic texts really decontextualized and fully explicit? A pragmatic perspective on the role of context in written communication. *Text*, **13**: 529-558, 1993.
- SPERBER, P. and WILSON D. *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.
- TRACY, Karen. Analyzing Context: Framing the Discussion. *Research on Language And Social Interaction*. **31** (1): 1- 28, 1998.
- Van DIJK, T. A. Discourse as interaction in society. In T. A. van Dijk (Ed.). *Discourse as social interaction*. London: Sage, 1997.