

Maria Aparecida Lopes

*"Reflexões sobre o papel da escola na construção da
dissertação: o caminho percorrido é pequeno"*

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
1996

Maria Aparecida Lopes

"Reflexões sobre o papel da escola na construção da dissertação: o caminho percorrido é pequeno"

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

**Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
1996**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

L881r

Lopes, Maria Aparecida

Reflexões sobre o papel da escola na construção da dissertação: o caminho percorrido é pequeno / Maria Aparecida Lopes -- Campinas, SP [s.n.], 1996

Orientador: Raquel Salek Fiad

Dissertação (mestrado) -- Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua materna - estudo e ensino. 2. Aquisição de linguagem - escrita. 3 * Dissertação. I. Fiad, Raquel Salek. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Página de aprovação

Raquel Salek Fiad

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

Ingedore G. Villaça Koch

Profa. Dra. Ingedore G. Villaça Koch

Maria Laura T. Mayrink-Sabinson

Profa. Dra. Maria Laura T. Mayrink-Sabinson

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por MARIA APARECIDA

LOPES

e aprovada pela Comissão Julgadora em
19 / 09 / 96.

Profa. Dra. RAQUEL SALEK FIAD.

Este trabalho é dedicado

à Karla e à Karina, meus grandes amores, que têm redefinido minhas prioridades;

aos meus queridos pais, pelo esforço e empenho em manter-me nos estudos;

ao Del, pelo respeito ao meu trabalho;

aos meus familiares, pela apoio constante;

aos meus alunos, quem têm sido uma resposta adequada aos meus questionamentos profissionais, auxiliando-me na tarefa de ensinar.

Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, colaboraram para a concretização desse trabalho, em especial:

à Professora Raquel, por todo o empenho, seriedade e paciência na orientação deste trabalho, no decorrer de todos esses anos. Como um grande exemplo de educadora, tem direcionado minha vida acadêmica e profissional;

às professoras Lalau e Inge, pelas críticas e sugestões;

ao Pedro, por ter sido muito prestativo em todo o trabalho de digitação e, mais que isso, um grande amigo motivando-me sempre na direção do término dessa pesquisa;

a todos os meus amigos, principalmente a Ana e a Andréa, pelo apoio moral e incentivo na retomada deste trabalho;

ao CNPq e à Unicamp, pelo indispensável apoio financeiro;

finalmente, a Deus pela sua presença nessa caminhada.

SUMÁRIO

I - CAPÍTULO 1 - O PROBLEMA E A METODOLOGIA

1.1 ORALIDADE NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA.....	001
1.2 NARRAR PRIMEIRO? DISSERTAR DEPOIS?.....	006
1.2 METODOLOGIA.....	016

CAPÍTULO 2 - QUADRO TEÓRICO

2.1 DISSERTAÇÃO X NARRAÇÃO X DESCRIÇÃO.....	021
2.2 ORALIDADE E ESCRITA: DUAS FACES DE UMA MESMA MOEDA...	026

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA DISSERTAÇÃO

3.1 ESTRATÉGIAS DE DEFINIÇÃO.....	031
3.2 DEFINIÇÃO OU EXPLICAÇÃO?.....	065
3.3 GENERALIZAÇÃO DO SUJEITO.....	080

CONCLUSÃO

4.1 REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA DISSERTAÇÃO: O CAMINHO PERCORRIDO É PEQUENO.....	111
--	-----

BIBLIOGRAFIA.....	115
-------------------	-----

Resumo

Este estudo tem por objetivo buscar informações sobre como é a competência comunicativa dos alunos de 5ª e 8ª séries em relação ao discurso dissertativo oral e como essa competência aparece em seus textos escritos em relação a este mesmo tipo de discurso. Como professora efetiva de língua portuguesa destas classes, encaminhamos a coleta de dados dentro da própria dinâmica do trabalho de sala de aula. Os temas foram levantados a partir da leitura dos textos propostos. Primeiramente fizemos a discussão dos temas oralmente em grande grupo (discussão essa gravada); a seguir, definimos juntos as propostas para produção individual do texto escrito.

O levantamento e a análise das diferentes estratégias investigadas, as quais foram usadas por eles com o intuito de obter definição e/ou explicação e generalização, demonstram-nos que o aluno de 1º grau é capaz de abstrair propriedades comuns a objetos/ situações diversos e discorrer sobre os mesmos na modalidade oral e, conseqüentemente, na escrita.

O "contínuo lingüístico" verificado, tanto na 5ª quanto na 8ª, demonstra-nos que, ao empregar praticamente as mesmas estratégias lingüísticas tanto em uma quanto em outra modalidade, a criança o faz muito mais em função de um uso efetivo da linguagem, ignorando o tipo de modalidade empregada, se oral ou escrita.

Resultados mostram que a grande dificuldade do aluno em dissertar na escola não pode ser atribuída de modo algum à "pouca capacidade de descentração" do adolescente, como pretende a escola. Parece-nos que tal dificuldade resulta muito mais do papel, valor e função que têm sido atribuídos à escrita no contexto escolar, no qual ela sempre ocupou um lugar de prestígio. A associação da dificuldade de dissertar à pouca capacidade de descentração só pode ser feita com base no parâmetro de dissertação usado pela escola que é o discurso dissertativo escrito. Partindo desta visão, acaba-se por ignorar as estratégias orais de dissertação que a criança já possui, visto que a oralidade não tem desempenhado nenhuma função relevante no ensino da língua. Portanto, no lugar de um tratamento preconceituoso da oralidade e escrita seria muito mais produtivo basear o ensino/aprendizado nos seus respectivos papéis e contextos de uso.

CAPÍTULO 1 - O PROBLEMA E A METODOLOGIA

1.1 ORALIDADE NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

A partir de estudos sobre o letramento, Marcuschi(1995) explicita que, mais do que uma tecnologia, a escrita tornou-se um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Porém, ela adquiriu ao longo de sua história diferentes papéis e funções de acordo com o tempo e a cultura. Em sociedades como a nossa, a escrita ocupa um lugar privilegiado, adquirindo um caráter mais prestigioso como bem cultural desejável. Numa sociedade desigualmente desenvolvida como a nossa, o indivíduo "letrado" goza, preferencialmente, de maior prestígio que aquele que não domina a escrita. O peso deste prestígio mantém-se graças ao tratamento que a escola dá à escrita, cujo ensino/aprendizado é considerado a sua maior missão.

Não há dúvida de que a escrita trouxe imensas vantagens e avanços consideráveis para a sociedades letradas. Todavia, não há razões que justifiquem a escrita ser tratada como algo superior que a oralidade, na medida em que ela não é portadora de nenhum "valor intrínseco absoluto". Tanto a escrita quanto a oralidade, na verdade, são práticas sociais que são utilizadas, em paralelo direto, em contextos sociais básicos da vida cotidiana.

Muitos pesquisadores que vêm refletindo sobre as diferenças e semelhanças entre a escrita e a oralidade, suas implicações pedagógicas para o ensino de língua escrita têm chegado a uma conclusão mais ou menos geral sobre a importância de se considerar a modalidade oral como parâmetro no processo de aquisição da modalidade escrita. Nas palavras de Castilho (1990: 110), *"a língua oral se constitui num excelente ponto de partida para o desenvolvimento das reflexões sobre a língua, por se tratar de um fenômeno 'mais*

próximo' do educando, e por entreter com a língua escrita interessantes relações(...) Sem dívida, a língua escrita, aí incluída a língua literária, continuará a ser o objetivo da escola, mas vejo isto como um ponto de chegada". Considerar a oralidade como parâmetro, em outras palavras, significa tomá-la como um ponto de referência em que o aprendiz pode basear-se para construir a sua escrita, uma vez que, ao entrar para a escola, ele já domina a linguagem no tocante a sua fala.

Historiando rapidamente o modo como esta noção é explorada pela escola, observamos que, de certa forma, esta tem tentado utilizar a fala da criança como um ponto de partida na aquisição da modalidade escrita. No entanto, verificamos que a utilização da oralidade como parâmetro no ensino/aprendizado da escrita no contexto escolar tem sido feita de maneira inadequada, porque a escrita é concebida como uma transcrição do código oral, como se de fato este último espelhasse nitidamente o primeiro. Nesse sentido, Gnerre(1985) argumenta que a escola desempenha simplesmente o papel de "tradutora" de textos orais em escritos.

Inúmeras pesquisas têm apontado (ver Abaurre-Gnerre et.al.,1985; Mayrink-Sabinson,1985; Silva et.al.,1986; Osakabe, 1982; Pécora,1983 dentre outros) as consequências maléficas, resultantes desta visão tradicional em relação ao aprendizado da modalidade escrita pelas crianças, sobretudo as de camadas sociais desfavorecidas, uma vez que a variedade lingüística destas é ainda mais distante da variedade padrão escolar. Dissemos maléficas porque, quando do aprendizado mecânico desta modalidade lingüística, o aprendiz vai descobrindo que a hipótese de transcrição tecida pela escola não é aplicável à grande maioria dos contextos da escrita.

Não é, todavia, nesta perspectiva de ensino de língua que queremos situar a

oralidade como ponto de referência interessante para o professor trabalhar o ensino da escrita.

Tem sido apontada entre os pesquisadores a relevância do conhecimento das relações entre a fala e a escrita na tarefa do ensino da língua materna, de modo que as atividades escolares sejam coerentes e produtivas. Cabe, portanto, ao professor tomar decisões em sua prática de ensino que estejam relacionadas à amplitude do tratamento dos fenômenos linguísticos (cf Marcuschi, 1995) e isso equivale a dizer que o correto ensino da escrita só pode ser feito com base na correta compreensão do funcionamento da fala.

Trabalhar a aquisição da escrita partindo do oral é, por exemplo, interessante porque o professor pode explicitar as diferenças e semelhanças entre as modalidades, de modo a desvendar para a criança a natureza, os usos, os valores e as funções sociais particulares de cada modalidade linguística na nossa sociedade. Isso só pode ser feito quando oralidade e escrita são tratadas com o mesmo grau de pertinência e relevância, visto que ambas são sobretudo interdependentes. Fundamentar o estudo da língua buscando uma maior valorização da fala parte, enfim, de uma abordagem em que se privilegiam as relações entre fala e escrita dentro de um "contínuo textual" (cf Marcuschi, 1995) e não mais de acordo com as perspectivas tradicionais que tratam das diferenças entre fala e escrita a partir de uma visão dicotômica. Nesse sentido, em vez de se estabelecer marcas típicas que se opõem, entre uma e outra modalidade, como se faz tradicionalmente (fala: contextualizada, implícita, não planejada, imprecisa, não normatizada e escrita: descontextualizada, explícita, planejada, precisa, normatizada), é mais significativo centrar-se o estudo da fala e da escrita nas percepções seguintes: relação dialógica no uso, estratégias linguísticas, funções interacionais, envolvimento, situacionalidade e formulacidade. A perspectiva do "contínuo linguístico" tende a observar, de modo enfático, a presença da fala na escrita e vice-versa, pois ambas

refletem um constante dinamismo.

Também, trabalhar o ensino/aprendizado da modalidade escrita, tendo a oralidade como parâmetro, implica em o professor fundamentar a sua prática numa visão de língua que enfatize a relação intersubjetiva da linguagem tal qual propõe Benveniste (1976: 286) "*A linguagem só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito, remetendo a ele mesmo como eu no seu discurso. Por isso, eu propõe outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a "mim", torna-se o meu eco- ao qual digo tu e que me diz tu.*" Além do mais, a linguagem precisa ser concebida como uma atividade interacional, e, deste modo, ela se situa como o lugar de constituição de relações sociais, onde locutor e interlocutor, num processo dialógico, se tornam sujeitos de seu próprio discurso. Dentro desse quadro, a linguagem, em síntese, é vista como uma atividade efetiva do sujeito.

Percebemos que, no âmbito da oralidade, o falante usa efetivamente a linguagem, seja para dizer, mostrar, conhecer, divertir ou seja lá qual for outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho social como demonstra Pécora (1983). Há, já, nas situações lingüísticas orais, verdadeiramente um sujeito de discurso que apreende e considera a linguagem como forma de ação, onde os sujeitos se constituem pelo processo de interlocução. Tanto isso é verdade que, em qualquer situação de fala, o locutor tem em mente os inúmeros processos envolvidos na construção da significação, quais sejam, o conjunto das pressuposições de fato, as condições objetivas da situação imediata, o conhecimento mútuo, o jogo de imagens que inclui, por exemplo, a imagem recíproca que fazem os interlocutores, etc., os quais constituem as condições de produção do discurso. Em função destes inúmeros processos, o falante estrutura o seu discurso com o objetivo de obter o efeito de sentido desejado no seu ouvinte.

Sabemos que a escola tem desvirtuado a escrita do seu sentido real, transformando-a num exercício de mera assimilação de técnicas e padrões. Tomar a oralidade, portanto, como um ponto de referência na aquisição da modalidade escrita, implica em fazer da escrita aquilo que Pécora (1983) chamou de "desdobramento da praxis lingüística". Em outras palavras, queremos dizer que o caráter interlocutivo e pragmático da linguagem que está claro para a criança, enquanto um falante real que já tem um domínio efetivo de sua linguagem no dia-a-dia, ao entrar para a escola, deve ser transferido para a linguagem escrita.

Embora a escrita e a oralidade sejam modalidades de naturezas e funções distintas uma da outra, elas compartilham, enquanto objetos lingüísticos de conhecimento que são, das mesmas condições de intersubjetividade que constituem a linguagem. Neste sentido, concluímos que, tanto a modalidade escrita quanto a oral devem ser consideradas práticas que envolvem a interação: com outras pessoas e também com a própria linguagem. Em ambas as modalidades sempre temos um interlocutor a quem nos dirigimos, somos sujeitos porque construímos nossa linguagem, criamos compromissos, relações como falantes/autores. Agimos sobre nós mesmos e sobre os outros (processo comunicativo), agimos sobre o mundo porque falamos dele (processo cognitivo), ao mesmo tempo em que agimos sobre a própria linguagem que estamos construindo (digamos processo de reflexão metalingüística) (cf. Lemos, 1982 e Moysés, 1985). Foi, enfim, usando efetivamente a linguagem nas situações reais de vida e sendo, portanto, sujeito de suas produções lingüísticas, que a criança construiu naturalmente a sua modalidade lingüística oral. Acreditamos que o mesmo deve acontecer com a aquisição e prática da escrita. Resumindo, "é manipulando a própria escrita que a criança conseguirá, finalmente, apropriar-se dela e usá-la de forma significativa", no parecer de Abaurre-Gnerre et. al. (1985).

Retomando, se a oralidade, enfim, for apresentada ao aprendiz como um ponto de referência para o mesmo adquirir a escrita, dentro da visão de linguagem que explicitamos, parece-nos que este processo vai se dar de modo mais construtivo e não mecânico como o é quando se reduz a língua a um código, de acordo com a perspectiva tradicional. Além disso, também pode fornecer ao professor subsídios de ensino/aprendizagem para a construção da modalidade escrita.

1.2 NARRAR PRIMEIRO? DISSERTAR, DEPOIS?

Quando do aprendizado dos tipos de texto na escrita, a escola faz uma programação, por série, sobre quando deve ser ensinado determinado tipo de texto e quando outro. Segundo Perroni (1987), em seu artigo "Considerações sobre a aquisição do discurso dissertativo", o texto narrativo é ensinado logo nas séries iniciais enquanto o texto dissertativo só nas mais adiantadas: 8ª série em diante. Se analisarmos as cartilhas e os manuais didáticos de língua portuguesa do 1º grau, perceberemos que, de um modo geral, antes da 8ª série, a escola preocupa-se fundamentalmente com o ensino do discurso narrativo, embora também se ensine, se bem que de forma mais restrita, o descritivo. Um dos critérios que contribui, especialmente, para a escolha do texto narrativo como o privilegiado a ser ensinado no início da escolarização se justifica por estudos que demonstram que, ao entrar para a escola, a criança já domina esse tipo de texto, sendo capaz de construir uma narrativa completa, assumindo o papel de narrador (Perroni, 1992 e 1987).

A escola parte, então, do pressuposto de que se a criança já sabe narrar na

oralidade ela também será capaz de narrar na escrita. Devido a sua grande experiência com histórias, a criança já sabe narrar na fase pré-escolar com muita perfeição, uma vez que ela já domina a estrutura narrativa, o que faz com que ela seja, na modalidade oral, um exímio contador de histórias, apresentando nestas personagens, ação, intriga, solução, conclusão, por exemplo, que são consideradas categorias, digamos, do gênero narrativo.

O critério, então, da oralidade como parâmetro para a construção da escrita parece ser interessante na medida em que possibilita a transferência de estratégias de uma expressão para outra. Isto, de certa forma, a escola tenta fazer com o discurso narrativo.

Para trabalhar com o texto dissertativo escrito, pensamos que devemos seguir o mesmo caminho, isto é, tentar transferir aspectos do texto dissertativo oral para o aprendizado do discurso dissertativo escrito. Todavia, tal como podemos observar, não existe nenhuma tentativa por parte da escola em trabalhar este gênero de texto tendo como ponto de referência o texto oral, pois, um critério de que se vale a escola em programar o texto dissertativo para as séries mais adiantadas parece advir da falsa idéia de que os alunos não têm o hábito da reflexão fora do contexto escolar, ou melhor, de que as crianças são incapazes de abstrair propriedades comuns a objetos/situações diversos e discorrer sobre os mesmos na modalidade oral (cf. Perroni, 1987). Alguns autores como Baker e Stein (1978) dizem que a não habilidade da criança para com o discurso dissertativo deve-se ao fato deste gênero discursivo possuir estruturas mais variáveis e não tão bem definidas quanto o gênero narrativo. Neste sentido, o pressuposto da escola é o de que a aquisição do texto dissertativo é um processo nitidamente escolar e de que só ela pode fornecer subsídios, através do aprendizado da escrita, para a elaboração do mesmo. Fora da escola, portanto, a criança só consegue falar de coisas que estão dentro do contexto imediato. A colocação de Sargentim, autor de livros

didáticos, na apresentação do manual de "Redação para o 2º grau - Dissertação- Vol. 2", parece justificar o motivo dessa distribuição didática que a escola faz dos gêneros discursivos em séries determinadas quando diz que:

"A escrita, como qualquer atividade humana, exige para ser bem executada, o domínio de algumas habilidades. Em séries anteriores, você certamente trabalhou a produção de textos narrativos, que exigiram o domínio de determinadas habilidades: criação do narrador, visão específica dos fatos, relato do mundo interior da personagem, descrição física e/ou psicológica, etc. Ter adquirido e praticado essas habilidades constitui um requisito fundamental para a etapa que este livro apresenta: a dissertação.

Para produzir a dissertação - uma forma de composição escrita que lhe possibilita refletir, discutir e analisar os problemas humanos - você terá que dominar outras habilidades. Ser capaz de sintetizar, analisar, estabelecer relações lógicas, abstrair, demonstrar uma opinião, etc."

Baseado na concepção de que a escrita exige domínio de algumas habilidades, a justificativa de Sargentim de que o domínio do gênero narrativo é "requisito fundamental" para o aprendizado e posterior domínio do gênero dissertativo incorre, no nosso ponto de vista, em discussões polêmicas e desastrosas ao ensino e aprendizado de língua materna, conforme discutiremos mais tarde.

Esse procedimento escolar quanto à distribuição dos gêneros por série deve apoiar-se em pesquisas que sustentam a tese de que a escola é a única responsável pelo ensino

de redação no tocante aos gêneros discursivos.

Kato (1987) afirma que *"a narrativa é uma experiência necessária para ingressar no discurso dissertativo, uma vez que ela é o primeiro passo para a descentração e para o hipotético."* É por esta razão, então, que o gênero narrativo, no seu parecer, é tão privilegiado no início do desenvolvimento da redação. Tendo em vista a concepção de escrita enquanto uma representação do mundo, a narrativa constitui-se, para essa autora, num pré-requisito para o aprendizado da dissertação na medida em que ela leva a criança a desenvolver a capacidade de representação simbólica, elemento fundamental para a aprendizagem da escrita.

Britton (apud Kato, 1987) constatou em suas pesquisas que a liberdade de criação e interpretação de histórias desenvolve a capacidade de representação simbólica, uma vez que, à medida que amadurece, a criança passa a ver a história não como retrato do mundo como ele é, mas como poderia ser. Assim, a criança passa a conceber o mundo como uma postulação de uma possibilidade e não mais como a postulação de uma certeza. Nesta perspectiva, é, então, por meio do ouvir e do reconto de histórias, que a criança começa a afastar-se do contexto imediato e particular.

Argumentando neste mesmo sentido, podemos citar o trabalho de Ana Luíza Garcia (1984), em que a autora faz uma análise de textos dissertativos-argumentativos de alunos dos últimos anos do 2º grau. Garcia aponta, nos textos analisados, uma ausência de equilíbrio entre aquilo que é muito genérico e aquilo que é muito particular, constatando uma grande dificuldade dos sujeitos em construir estruturas do tipo "generalização + exemplos". Segundo a autora, esta dificuldade está fortemente relacionada à pouca capacidade de descentração que é típica de adolescentes. A este distanciamento do contexto imediato ela

chama de egocentrismo cognitivo, o qual está, em seu ponto de vista, relacionado à falta de maturidade cognitiva do adolescente.

Garcia conclui o trabalho afirmando que a escola deve propiciar condições ideais para que o desenvolvimento e a maturidade da linguagem se dêem. Enfim, mais uma vez fica clara a posição, sustentada nestes trabalhos, de que a escrita é uma atividade aprendida e de que cabe à escola ensinar. No caso da dissertação, em especial, a sua aprendizagem é tão somente via a escola, uma vez que para estes autores inexistem experiências por parte da criança de organizar a dissertação em sua fala.

Por outro lado, há outras pesquisas que contribuem para a tese de que assim como a criança, num processo de interação com o adulto, vai construindo o gênero narrativo, também vai organizando a dissertação na sua oralidade. Os exemplos (A) e (B) abaixo, semelhantes aos encontrados no nosso dia a dia, podemos observar indícios reveladores da tentativa de construção do gênero dissertativo já em uma fase anterior à entrada da criança na escola:

(A) Rafael(6;3), Hugo(5;0) e Paulinho(5;5), brincando de super-heróis, no "faz de conta" em que um determinava o papel que o outro iria representar na brincadeira, Rafael reclama aos amiguinhos:

"Também quando a gente pede prá uma pessoa fazê o que a gente qué, também não faz!!!"

(B) A avó chama a atenção de Bruna(2;11) para a sujeira que esta fez na área com pipoca e B ficou zangada. Querendo fazer as pazes, a avó diz:

Avó: "Não Bruna, eu não tô mais braba com você, eu gosto de você."

Bruna: *"mas eu tô brava ainda"*¹.

No primeiro caso o uso das expressões, "a gente" e "uma pessoa" por Rafael confere ao enunciado um grau de generalidade, aspecto fundamental na tarefa de dissertar. A "bronca" que R desejava dar nos amiguinhos, por estes não obedecerem às possíveis regras estabelecidas no jogo, em vez de ser remetida particularmente a H e P, por razões discursivas, ele generaliza estendendo o comentário ao comportamento das pessoas de um modo em geral. Veja que o "a gente" e "uma pessoa" constituem formas de se indeterminar ou de não indentificar indivíduos na nossa língua. Por não possuírem uma referência específica, tais formas são impessoais.

Já no segundo exemplo, podemos observar um caso de argumentação, que é outro aspecto importantíssimo previsto no ato de dissertar. A fala de Bruna pode ser vista como um esforço perfeito de contra-argumentação à fala da avó, a qual poderia ser assim interpretada:

"Não adianta você querer fazer as pazes comigo porque eu ainda estou zangada e por isso não aceito suas desculpas".

Veja que o "mas" é o elemento que expressa a divergência na orientação do discurso. Sabemos que o "mas" é um operador argumentativo que tem a função, no português, de estabelecer contrariedade/oposição discursiva. Mesmo antes dos três anos, B já é capaz de usá-lo efetivamente em favor da orientação argumentativa que deseja no seu discurso.

Também a este respeito, podemos citar o trabalho de Campos (1985), onde a autora mostra que a criança, por volta dos três anos e meio, já é capaz de produzir enunciados

¹ Dados coletados de Bruno, Hugo e Rafael, meus sobrinhos.

genéricos ou semi-genéricos. Ela menciona, em sua análise, o Quando, o Quem e o Se como introdutores privilegiados da generalidade das relações configuradas:

- (c) "Ex: (277)"...V: *ó, mãe, o:*
Quem usa chapéu, fica gozado
 M: *quem usa chapéu fica gozado?*
 V: *É, fica, né, mãe?*" (cf. Campos, 1985, pág. 277)"

É interessante observar que a fala de V "Quem usa chapéu, fica gozado" instaura uma constatação genérica em relação ao fato das pessoas usarem chapéu que, na visão de mundo de V, ficam gozadas. Através do introdutor Quem, V amplia, generaliza a sua fala na medida em que o Quem não representa um único sujeito específico mas, sim, todas as pessoas que usam tal vestimenta. A generalidade, segundo a tipologia do discurso dissertativo, é uma de suas marcas fundamentais.

Também, nesse mesmo sentido, podemos apontar o trabalho de Lopes (1992), onde a autora tem como objetivo estudar a habilidade das crianças na faixa etária de 6-8 anos de construir, na oralidade, formas de explicação ou definição de objetos e/ou eventos, a partir da questão "o que é?" No trabalho, Lopes mostra que é+quando, é um/ uma/ o/ a + sinônimo, é + um negócio (que)/ uma coisa (que), é + que nem e é + verbo no infinitivo são tipos de estruturas presentes na fala de seus sujeitos para respostas à pergunta "o que é x?". Tais estruturas podem ser consideradas estratégias que indicam o caminho para atingir-se o procedimento da dissertação, uma vez que, ao formular uma explicação e/ ou definição sobre algo, espera-se que a criança deva formular um julgamento, uma conclusão, uma análise (este trabalho nos será bastante útil quando tratarmos da definição).

Ainda ao lado destes dois trabalhos, podemos citar o projeto piloto que realizamos no 1º semestre de 1988, quando tentávamos verificar se a criança de 5ª série era capaz ou não de reunir informações sobre determinado assunto e tecer sobre ele considerações que envolvessem explicação ou análise. Constatamos que o uso, pela criança, de determinadas expressões, como o marcador "é quando", "a gente", "você", "a pessoa", "a senhora" bem como, a intercalação de exemplos e o uso de verbos flexionados no tempo presente são tentativas de construção de um discurso dissertativo. Em síntese, apesar de haver a crença de que a criança tem muito mais experiências com o discurso narrativo, parece-nos que ela também experiencia momentos em que o dissertativo é o predominante.

Com base fundamentalmente nestes trabalhos, poderíamos afirmar que, antes de iniciar o processo de alfabetização, a criança já consegue tecer comentários, explicações e formular abstrações sobre uma dada situação, fenômeno ou estado de coisas. Seria, portanto, em nosso ponto de vista, um contra-senso concordarmos com a idéia de que a criança não tem capacidade para a decentração e, por conseqüência, com o pressuposto escolar de que a aquisição do discurso dissertativo é um processo nitidamente escolar e de que só a escola pode fornecer subsídios, através do desenvolvimento e da maturidade da escrita, para a elaboração do mesmo. Também, por outro lado, podemos tranquilamente discordar da visão de que fora do contexto escolar a criança só consegue falar de coisas que estão dentro do contexto imediato e é, neste sentido, incapaz de abstrair propriedades comuns a objetos/ situações diversos e discorrer sobre os mesmos na modalidade oral. (cf. Perroni, 1987)

Quando dizemos que a criança nessa fase é capaz, na modalidade oral, de fazer abstrações, tecer comentários, formular explicações, etc, obviamente não estamos querendo dizer que ela já tem incorporado em sua linguagem o "modelo" da dissertação, no tocante às

suas características, tal como prevê a tipologia desse discurso. Mesmo não dando conta ainda de dissertar, seguindo a forma padronizada a que se deve obedecer na realização do discurso dissertativo escrito, podemos dizer que as estratégias discursivas de que a criança "lança mão" para produzir uma dissertação revelam por si só a capacidade que ela já tem para a organização de tal ato discursivo e comprovam que ela tece considerações, concepções e que formula hipóteses em torno do discurso em questão, ou seja, ela tem já as suas intuições sobre este. Tais intuições estão relacionadas com a experiência lingüística que a criança vai adquirindo ao longo de sua vida como falante/sujeito ativo do discurso nas mais diferentes situações reais de uso da língua. Acreditamos que, desde cedo, a criança não só se depara com situações em que lhe é exigido que conte histórias, que descreva objetos, mas acreditamos que se depara também com momentos em que precisa dissertar. Isto tem sua justificativa no fato de que usamos a linguagem de acordo com a nossa intenção discursiva e com a situação real de interação lingüística. Enfim, neste sentido, estamos partindo da crença de que a aquisição da linguagem no que diz respeito à aquisição dos gêneros discursivos se dá de forma concomitante e não de maneira estanque, segundo propostas mais conservadoras de aquisição da linguagem escrita.

Sendo assim, por que, então, privilegiar um gênero discursivo em função de outro?

A razão que nos faz entender a postura escolar em desprezar a capacidade que a criança tem em dissertar deve-se exclusivamente ao fato de que a escola só é capaz de reconhecer o padrão, na medida em que se coloca enquanto detentora do saber e, desta forma, ela, sim, é incapaz de tolerar, valorizar e aproveitar as hipóteses que a criança já faz a respeito do ato de dissertar.

Se, por outro lado, enquanto professores de língua materna, partirmos do pressuposto de que a modalidade escrita tal como a modalidade oral é/pode ser adquirida num processo de interação com o outro, então, em vez de apresentarmos um "modelo pronto" de dissertação e levarmos o educando a apropriar-se deste, por meio de inúmeros exercícios enfadonhos, porque não darmos continuidade ao processo que o aluno já vem construindo fora do contexto escolar?

Para a realização deste trabalho, assumimos, portanto, a concepção de que a linguagem é construída pela interação entre sujeitos e parto da hipótese de que a criança, quando inicia o processo de alfabetização, já apresenta estruturas, ainda que distantes do padrão, que revelam a capacidade de dissertar oralmente.

Deste modo, o nosso objetivo aqui é o de tentar buscar informações sobre como é a competência comunicativa dos alunos de 5ª e 8ª séries em relação ao discurso dissertativo oral e como essa competência aparece em seus textos escritos em relação a este mesmo tipo de discurso. Neste sentido, é interessante observar se as estratégias de dissertação usadas na modalidade oral também são usadas na modalidade escrita ou as estratégias usadas numa e noutra são diferentes.

Ao contrário do procedimento de Ana Luíza Garcia, no trabalho citado anteriormente, que se preocupou fundamentalmente em investigar o produto, o nosso compromisso aqui é com o processo de desenvolvimento do discurso dissertativo na fase escolar de 5ª a 8ª série do 1º grau. Assim, faz parte desta nossa tarefa descrever e tentar explicar esse processo. Para isso, devemos considerar não só o que é o discurso dissertativo, mas também o que se faz através dele.

Desta maneira, a organização desta dissertação é a seguinte:

Ainda neste capítulo, apresentaremos a metodologia empregada. No segundo capítulo, pág. 21, faremos inicialmente uma busca na literatura da área a fim de tecermos algumas considerações necessárias sobre a dissertação, nosso objeto de estudo. Também, para o que propomos estudar, a questão da relação entre modalidade oral e modalidade escrita é um outro ponto importante que deve ser investigado por nós na literatura.

Após a consulta bibliográfica partiremos para a análise dos dados, no terceiro capítulo, quando examinaremos como a definição e a generalização, aspectos fundamentais entre outros na tarefa de dissertar, são aprendidas e manipuladas pelos nossos sujeitos na séries em questão no tocante a cada modalidade. Cada um destes aspectos será então averiguado separadamente (na oralidade e na escrita) de modo que possamos tecer comparações entre:

- A escrita e a oralidade referente a cada série
- A escrita e a oralidade de uma série em relação à outra
- As oralidades e as escritas entre si referentes a cada série
- As oralidades entre si e as escritas entre si de uma série com outra.

Por fim, no quarto capítulo, serão apresentadas nossas conclusões.

1.3 METODOLOGIA

Menga e André(1986), abordando a "*construção da ciência como um fenômeno social por excelência*", situam a pesquisa dentro das atividades normais do profissional da educação, longe de considerarem a atividade de pesquisa algo reservado a "*alguns eleitos*". Nesta visão, a pesquisa deve estar aproximada da vida diária do educador, sendo um

instrumento de enriquecimento do seu trabalho.

Na tentativa de responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional e no intuito de superar limitações sentidas na pesquisa até então realizadas em educação, novos métodos investigativos e novas propostas de abordagens começaram a surgir: a pesquisa participante, ou participativa, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica ou naturalística, o estudo de caso.

Ainda segundo as autoras acima citadas, na base das tendências atuais da pesquisa em educação se encontra uma legítima e finalmente dominante preocupação com os problemas do ensino. Para elas, aí se situam as raízes dos problemas, que repercutem certamente em todos os outros aspectos da educação em nosso país.

À luz destas considerações e a partir de minhas preocupações em captar a dinâmica do trabalho realizado em torno do ensino de língua materna, acreditei que seria conveniente em nossa metodologia coletar os dados da pesquisa no interior de nossa sala de aula pois, assim, captaríamos a realidade complexa do nosso dia-a-dia.

Como inicialmente se pensou em fazer a pesquisa envolvendo as quatro séries finais do 1º grau (de 5ª à 8ª), coletamos os dados, portanto, de todas elas. Sendo assim, foram escolhidos como informantes alunos de 5ª e 8ª série do período vespertino e, alunos de 6ª e 7ª série do noturno. Todas as classes, no entanto, pertenciam a duas escolas da rede estadual que se localizam no município de Paulínia. O número de alunos que conseguiram frequentar a escola o ano todo em cada classe foi o seguinte: 5ª série, 18; 6ª série, 15; 7ª série, 6 e na 8ª, 19 alunos. Na 5ª série houve dois casos de desistência; na 6ª, 15; na 7ª, 12 e na 8ª não houve nenhuma desistência. A evasão maior incidiu, portanto, sobre o período noturno. A faixa etária dos alunos estava assim distribuída: 5ª, de 10-15 anos (média: 12 anos); 6ª, de 14-18

anos (média: 15); 7ª, de 14-18 anos (média: 15) e 8ª, de 14-19 anos (média: 15).

Por estas razões, como professora efetiva de língua portuguesa destas classes, encaminhamos a coleta de dados de modo a não interromper o andamento das aulas e de modo a fazer parte da própria dinâmica do trabalho que vínhamos realizando com cada uma das turmas.

A coleta dos dados foi realizada no período de setembro a novembro de 1988, em três momentos diferentes em cada classe, ou seja, para cada momento uma proposta temática diferente. Os temas eram sempre levantados a partir da leitura de textos, abordando algum assunto já pensado em sala de aula. Primeiramente fazíamos a discussão do tema oralmente em grande grupo. Geralmente esta discussão durava uma aula de 40 a 45 minutos. Após a mesma, junto com os alunos, discutíamos um título a partir do tema para a produção individual do texto escrito. Como toda a coleta dos dados fez parte da própria dinâmica de sala de aula, também faz parte desta coleta o trabalho de revisão dos textos realizado em cada momento. Este trabalho de revisão ora foi feito em grande grupo juntamente com o professor; ora em dupla, um comentando e apontando os problemas e também possíveis soluções ao texto do colega para ser reformulado e ora simplesmente um reformulando o texto do outro. Os textos revisados fizeram parte do corpus analisado. Não podemos desprezá-los porque parece-nos interessante analisar todo o processo envolvido na produção de um texto. Processo este que, ao nosso ver, tem seu início na discussão oral do tema (preparação para a escrita) e seu término na revisão textual ou reescritura.

Descreveremos abaixo os temas e as séries em que estes foram trabalhados:

1. Lemos alguns textos que falavam sobre os programas da Xuxa, da Simony, dos Trapalhões. Fizemos uma discussão bem ampla sobre os programas infantis existentes na tevê, apontando

seus aspectos positivos e negativos e comparando-os entre si. Escolhemos como título para o texto escrito "Do modo como os programas infantis são produzidos, podemos dizer que eles são programas importantes para o desenvolvimento da criança brasileira ou não? Por que?" Este tema foi trabalhado na 5ª, 6ª e 7ª séries.

2. Lemos a Revista Clã, que trazia muitos artigos sobre a Aids e discutimos bastante sobre o assunto. Escolhemos como título algo do tipo "A Aids não tem cura, mata" ou "O que a Aids representa para o ser humano?" Este tema foi trabalhado na 5ª e 8ª séries.

3. Lemos o artigo "Todo o poder à criança" do Rubens Alves, o qual abriu uma discussão sobre o Natal. "O que é o Natal para as pessoas dentro da nossa sociedade?" foi o título sugerido para o texto escrito. Este tema foi trabalhado em todas as séries.

4. Lemos uns artigos da revista Veja sobre o voto aos dezesesseis anos e o período das eleições. Foi escolhido como título algo parecido com "Discutir o sentido do voto e das eleições dentro de um processo político democrático." Este tema foi trabalhado na 6ª, 7ª e 8ª séries.

Resumindo, temos os seguintes temas:

5ª série: Programas Infantis, Aids e Natal

6ª e 7ª série: Programas Infantis, Eleições/Voto e Natal

8ª série: Eleições/Voto, Aids e Natal

O corpus contém cerca de 175 textos (tendo cada texto a sua versão original e a sua versão reescrita) e 7 fitas Cassete de 60 minutos cada. Além deste material, temos o coletado para o projeto piloto que são 60 textos e 2 fitas Cassete também de 60 minutos cada, referentes à 5ª série. Devido, porém, ao grande número de textos coletados, por sugestão das professoras participantes da banca do exame de qualificação, a análise limitou-se a textos de

duas séries: 5ª e 8ª porque elas representam dois extremos interessantes para serem observados.

Desta maneira o corpus referente à modalidade escrita que analisaremos constitui-se de um total de 111 textos (além da versão reescrita), assim distribuídos: da 5ª série temos 54 textos e da 8ª série, 57. Com relação à modalidade oral, temos cerca de 120 minutos de gravação em fita cassete por série.

Acreditamos que, do modo como foi coletado, este corpus pode representar um pouco a realidade daquilo que constitui a dinâmica do nosso trabalho com a linguagem em sala de aula.

CAPÍTULO 2 - QUADRO TEÓRICO

2.1 DISSERTAÇÃO X NARRAÇÃO X DESCRIÇÃO

O discurso dissertativo se opõe ao narrativo pois o "*narrar é o ato discursivo que se compromete essencialmente com o acontecimento. É através do ato de narrar que podemos expressar o dinâmico, isto é, a realidade em movimento. Entende-se por narração o ato de recuperação de um acontecimento, que obedece a uma ordenação temporal. Esta propriedade é definidora da narração e é ela que torna o discurso um discurso narrativo, isto é, que permite a interpetração da manifestação discursiva como narrativa*" (Blanco, 1978:15).

Já a descrição é "*uma forma discursiva que se opõe à narração quanto àquilo que nela e por ela é reconstituído: se a narração se incumba de instaurar uma realidade em movimento (um acontecimento), a descrição, ao contrário, tenta captar o estático da realidade, fixando um momento particular das coisas. Tal propriedade de captar um certo momento das coisas deve ser entendida como situada no tempo, estando por isso a descrição do lado da narração, e em oposição à dissertação, que converte para a atemporalidade por ser um discurso através do qual procedemos à reflexão sobre coisas, acontecimentos ou fatos*" (Blanco, 1978:27)

Em síntese, a dissertação é um tipo de texto que nos possibilita formular reflexões, explicitar nossas opiniões e , sobretudo, é um tipo de texto onde a nossa intenção é fazer com que nosso interlocutor acate as nossas opiniões e, assim, se ponha do nosso lado nas considerações que tecemos. O discurso dissertativo tem características bem definidas, dentre elas: a ausência de tempo (atemporalidade), a generalidade de sujeito, a definição, (explicação) e a

argumentação.

(a) Ausência de Tempo (Atemporalidade)

Ao contrário do que ocorre nas narrativas, em dissertações fazemos abstração do tempo em que uma dada realidade pode ser observada, em favor da centralização de seus aspectos mais gerais, na criação de uma realidade que passa a ser inalterável (Perroni, 1987). Quando narramos devemos dar conta da ordem dos eventos e fatos, obedecendo a sua organização temporal mínima. Para estabelecer tal função normalmente são usados os chamados verbos de ação conjugados no tempo pretérito perfeito do modo indicativo, os quais recuperam efetivamente o fato acontecido. Nas dissertações, por sua vez, usam-se os verbos conjugados no tempo presente os quais colaboram na generalização que é próprio deste discurso. Os verbos no presente podem indicar aspectos indeterminados. De acordo com Travaglia (1985: 100 e 149), *"o indeterminado apresenta a situação como tendo duração continua ilimitada" (grifos do autor), e "as situações expressas em frases com aspecto indeterminado são atemporais ou antes onitemporais, já que são tomadas como elementos 'universalizados', válidos para todo tempo, que o falante torna válidos para o momento presente através de sua enunciação, mesmo que a situação não esteja ocorrendo no momento da fala."*

Também o infinitivo, considerado a forma primitiva de qualquer verbo, tem a capacidade de realizar uma enunciação sem, contudo, determinar noção de tempo, pessoa ou circunstância, constituindo assim uma forma verbal neutra e indeterminada quanto à temporalidade e a marcas de pessoalidade ou qualquer atualização de circunstância. *"A frouxa atualização patente em tais casos leva à apresentação do processo de maneira vaga, imprecisa (e onitemporal)"*

(Castilho, 1968: p. 103).

O uso do infinitivo constitui uma maneira de tornar inertes propriedades de objetos e/ou eventos, levando à criação de uma situação ou estado inalteráveis, livres de influências circunstanciais (tempo/espço/pessoa).

(b) A Generalidade

A generalidade de sujeito e de objeto, aspecto fundamental do discurso dissertativo, é a responsável pela origem do tom da reflexão. Numa dissertação, deve-se adotar a postura de reflexão, isto é, deve-se "*reunir informações sobre determinado assunto e tecer sobre ele considerações que envolvam explicação, análise*" (cf Machado, manuscrito não publicado). Ao contrário do texto descritivo que procura reconstituir um aspecto qualquer, mas particular da realidade, na dissertação evita-se o particular e busca-se a generalização. É só através da busca contínua da generalização dos aspectos de um dado problema (por exemplo das diferentes atitudes e comportamentos das pessoas envolvidas) que "*podemos de fato chegar à persuasão do nosso ouvinte: trata-se de algo comum a todos e de cuja aceitabilidade todos devem partilhar*" (Blanco, p.39)

O uso da flexão da primeira pessoa do plural, o uso de a gente, a pessoa, do pronome se como índice de indeterminação do sujeito são formas de obter-se generalidade do sujeito no português. Tais expressões servem para indeterminar o sujeito, ou, para não identificar/referir-se a alguém em específico porque não se espera na dissertação que "*o locutor obrigatoriamente assuma para si a responsabilidade pelo que declara*" (cf Machado).

(c) Definição (Explicação):

A explicação (a definição) dos fatos só parece ser possível com o apagamento da figura de um locutor indivíduo, em favor da generalidade de sujeito. *"Explicar exige uma tomada de distância do locutor, uma espécie de decentração em relação dos valores, uma recusa de investimentos subjetivos... O sujeito que explica dá de si a imagem de testemunha e não da agente de ação"* (cf. Grize 1981:24 apud Perroni, 1987).

Diferentemente deste, o discurso narrativo se dá sempre através do sujeito/narrador o qual é responsável pelo relato ordenado dos acontecimentos bem como da distribuição dos personagens e das atribuições.

(d) A Argumentação

Embora a argumentação se manifeste, segundo Perelman (apud Oakabe, 1979) em qualquer discurso da linguagem natural, parece-nos que na dissertação ela ganha uma função especial, dadas as próprias especificidades deste gênero discursivo.

A dissertação é um tipo de discurso através do qual elaboramos nossas reflexões sobre as coisas em geral, onde as nossas opiniões devem ser explicitadas, e sobretudo onde a nossa intenção é fazer com que o nosso interlocutor acate as nossas opiniões e, desse modo, se ponha ao nosso lado a respeito das considerações que tecemos. Por essa razão, Osakabe (1977:52) afirma que a dissertação constitui *"um tipo de texto em cuja elaboração entram em jogo além da imagem que o sujeito faz de seu destinatário, a situação de produção e o efeito que o sujeito visa a produzir sobre o seu destinatário"*.

Assim, é exigido maior rigor e complexidade dos mecanismos de que nos

servimos para a sua elaboração. Para envolver, portanto, o interlocutor de maneira a atraí-lo e persuadi-lo de que a nossa reflexão é a correta e pauta-se pelo maior grau de credibilidade, o locutor, antes de tudo, deve ter uma atitude reflexiva. Esta atitude é consequência, necessariamente, de uma concepção que vê a linguagem como uma forma de interação. Nas palavras de Geraldí(1985:43), "*mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que pré-existiam antes da fala*".

Cabe então ao locutor utilizar-se de recursos da linguagem suficientes e adequados para argumentar a sua empreitada com sucesso. Entre outros aspectos responsáveis pelo bom desempenho argumentativo estão: o jogo de imagens mencionado acima por Osakabe (1977), o qual orientará o locutor a escolher o tipo de raciocínio mais adequado para a exposição de sua argumentação, e a perfeita concatenação ou desenvolvimento das idéias, através das premissas ou exemplos, para se chegar à conclusão final.

2.2 ORALIDADE E ESCRITA: DUAS FACES DE UMA MESMA MOEDA

Tradicionalmente, a escrita sempre ocupou um lugar singular no ensino da linguagem em função do seu status de prestígio que alcançou ao longo de sua história nas sociedades ditas letradas. Este prestígio transformou a escrita tanto numa forma de "domínio da realidade" no sentido de apreensão do saber e da cultura "como também numa forma de dominação social enquanto propriedade de poucos e imposição de um saber oficial subordinador" (Marcuschi, 1995:14).

Os estudiosos do letramento mostram que oralidade e escrita possuem tradições diversas, ambas são fortemente marcadas. Se à escrita atribui-se o caráter de "bem cultural desejável", à oralidade, por sua vez, associa-se o papel de "porta de nossa iniciação à racionalidade", "o grande meio de expressão e de atividade comunicativa que não será substituída por nenhuma outra tecnologia" (cf. Marcuschi).

Todavia, a hipótese da supremacia da escrita sobre a fala é infundada na medida em que a escrita não apresenta propriedades intrínsecas privilegiadas e, em contrapartida, não há justificativa também para se discriminar a fala, uma vez que esta, por sua vez, não apresenta propriedades intrínsecas negativas. Ao invés, portanto, de um tratamento preconceituoso da oralidade e escrita, é muito mais produtivo, principalmente, em termos de ensino da linguagem, atentarmos-nos para seus respectivos papéis e seus contextos de uso. Isto equivale a adotarmos uma posição de não discriminação aos seus usuários, uma vez que tanto a escrita quanto a oralidade são imprescindíveis em nossa sociedade.

Estudos recentes como os de Marcuschi¹ (1995) têm apontado uma nova perspectiva no ensino de língua em que escrita e oralidade são tratadas com um mesmo grau de pertinência e relevância. Trata-se, nessa perspectiva, de buscar uma maior valorização de fala no ensino de língua materna, tendo em vista, sobretudo, a insuperável interdependência entre oralidade e escrita. Nesse sentido, no lugar da abordagem, por exemplo, das diferenças entre fala e escrita na perspectiva da dicotomia que estabelece marcas típicas, de uma ou de outra como:

FALA	X	ESCRITA
contextualizada		descontextualizada
implícita		explícita
não planejada		planejada
imprecisa		precisa
não normatizada		normatizada

privilegiam-se as relações entre fala e escrita dentro do *continuum textual*. Marcuschi(1994:14) mostra que "*as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos*". Tal abordagem parte de uma visão interacionista da linguagem, cujos fundamentos centrais baseiam-se na percepção seguinte:

- relação dialógica no uso

¹ Basear-nos-emos nos trabalhos deste autor ("Oralidade e Escrita" e "Premissas para o Tratamento da Oralidade no ensino de Língua"), que é um dos defensores da hipótese do "continuum linguístico"

- estratégias linguísticas
- funções interacionais
- envolvimento e situacionalidade
- formulacidade

Essa perspectiva internacional situa a língua como fenômeno dinâmico, cujo estudo não se esgota na análise de propriedades intrínsecas, e busca enfatizar as semelhanças e diferenças entre fala e escrita nas atividades de formulação textual-discursiva. Também dedica-se essa tendência a observar, enfaticamente, a presença da fala na escrita e vice-versa, uma vez que *"as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo, fundado no contínuum que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua"* (Marcuschi, 1995:32).

A perspectiva do *contínuum lingüístico* fundamenta-se, segundo Marcuschi, na tarefa de investigar os fenômenos da **oralidade e escrita** em suas relações de semelhanças e diferenças estabelecendo uma referência direta ao papel destas duas práticas sociais em nossa sociedade. Nesse sentido, mais importante do que observar oralidade e escrita como simples modos de uso da língua, o que acaba por identificar primazias ou supremacias entre elas, é *"a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e oral) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita numa sociedade e justifica que a questão da relação entre ambas seja posta no eixo de um contínuo tanto sócio-histórico como tipológico e até morfológico"* (Marcuschi, 1995:1-2).

Nesse sentido a hipótese do *contínuum tipológico* é interessante porque *"distingue e correlaciona os textos de cada modalidade quanto às estratégias de formulação textual que determinam o contínuo das características que distinguem as variações das estruturas, seleções lexicais etc. Tanto a fala como a escrita se dão num contínuo de variações, surgindo daí*

semelhanças e diferenças ao longo de dois contínuos sobrepostos" (Marcuschi, 1995:14).

Segundo ainda este autor, fala e escrita devem ser vista como "*duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, se torne bimodal*" (grifo do autor)(Marcuschi,1995:10).

O termo bimodalidade é usado pelo autor para caracterizar um duplo domínio da língua materna em relação às modalidades de uso da língua falada e língua escrita. A noção de modalidade de uso, por sua vez, é usada para referir a dois tipos de manifestação ou representação de usos linguísticos chamado fala e escrita. Fala e Escrita não representam dois dialetos diversos da língua, mas dois modos , embora a fala enquanto modalidade de uso da língua seja um dialeto diverso daquele da escrita.

Assim, ao adquirir a escrita, o aluno torna-se bimodal porque está adquirindo outro modo de uso da linguagem. Paralelamente ao lado da variedade adquirida em casa, ele passa a usar a escrita, ensinada pela escola, que é então em novo modo de uso da língua do qual ela passa a dispor.

Trabalhar, porém, as relações entre fala e escrita como duas modalidades de uso dentro de um contínuo de variações só é possível quando se concebe a língua a partir de seu uso mediante as condições de produção e recepção do discurso. Dessa forma, "*a determinação do sentido não é uma imposição de formas e sim um efeito das condições de uso (contexto, situação de produção), seleção de formas (estruturas sintáticas, registro), representações mentais (condições cognitivas) e outros fatores*" (Marcuschi, 1995:4). Desse modo, a escola precisa reordenar o estudo da linguagem, no qual a língua deve ser refletida a partir de textos efetivamente produzidos em contextos sócio-históricos determinados e não a partir de unidades menores e isoladas como a frase, as palavras ou os sons.

Essa visão interacionista também permite explorar, nessa nova abordagem, as relações

entre fala e escrita como duas modalidades de uso dentro de um *continuum de variações*, como sugere Marcuschi. Nesta perspectiva, a tolerância por parte da escola à convivência de diversas variedades linguísticas dentro de uma mesma sala de aula não representa um problema real para o ensino/aprendizagem. Esclarecemos que o nível de homogeneidade na escrita será bem maior que na fala, em função da convivência dos vários dialetos (ou socioletos) falados em contrapartida a um único modo escrito (padrão).

A respeito da valorização do dialeto da criança, Castlho(1990:111) ressalta que "*a norma culta é o alvo final do ensino da Língua Portuguesa, mas nem sempre deve ser o ponto inicial, e o professor deverá considerar os meios para iniciar seus alunos nesta sorte de 'bilinguismo interno'*".

Em face da valorização das diferenças dialetais a qual pressupõe a formação de uma mentalidade predisposta à superação da discriminação e do preconceito, Marcuschi aponta a perspectiva da similaridade. Segundo o autor, esta atitude parece ser a mais interessante visto que contempla as semelhanças e não apenas as diferenças. Argumenta o autor que, apesar da tendência de nos atentarmos mais para as diferenças, a existência de semelhanças relevantes entre os dialetos é provável. Se não fossem essas semelhanças, lembra o autor, não haveria um trânsito linguístico sem problemas na comunicação.

Procedendo-se, portanto, ao estudo da língua materna com base nessa abordagem, isso conduzirá, conseqüentemente, ao desenvolvimento de competências discursivas funcionalmente adequadas.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA DISSERTAÇÃO

3.1 - ESTRATÉGIAS DE DEFINIÇÃO

Podemos, então, entender o discurso dissertativo como um tipo de discurso que constitui um modo de refletir e de fazer julgamentos de forma a retratar um consenso geral acerca do termo definido. Deste modo, o ato de dissertar envolve procedimentos como a abstração, a reflexão, a generalização, a definição, a atemporalidade, a posição do sujeito do discurso e a argumentação. Todas estas atividades, todavia, não aparecem desvinculadas umas das outras, pelo contrário, aparecem emaranhadas de tal forma que é até complicado fazer um corte para dar conta de cada aspecto isoladamente.

Apesar de nos defrontarmos com essa dificuldade, teremos que abordar cada aspecto isoladamente, uma vez que nosso objetivo neste trabalho é identificar as construções linguísticas que revelam como o aluno de 5ª e 8ª séries organiza a dissertação.

A definição pode ser vista como um dos caminhos para atingir-se a dissertação na medida em que formular uma definição é uma tarefa que envolve um trabalho de "julgamento", "reflexão", análise". Consequentemente, como resultado deste trabalho, a estrutura de uma definição, podemos assim dizer, deve revelar um nível de abstração, ou ainda, de generalização, que são aspectos intrínsecos ao ato de dissertar.

De acordo com o Novo Dicionário Aurélio, o ato de definir significa: "enunciar os atributos essenciais e específicos de (uma coisa), de modo que a torne inconfundível com outra; explorar o significado de; indicar o verdadeiro sentido de: definir um termo, uma expressão; dar a

conhecer de maneira exata; expor com precisão; explicar: definir uma idéia; definir uma situação ; dizer o que se pensa a respeito de algo; declarar-se, exprimir-se, explicar-se", dentre vários outros significados apresentados. Sempre que se quer definir um aspecto qualquer da linguagem que se está utilizando, o sujeito pode lançar mão da metalinguagem que é a linguagem que fala da própria linguagem. A função metalingüística é aquela que está centrada sobre o código. Tudo o que numa linguagem serve para dar explicações ou precisar o código utilizado pelo destinador concerne a essa função (cf. Vanoye, 1983). Ainda, segundo Vanoye, a função metalingüística intervém essencialmente nos textos explicativos ou didáticos. Todavia, ela se revela não só na linguagem científica, mas sempre que uma linguagem fala das significações da linguagem ou mesmo de um outro código.

Estudando a habilidade das crianças de construir na língua oral formas de explicação ou definição de objetos e/ou eventos em contextos de interação menos naturais (interações típicas do contexto escolar) que o diálogo entre iguais, ou seja, em contextos em que a função metalingüística da linguagem predomina, Lopes (1992:17) baseia-se na idéia de que construir definições *"é reconhecer que se trata de uma tarefa de natureza metalingüística que exige mais do que informações acerca do significado do termo inquirido; é necessário, sobretudo, que se saiba a forma de construção de uma definição, ou ainda, que se tenha o conhecimento de uma estrutura definicional."*

Também existem outros caminhos para atingir-se a definição: por aproximação - seguindo o esquema "sim...mas não" ou "não... mas sim"; seguindo o processo de comparação, de sinonímia e seguindo o processo de definir exemplificando, de acordo com Nascimento (1987).

Porém, neste trabalho, precisamos alargar um pouco mais a acepção de tal termo, uma vez que podemos encontrar no *corpus* diferentes estruturas linguísticas que têm como função

formular uma definição.

Para o que estamos investigando, não serão discutidas aqui aquelas definições feitas por meio do uso da função metalingüística do tipo-dicionário. Desta forma, não nos deteremos em examinarmos definições como os exemplos a seguir, embora sejam recorrentes no *corpus*, tanto na modalidade oral quanto na escrita:

- (1) *"...e ali ela (referindo-se às células que protegem o corpo) captura um tipo de glóbulo branco, os leucócitos, o responsável pelo aviso a outros glóbulos brancos de que o organismo foi invadido por ser estranho que deve ser comba/ por ser estranho que deve ser combatidos". (TA¹, oral, 8ª série)*
- (2) *"Há grupos de risco no Brasil como:... toxicômanos: pessoas que fazem o uso de drogas através de seringas ou agulhas diretamente na veia."(ED, escrita, 8ª série)*
- (3) *"Nós devemos tomar cuidado com essas mulheres que transam com cachorro e essas mulheres pegam guinorréia, uma doença que passa para o homem se quando ele for transar com a mulher que transou com um cachorro e a mulher transmite no pênis". (CL, escrita, 5ª série)*

Veja que CL interrompe a discussão para explicar aquilo que compreende ser a gonorréia ("guinorréia"). Apesar de toda a confusão para tentar explicá-la, essencialmente, como uma doença que a mulher adquire através da relação sexual com cachorro, podemos considerá-la, ainda que confusa e incorreta, como uma definição que aparece com o intuito de explicitar o sentido de "guinorréia", explicação necessária para a continuidade do discurso.

Em resumo, definições desta natureza têm uma função mais parecida com as do tipo-dicionário, pois elas aparecem com o objetivo de dar conta dos atributos essenciais e específicos

¹Nota: As duas primeiras letras referem-se ao nome dos alunos

de uma coisa de modo que a torne inconfundível com outra. Formulando uma definição deste tipo, o sujeito parece querer fazer simplesmente uma descrição enquanto que aquelas que interessam ao nosso trabalho vão além da simples descrição de experiências compartilhadas.

As definições que queremos analisar parecem ter uma relação mais direta com a dissertação uma vez que encerram uma atitude de reflexão por parte do sujeito, conforme demonstraremos mais adiante quando examinarmos o *corpus*.

Queremos adiantar que, ao abordar esse aspecto, não faremos uma análise exaustiva de cada tipo de estrutura detectado, uma vez que, neste trabalho, não temos o objetivo de dar conta apenas da definição. Apesar de preocupações diferentes, pode-se consultar o trabalho de Lopes (1992) que faz um estudo minucioso dos tipos de construção sobre a definição. Nesse trabalho, a autora mostra que as crianças em idade escolar (entre seis e oito anos) já reconhecem a natureza da definição como um trabalho de caráter metalinguístico, o que requer o desenvolvimento de habilidades de reflexão sobre a língua. Além disso, mostra que as crianças buscam em suas definições maneiras de generalizar, assim como mostram grande progresso, na faixa dos oito anos, ao construir definições que se aproximam da forma aristotélica, para o que a escolarização tem um papel fundamental.

Uma definição formal do tipo aristotélico envolve características específicas, a saber: "a) as definições têm forma linguística convencional, isto é, possuem um definiendum e um definiens relacionados pela cópula "é" (NP1 é NP2); b) as definições retratam mais significados convencionais de palavras do que o verdadeiro significado delas; c) as definições são de caráter metalinguístico, fruto de uma reflexão sobre a linguagem; d) as definições apresentam explicitamente significados de palavras que permanecem implícitos na linguagem oral", (cf Watson (1985), apud Lopes (1992)).

Através da análise dos dados obtidos das manifestações oral e escrita referentes às duas séries em estudo, pudemos encontrar vários tipos de estruturas que procuram dar conta da definição sobre algo. Tentaremos ao longo desta análise agrupar os tipos de construção detectados, partindo dos tipos que têm maior proximidade com o modelo estabelecido tradicionalmente de definição para os de menor proximidade. Apresentaremos e examinaremos, de forma concomitante, os procedimentos lingüísticos recorrentes na modalidade oral e na escrita dos textos referentes à 8ª série e 5ª série que revelam a intenção do aluno em definir uma dada situação, fenômeno ou estado de coisas. Vejamos, primeiramente, o que ocorre na 5ª série:

Modalidade Escrita

- (4) *"Os professores estão alertando seus alunos com o tema "O que é Aids" pra mim é uma doença mortal que se transmite pelo sexo, por drogas, transfusão de sangue, seringas. A Aids mata e eu só tenho uma solução terminar o texto com o título "A Aids é coisa séria." (ED)*
- (5) *... "hetero sexual é a relação do homem e de uma mulher..." (BU)*
- (6) *"Natal é um dia que todos se reúnem na casa de algum parente e festejam o Natal com champagne e muitos presentes para todos." (SE)*

Modalidade Oral:

- (7) *"Ah, é uma doença perigosa, né, SI... é que tá se alastrando pelo Brasil... que a gente se pega através do sexo." (HE)*
- (8) *"Para meu irmão, Natal é ganhar presente". (HE)*

O uso da forma "é", segundo Lopes (1992), iniciando a definição da criança, é algo já esperado, uma vez que, diante de uma pergunta do tipo "o que é x?" torna-se óbvio que as respostas se iniciem com esse verbo, já que ele se encontra presente na pergunta. No nosso caso, apesar de, na coleta dos nossos dados, não termos partido exclusivamente da pergunta acima e sim de uma discussão contextualizada, podemos aproveitar o mesmo raciocínio desta autora.

Observamos, nestes trechos exemplificados, a tentativa, por parte dos aprendizes, de explicar o que sabem acerca do assunto em questão, por meio da elaboração de uma definição. A partir, então, do que conhecem sobre a realidade questionada, eles conseguem captar determinados aspectos que são relevantes na compreensão da mesma.

É bem verdade que as definições (4) e (7) sobre a Aids não são tão precisas, como deveria ser uma definição na visão de Aurélio Buarque de Holanda, uma vez que não explicitam todos os atributos essenciais e específicos da doença. Nos textos, o atributo que parece ser "o mais definidor" da Aids, usado por HE e ED, é o de que "a gente se pega através do sexo". Ao mencionarem este atributo desta forma, eles estão considerando a aids como uma doença do sexo e não como uma doença transmissível sexualmente. Além destes, outros atributos são levados em consideração: também é transmitida por "transusão de sangue", "seringas", "drogas"; "é uma doença perigosa e mortal" "que tá se alastrando pelo Brasil" e que é, portanto, "uma coisa séria."

Como se vê, as definições sobre a Aids, por um lado, não são completas, uma vez que não são mencionados outros atributos importantes para a sua compreensão. Por exemplo, não é mencionado que é uma doença infecto-contagiosa, que se pega via o contato sanguíneo, que deixa o organismo sem defesa contra uma série de microorganismos. Por outro lado, as definições não são exatas porque consideram a aids como uma doença sexual. Todavia, é possível percebermos que existe o esforço de se tentar definir o que é Aids, pois os aspectos apreendidos e reunidos, se não

passam uma idéia completa e exata da doença, pelo menos são suficientes para a discussão que o sujeito pretende fazer, demonstrando muito bem a atitude reflexiva deles diante do assunto em questão.

BU define, a grosso modo, "hetero sexual" como o tipo de relação que acontece entre o homem e a mulher. Ela caracteriza a relação explicitando apenas esse traço que, no seu modo de ver, é o que seria mais específico. Outros atributos poderiam ser arrolados, todavia o que ela enuncia parece-nos ser suficiente para a compreensão do que é o heterossexualismo, na medida em que já basta para diferenciá-lo do homossexualismo.

Todas estas passagens, referentes tanto à modalidade oral quanto à modalidade escrita, apesar das limitações apontadas, denotam a intenção dos seus falantes/autores de definirem. Basicamente, as definições sempre foram elaboradas lingüisticamente com a estrutura que combina o "é" (verbo ser no presente do indicativo) + segmento que encerra a reflexão, sendo esta reflexão constituída ora por descrições do objeto/ fenômeno/ situação em questão como nos casos (4) e (6); ora por um processo de sinonímia (5); ora pelo uso do verbo no infinitivo (8). "É + segmento reflexivo" é uma estrutura que, de um modo geral, aparece em todos os tipos de construções detectados, variando contudo o segmento reflexivo, conforme perceberemos ao longo da análise.

Com relação à 8ª série, temos as seguintes construções:

Modalidade Escrita:

- (9) *"...a Aids é um vírus que presente no corpo humano atinge principalmente o sistema hemonológico trazendo inúmeros problemas até que chegue a morte."*(RO)
- (10) *"Natal é unir a família para comemorar o aniversário de Jesus Cristo."*(EL)
- (11) *"O voto é muito importante, porque decidi a vida de um país."*(SO)

Modalidade Oral:

- (12) "...(*Aids*)... *é uma doença contagiosa que se obtém com os atos sexuais*" (RN)
- (13) AN: " (*sobre democracia*)... *é o povo participar de tudo*
BE: *não só em eleição*"
- (14) "*Confraternização é as pessoas se reunirem, festejar alguma coisa.*" (AN)

Semelhantemente à 5ª série, a 8ª também se utiliza da estrutura que combina é + segmento reflexivo.

Podemos observar que também existem os diferentes tipos de segmentos anexados ao verbo, cuja finalidade é formar a reflexão. Tais segmentos são constituídos ora por descrições das características correspondentes ao termo em questão (9) e (12); ora seguindo um processo de sinonímia (13) e (14), conforme aponta Nascimento (1987), citada anteriormente; ora simplesmente pelo uso do verbo no infinitivo, sem o uso de expressões sinônimas, como é o caso de (10); ora ainda podemos encontrar segmentos constituídos por "considerações" de cunho extremamente vago do tipo "muito importante" (11) que em si mesmas nada definem, mas que têm uma função de encadeamento do discurso na medida em que possibilitam a continuidade da definição que o sujeito pretende fazer sobre a questão através da explicação "porque decide a vida de um país". Na verdade, por meio de uma construção deste tipo, podemos perfeitamente captar que o voto, na visão de Sônia, está sendo definido, em outras palavras, como aquilo/ o que/ algo que "decide a vida de um país".

A respeito das definições cujas estruturas envolvem o recurso do verbo no infinitivo e o da sinonímia, é interessante citarmos uma vez mais o trabalho de Lopes (1992:25). "*O uso do infinitivo constitui uma maneira de tornar inertes propriedades de objetivos e/ou eventos, levando*

à criação de uma situação ou estado inalteráveis, livres de influências circunstanciais (tempo, espaço ou pessoa)". Ela concluiu que, aos seis anos, a estrutura "(é) + verbo no infinitivo" é bem explorada pelos seus sujeitos uma vez que, por não necessitar de flexões para o seu emprego na forma impessoal, o infinitivo não envolve recursos gramaticais mais complexos para o seu uso. A estrutura "(é) + sinônimo", segundo Lopes, é uma forma complexa de generalização (na construção de definições). A autora verificou que é uma estrutura bastante utilizada pelos seus sujeitos na fase dos seis anos, o que ela atribui ao crescimento da consciência metalinguística.

Podemos, então, concluir, a partir das construções acima, que se tratam de definições, uma vez que é claro percebermos a intenção do aluno de fazer reflexões, abstrações através de tal procedimento linguístico, tanto numa modalidade quanto na outra. Com isso a criança está buscando uma forma de generalização que é um elemento necessário na tarefa de construir definições.

Obviamente, como já colocamos acima, não é possível encará-las como formas "padrão do que se denomina definição. Todavia, parece-nos que a tentativa de construção pelo aluno, neste momento de aprendizagem, é o mais importante a considerar-se. Tanto em (13) quanto em (14), por exemplo, mais nitidamente, podemos observar que o falante/sujeito se depara com a falta de recursos para explicitar a sua intenção de discurso. Da construção (13) "é o povo participar de tudo", podemos inferir que democracia "é um tipo de governo onde o povo participa de tudo." Porque o interlocutor pode perfeitamente inferir tal interpretação, podemos concluir que apenas faltou ao sujeito recursos, digamos "mais apropriados"/ "mais elaborados" daquilo que se resolveu chamar tradicionalmente de modelo de definição. O mesmo ocorre em (14) em que o interlocutor pode muito bem inferir que "confraternização" é o ato das pessoas se reunirem para festejar alguma coisa." Mesmo que nem todas as definições sejam tão elaboradas, ainda elas podem ser enquadradas como construções que mais se aproximam do padrão.

Também fazendo uso da estrutura com o "é", apresentaremos a seguir outro grupo de exemplos de construções em que são recorrentes no segmento reflexivo determinados recursos que revelam uma proximidade maior para com aquilo que tradicionalmente se espera que deva ser uma definição. Referentes à 8ª série, temos:

Modalidade Escrita:

- (15) *"...a eleição é um ato cívico da maior importância, porque através dela o povo escolhe aquilo que é bom e útil para o país."*(TA)
- (16) *"O voto é um meio de você optar a sua opinião à um candidato que você considere bom, justo para governar a sua cidade."*(PA)
- (17) *"A eleição é o modo da população eleger um governante para o país."*(LA)
- (18) *"...o voto é quem dá o poder para alguém (uma ou mais pessoa) dirigir seu país."*(RN)

Modalidade Oral:

- (19) *"Natal é um fator de se ganhar dinheiro."*(MA)
- (20) *"Natal é um meio de ganhar dinheiro."*(AN)

Percebemos que a construção dessas definições combina o é + segmento reflexivo, iniciado por nomes genéricos como ato, meio, modo, e fator e pelo pronome quem. Diferentemente das definições exemplificadas anteriormente, estas parecem que podem ser enquadradas num estágio de maior elaboração por parte do sujeito, tanto a nível da modalidade oral quanto da modalidade escrita.

O indicador deste estágio é o uso explícito e adequado das expressões apontadas acima, agregadas ao verbo no tempo presente, funcionando como estratégias para a obtenção de uma definição mais elaborada. Apesar do quem, no exemplo (18), estar sendo usado da forma gramaticalmente incorreta, pois a forma correta seria o pronome relativo que, ele não o está do ponto de vista semântico, uma vez que no lugar dele podemos introduzir o pronome relativo que/ou, o pronome demonstrativo aquilo, que seriam equivalentes ao pronome indefinido algo, que é, digamos, um recurso "mais apropriado", se pensarmos no modelo estabelecido tradicionalmente para a definição.

De acordo com o Novo Dicionário Aurélio, os termos eleição e voto são definidos, dentre outros aspectos, como:

ELEIÇÃO: "1. Ato de eleger escolha, opção. 2. Preferência, predileção. 3. Escolha, por meio de sufrágios ou votos, de pessoas para ocupar um cargo ou desempenhar certas funções; pleito, pleito eleitoral."

VOTO: "1. Ação de votar; votação. 7. Desejo íntimo. ardente. 8. Maneira de expressar a vontade ou opinião num ato eleitoral ou numa assembléia. 9. Decisão, sufrágio, votação. 10. Lista que se vota numa eleição; cédula."

Se tomarmos as definições dadas por Aurélio como parâmetros para analisarmos as construções em estudo, concluiremos que de fato estas últimas guardam uma proximidade muito grande para com aquilo que se espera que deva ser uma definição de voto e eleição, pelo menos se pensarmos numa definição tipo-dicionário. Veja que, praticamente, todas as idéias que envolvem

a compreensão de tais termos são nelas recorrentes de um modo geral. Talvez elas pudessem ser consideradas vagas e incompletas se as analisássemos cada uma isoladamente, uma vez que uma construção em particular não inclui todos os traços embutidos em cada termo em questão. Todavia, estas definições não devem ser vistas e comparadas com as do tipo-dicionário, as quais têm a função de esgotar, em uma só definição, todas as facetas envolvidas em todas as circunstâncias de uso de um determinado termo, como já explicitamos. Se, no entanto, analisarmos estas definições ilustradas dentro de seus respectivos contextos de realização discursiva, observaremos, enfim, que elas não possuem a finalidade de descrever um objeto na sua íntegra, mas, sim, focalizar um ou alguns dos aspectos que mais interessam ao sujeito, de acordo com o seu ponto de vista e intenção no texto.

Por esta razão, eleição enquanto "ato de eleger, escolha, opção" é um aspecto que TA seleciona para dar conta da reflexão que ela deseja tecer sobre o tema "um ato cívico da maior importância", o voto, enquanto "maneira de expressar a vontade ou opinião num ato eleitoral", é o aspecto que, para PA, é o que parece ser mais relevante para formular a sua abstração "um meio de você opitar a sua opinião." Já RN, a partir de todos os aspectos envolvidos em tal termo, parece-nos ir mais além, pois, ao dizer que voto é algo que "dá o poder para alguém", formula uma elaboração maior na medida em que reconhece o voto enquanto um instrumento que legitima o poder para alguém governar um país.

Procedimentos relativamente parecidos ao utilizado por RN são os que AN e MA utilizam. Estes sujeitos têm, em nossa visão, um esforço enorme de elaboração ao definirem Natal como "um meio" e como "um fator" de se ganhar dinheiro. Definido através destes termos, o Natal é analisado a partir dos efeitos e reflexos que ele desencadeia na vida destes sujeitos que vivem dentro de uma sociedade capitalista. O uso da palavra fator por MA em (19) evidencia ainda mais,

em nossa opinião, a suposta reflexão que podemos inferir daquilo que AN e MA pretendem, em outras palavras, dizer: "data que tem nitidamente o caráter de promover e manter o capitalismo", pois tal termo carrega o sentido de "aquilo que contribui para um resultado" (cf. Aurélio Buarque de Hollanda)

Enfim, percebemos que cada sujeito seleciona e recorta o aspecto que lhe convém e que vem de encontro com aquilo que pretende expor sobre um dado assunto, quer seja na modalidade oral quer na escrita, sem ter a obrigação de esgotar todas as facetas que caracterizam aquilo que está sendo objeto de reflexão.

A respeito do uso destes últimos recursos em questão, na 5ª série encontramos as seguintes construções:

- (21) *"Natal é um ato de felicidade, de amor e, enfim, um dia especial, porque comemoramos o nascimento de Jesus"*(ED,escrita)
- (22) *"A camisinha quando é usada diretamente ela é o único (...) quando ela é usada assim bem certinha, ela é o único meio de prevenir a ... o vírus da Aids."* (SY,oral)

Também nos dados referentes à 5ª série, podemos constatar o uso de recursos como "ato", "meio", que dão à definição um grau maior de elaboração.

É verdade que a definição de Natal(21) dada por ED é genérica demais. Porém, "felicidade" e "amor" constituem, de certa forma, atributos capazes de expressar o clima que envolve a época natalina. Nesse sentido a expressão "é + o recurso ato" parece cumprir a função de definir o que é Natal.

Ao definir "camisinha",Sy leva em conta pelo menos um de seus "possíveis atributos": necessidade de ser usada adequadamente no pênis, " quando ela ela é usada assim bem

certinha", atributo este que pode fazer com que a camisinha cumpra efetivamente o seu papel de prevenção à Aids. Utilizando-se, por fim, da expressão "meio", SY define-a como "o único meio" de se evitar a Aids. Percebemos que a definição ganha um grau maior de elaboração devido à utilização do termo "meio". Para a definição estar completa, só faltou dizer que ela também pode servir como uma forma de anti-concepcional. Um motivo que também parece justificar a ausência desse "atributo" talvez seja o fato da televisão ou de qualquer outro meio de comunicação vincular, nessa época de onda da Aids, a idéia da camisinha à doença.

As expressões "data" e "tradição", apesar de serem menos genéricas que as apresentadas até agora, parecem conferir também um certo grau de elaboração às definições:

(23) *"Natal é uma data que se comemora o nascimento de Cristo"*(HE,escrita,5ª)

(24) *" Na minha casa o Natal é mesmo uma tradição, todo ano é aquela festa, papai corta um pinheiro e planta ele em uma lata. Ai nós o enfeitamos. Quando a árvore esta enfeitada ele coloca a estrela na ponta dela, e todos juntos cantamos uma canção natalina"*.(SY,escrita,5ª)

O uso de "data" ao invés de "dia", por exemplo, revela-nos a tentativa, por parte de HE, de alcançar uma definição mais elaborada. Mais interessante é o uso da expressão "tradição" não só pelo sentido que esta estratégia carrega em si, mas também pelo fato de SY agregar à construção a palavra "mesmo" que funciona como um modalizador que acentua ainda mais o grau de elaboração da definição na medida em que efetiva o domínio da construção pelo sujeito.

Outro grupo de definições que acopla em suas construções o verbo ser na 3ª pessoa do singular no tempo presente e que tem uma grande proximidade com o modelo padrão de definição é o que ilustraremos abaixo. Começando pela 8ª série, temos:

Modalidade Escrita:

- (25) "...a Aids é uma ameaça de morte..."(TA)
- (26) "O Natal é um acontecimento que modifica emocionalmente o ser humano."(BE)
- (27) "As eleições é um caminho onde o povo tenta ajudar o Brasil a ser bem administrado."(JO)

Modalidade Oral:

- (28) AN: "O sexo hoje é um esporte."

TA: "o sexo prá mim é um esporte, sim, porque um esporte a gente pratica todas as horas, a hora que quer e o sexo é a mesma coisa."

- (29) "Sociedade Capitalista é uma, uma fonte de lucros, né?"(RO)

- (30) MA: "...Pode-se dizer que o voto é uma arma mas nunca, eu acho que nunca foi engatilhada prá se atirada(...) eu acho que nem permitem dar o tiro.

(...)

LA: "...ele (referindo-se a povo/eleitor) atira e depois que o governador tiver no governo e...ele metralha o...o que atirou. É um que errou o tiro e o governador acertou o tiro nele."

Embora estas definições tenham uma enorme semelhança com as que vimos arrolando, parece-nos que tal semelhança se dá mais ao nível da estrutura. Na nossa visão, estas se diferenciam daquelas com relação ao aspecto semântico, uma vez que o sujeito recorre, de um modo geral, a recursos metafóricos, o que lhes dá um grau maior de elaboração, na medida em que o uso da linguagem no sentido metafórico indica um uso maduro e consciente por parte do sujeito.

Nos dados referentes à 5ª série, temos:

Modalidade Escrita:

- (31) " ... *Prá criança Natal é papai Noel, porque é a data que se ganha o brinquedo mais caro, mas prá crianças pobres o Natal é a data que eles comem melhor.*
Prá mim o Natal é uma alegria porque se reúne toda a família e ali todo mundo come, festeja e compartilha em união numa só data".
O Natal prá minha mãe é o renacer de um novo dia, nova vida, nova união, fraternidade, paz, amor e carinho.
Para meu pai, Natal é a reunião de alegrias em uma alegria "mestra".
Para meu irmão, Natal é ganhar presente.
Mas Natal é alegria, e todas as coisas boas do mundo em uma só vez." (HE)
- (32) " *A Aids representa uma ameaça para a humanidade".(NI)*

Modalidade Oral:

- (33) " *Prá mim o Natal é tem muita felicidade, é muita saúde, é...é muito amor e muitos anos de vida".(DO)*
 MC: *muito dinheiro*
 NI: *muita paz."*

Pautando-se, evidentemente, em suas experiências de vida sobre o Natal, os locutores acima expressam suas reflexões de modo a resgatar várias facetas a que o Natal está relacionado: (a.) época de consumismo "data que se ganha o presente mais caro", "é ganhar presente", época em que "as crianças pobres comem melhor" e que se tem "muito dinheiro" ; (b.) reunião da família "se reúne toda família e ali todo mundo come , festeja (resgatando também o lado consumista); (c.) espírito natalino "se comemora o nascimento de Cristo", "renascer de um novo dia", nova vida, nova

união, fraternidade, paz, amor e carinho", "muita felicidade, muita paz e muito amor". Dentre as explicações dadas para o Natal, poderíamos destacar as "Natal é papai Noel" e "Natal...tem muito dinheiro", onde "Papai Noel" e "muito dinheiro", elementos definidores de Natal, nestas construções, podem ser considerados figuras de linguagem, na medida em que tais elementos, abstraídos da vivência de cada um e, enquanto partes, retomam o todo (Natal). Isto parece-nos lembrar o uso da metonímia. Obviamente que não são construções de de sentido figurado perfeitas, mas, sem dúvida, revelam um esforço de reflexão.

Outros tipos recorrentes em nossa amostra que podem ser enquadrados como tipos de estrutura que também mantêm proximidade, de certo modo, com a forma padrão de definição são:

- (34) *"O voto é importante porque se trata do único jeito do povo participar do governo."* (RO, escrita, 8ª série)

- (35) *"A Aids representa como um objetivo para não se fazer o ato sexual mais."* (PA, escrita, 8ª série)

- (36) *"Na minha casa, Natal significa que é reunião da família todinha no almoço...a gente se reúne, pra mim o Natal lá em casa é."* (MA, oral, 5ª série)

- (37) *"O voto serve para nós escolhermos um candidato que seja trabalhador e sinsero."* (JO, escrita)

As definições (34) ,(35) , (36) e (37) são, de fato, praticamente, idênticas às que estamos analisando, com a diferença apenas de que, em vez de agregarem o "é" em suas construções, agregam verbos como "tratar", "representar", "significar", também no presente do indicativo, combinando a estes recursos do tipo "jeito", que é equivalente a "modo", "maneira", tão comumente usados, e "objetivo" que, embora constitua uma expressão estranha em "Aids representa

como um objetivo", ele dá conta de determinado sentido que o sujeito desejou expressar ao seu interlocutor, através da construção. Também, de certa forma, o exemplo (35) tem alguma semelhança com as construções que combinam artifícios metafóricos.

O voto é definido por JO(37) a partir de sua utilidade na nossa sociedade. Sendo assim, a única diferença com as construções acima é que o emprego do verbo "serve" dá à construção um caráter explicitamente de definição funcional. Também podemos observar nesta construção um determinado esforço de elaboração por parte do sujeito.

O fato de não termos encontrado nenhuma definição recorrente na modalidade oral da 8ª e na escrita da 5ª série não nos autoriza a levantar nenhuma hipótese de que estas estratégias sejam características só da escrita ou só da oralidade. Acreditamos que tão somente não apareceram na nossa amostra. É possível também ocorrer em qualquer modalidade e em qualquer série a tentativa de se definir algo a partir de sua função como no caso 37.

Ilustraremos abaixo outros tipos de construções que são variações das construções em questão e que, também, poderíamos enquadrar como definições que têm uma grande elaboração. Na 8ª série:

- (38) "A Aids devia ser vista como uma ameaça." (RO, modalidade escrita)
- (39) " ...*(um país democrático) seria um país onde todas as pessoas ajudam a regê-lo...então, uma pessoa dar idéias...é...prá ajudar a melhorar esse país.*" (AN, modalidade oral)
- (40) "Natal para uns, também é...pode ser para pessoas religiosas, né, um de, de se parar para pensar, na ceia fazer uma oração, festejar o aniversário de Jesus, né?" (RN, modalidade oral)

Na 5ª série:

- (41) MA: "O programa do Sérgio Malandro faz muita competição assim do Rambo...Mulher Maravilha com Chirra. Então, uma vez, foi a Mulher Maravilha com a Chirra, né, então a Chirra ganhou e a Mulher

Maravilha chorou por causa que ela perdeu.

MH: "Eu acho (retrucando) que tem que ser... justo... é eu acho que isso daí não é... muito injusto isso, injustiça" (oral)

- (42) *"Eu acho que todos os apresentadores de programas infantis têm que ter um pouco de diálogo com as crianças. Não precisam chegar perto da criança, que nem a Xuxa faz, pode ser pelo microfone. Aquele diálogo de brincadeiras". (MA, escrita)*

Estas construções são, de certa forma, variações da estrutura "é + seguimento reflexivo", mudando apenas o tempo verbal do verbo ser para "seria" (39), futuro do pretérito e também inserindo na construção as formas verbais compostas "deveria ser vista" (38) e "pode ser" (40).

Tanto as construções verbais com "seria" e com "deveria" no futuro do pretérito, quanto com "pode" têm a função de modalizar o discurso do sujeito. Relativizar um ponto de vista parece-nos indicar uma proximidade maior com a padronização da definição, o que exige um esforço grande de elaboração por parte do sujeito. A modalização de um ponto de vista exige um maior trabalho de elaboração porque, para fazê-lo, o sujeito precisa levar em conta as diferentes perspectivas de se ver um objeto/ fenômeno/ situação para fazer a opção desejada. Ou seja, através da modalização o sujeito indica que tem uma visão ampla sobre o assunto em questão. Como este pode ser visto sobre várias óticas, deve-se relativizar a escolhida.

Nos exemplos referentes à 5ª série, podemos observar que "tem que ser" (41) poderia ser claramente substituído por "deveriam/devem ser" e "têm que ter" (42); embora a estrutura morfológica tenha sofrido grande alteração, é usada, parece-nos, com a mesma função semântica dos casos anteriores.

Levando em consideração o contexto, ao usar a estratégia "tem que ser", MH o faz na tentativa de formular uma definição daquilo que, do ponto de vista dela, deveria ser um programa infantil: "justo". Semelhantemente, no exemplo (42), MH tenta expor algumas características com a finalidade de definir a idéia que ela faz de apresentadores de programas infantis. De acordo com o contexto de uso, as estratégias "tem que ser" e "têm que ter" encerram um tom conclusivo de fechamento de idéias, visto que apareceram no final de uma exposição em que o objetivo no discurso era a análise em torno da validade dos programas infantis para a vida da criança.

Consideramos as definições que apresentamos até aqui como as mais elaboradas do ponto de vista da conceituação da dissertação, uma vez que elas são formuladas com a utilização de determinados recursos, que dão à construção um grau maior de elaboração e, portanto, mantêm proximidade com o modelo tradicional de definição. Apresentaremos a seguir outros tipos de construções que também possuem a estrutura "é + segmento reflexivo", mas em vez de ocorrerem recursos mais elaborados aparecem recursos que caminham na direção rumo a menor elaboração e, portanto, mais distantes do padrão. Vejamos na 8ª série:

- (43) *"O voto na minha opinião é uma coisa muito importante, pois o voto de cada pessoa é que vai determinar se a vida econômica e social de cada eleitor vai melhorar ou piorar."* (RN, escrita)
- (44) *"...a Aids ela pode/ a aids, ela é uma doença horrível, né, é uma coisa que mata, mas ao mesmo tempo ela é uma coisa boa também... a Aids é uma coisa que só não mata aos poucos como fica na consciência da pessoa."* (TA, oral)

Essas passagens, conforme podemos ver, são variações da construção "é + a reflexão" e são recorrentes tanto na modalidade oral quanto na escrita. Ao empregar termos como "coisa", "troço", "negócio" (conforme veremos adiante) em suas definições, "as crianças parecem estar

lançando mão de uma estratégia de preenchimento de um item lexical em que se tenta apresentar um termo em substituição a outro" (cf Lopes, 1992:40). Lopes associa tal procedimento ao encontrado por Lemos (1978) nas redações de vestibulandos. Lemos (1978:46) constatou nas redações "um preenchimento de um arcabouço ou estrutura vazia que deve corresponder a um modelo, dado ou inferido, que o adolescente tem do discurso dissertativo escrito."

Apesar da palavra "coisa" expressar uma idéia vaga, difusa e extremamente genérica pois pode ser adaptável no desenvolvimento de qualquer assunto, ela acaba, nos contextos ilustrados, cumprindo a função desejada pelo locutor.

Embora a construção "é uma coisa" não seja aceita tradicionalmente como uma possibilidade de definição devido à utilização da palavra "coisa" que lhe dá um aspecto vago, tal construção funciona como uma estratégia que, na ausência de outra de caráter mais formal, possibilita-nos interpretá-la como definição pois podemos inferir em (43), por exemplo: "o voto é um instrumento".

Referentes à 5ª série, temos construções do tipo:

- (45) DO: *"inflação é alguma coisa que tomou conta da SI* (risadas)
 NI: *aumenta os preços do/ SI*
 DO: *a inflação tomou conta do... do povo brasileiro."* (oral)
- (46) *"Ginástica é uma coisa na vida do ser humano"* (BU, escrita)
- (47) *"Sabe, a aids é uma coisa muito triste e muito séria, quem pegou está ferrado, isso é, está condenado a morte".*(NI, escrita)

A palavra coisa também deixa as definições acima um tanto que vagas. Em (46), a expressão uma coisa poderia ser substituída por algo que pudesse expressar melhor o que é ginástica: uma prática esportiva, um tipo de esporte, se BU tivesse tentado relacioná-la a esporte.

Já em (45), a substituição seria mais difícil, pois definir inflação exige maiores conhecimentos a respeito do seu mecanismo de funcionamento e também maiores abstrações. Neste caso parece que fica justificada a ocorrência da palavra "coisa", uma vez que esta serve para marcar a imprecisão, a vaguidão. No entanto, definir inflação como uma coisa que aumenta os preços já é essencial para se ter uma idéia mais ou menos próxima da mesma. Enfim, mesmo que definições deste tipo não estejam enquadrados no modelo clássico previsto pela escola, elas agrupam por meio da expressão uma coisa/alguma coisa determinados atributos importantes na compreensão de cada assunto e revelam, assim, uma atitude de reflexão por parte dos falantes/escritores.

Também definições desta natureza seguem a estrutura mencionada acima, só que acrescentando, após o verbo no presente, uma expressão que inclui "coisa", "uma coisa", "alguma coisa" e outras do gênero.

É interessante apontarmos aqui a construção abaixo, recorrente na modalidade oral da 5ª série, que desempenha uma função muito parecida com esta em análise:

- (48) *"Camisinha é um... negocinho assim que o homem usa pra colocar no ... no pênis". (DO)*

O uso deste recurso, ainda mais agregado ao "assim", proporciona à construção "negocinho assim" um maior distanciamento do padrão. A sua não ocorrência na escrita da 5ª série e também nas modalidades da 8ª série parece indicar a idéia de que este recurso pode ser específico de situações mais informais.

Também podemos apresentar exemplos deste tipo de construção sem o "é":

- (49) *"O sexo devia ser como antigamente, uma coisa certa, só entre dois só." (TA, modalidade oral)*

A palavra "coisa" pode ser substituída acima por "relacionamento" e assim podemos inferir que "sexo devia ser um relacionamento a ser praticado só entre duas pessoas."

"É uma/ alguma coisa", pois, funciona como uma estratégia que, embora distante da forma padrão, não exclui a intenção que o sujeito tem de formular a sua definição.

Vejamos outro caso de tentativa de se definir uma dada situação, fenômeno ou estado de coisas em que outro recurso, que também não é aceito tradicionalmente, é utilizado. Examinemos primeiro um exemplo da 5ª série, parte de uma discussão em torno da diferença entre zona e motel:

- (50) LU: *"Mas, dona, no motel não é assim igual zona, dona. No motel a gente [leva a/ RE: não]*
 LU: *você/a..., por exemplo, o namorado da senhora leva/ não o...*
 SE: *ó!*
 LU: *não a gente vai lá e fala assim ó: "eu quero" e não a gente vai lá e escolhe a menina.*
 Pro: *isso, é diferente!*
 LU: *não é muito, não é muito, não é muito fá/, não é tão fácil assim prá pegar a aids. Não é assim a gente ir lá, a gente pega a aids. A senhora sabe com quem a senhora tá andando."* (oral)
- (51) *"Eu acho que alguns programas só são instrutivos. Por exemplo: Bambalalão é um programa instrutivo porque ele não faz Propaganda de bolacha de nada. Este programa só faz brincadeiras não tem nada disso quem ganhou o jogo ganha prêmio só ganha ponto para a escola por esta parte a criança está se desenvolvendo."* (OT, escrita)

Nestas passagens, a expressão "por exemplo" é um outro recurso/estratégia que eles usam para poderem formular aquilo que sabem sobre o que está em reflexão. Na ausência de recursos sofisticados, a criança tenta formular suas definições a partir da apresentação de fatos e/ou acontecimentos que envolvem suas próprias experiências pessoais (assim como outras pessoas) ou até experiências mais genéricas. Ao inserir a ilustração, o aprendiz, em nossa opinião, espera obter uma conclusão que, segundo Lopes no trabalho já citado, "passaria a adquirir o 'status' de regra

geral para o termo em questão. É utilizando-se de tal artifício que LU consegue distinguir motel de zona, chegando à conclusão de que o primeiro é o "lugar onde as pessoas vão livre e espontaneamente, na companhia do namorado" ("o namorado da senhora leva") e de que o segundo (zona), por sua vez, é "um lugar onde o homem vai e escolhe/exige com quem quer ficar, dada a presença das mulheres prostitutas" ("eu quero! e não agente vai lá e escolhe a menina"). É interessante apontarmos a estreita relação destas tentativas de definição com a tese que Luciana deseja defender de que no motel não se pega aids com facilidade pois "a senhora sabe com quem a senhora está andando". O emprego das formas "a gente", "você", "a senhora" dá às definições um caráter de generalidade, elemento fundamental no processo de construção de definição.

Por sua vez, para expressar a idéia que tem do que pode ser um programa infantil instrutivo, OT recorre imediatamente a um exemplo, no qual arrola alguns pontos: "não faz propaganda de bolacha de nada"; "só faz brincadeiras"; "não tem nada disso quem ganhou o jogo ganha prêmio só ganha ponto para a escola". Através deste exemplo, parece que podemos inferir/concluir que um programa infantil instrutivo é "aquele que não visa lucros e que é capaz de proporcionar momentos recreativos e educativos para a criança". A função do "por exemplo", portanto, é introduzir uma ilustração que apresenta determinados acontecimentos/fatos comuns que envolvem uma dada situação, fenômeno ou estado de coisas, fatos estes capazes de explicitarem-nos uma realidade.

Examinemos, agora, o uso desta estratégia pela 8ª série:

- (52) *"O voto tem muito sentido, pois ele é uma arma, quando o povo está unido, por exemplo se um determinado número de pessoas que querem usar seus votos para arrumar nossa política e acabar com a crise."* (DE, escrita)
- (53) *"(sobre comprar voto)...um candidato sabe que o/ que a ma/ que a maioria do povo é... não tem noção*

de como votar, né, de política, então ele, às vezes.../

Pesq: *compram o voto* (complementando J)

JO: *é, compram o voto*

LA: *nesse caso eles estão dando o voto deles pelas coisas que o deputado deu, por exemplo, assim...se ele ajuda em alguma coisa, dá camisa, dá bala e faiz comício aí, o povo vai e vota nele.*" (oral)

"Por exemplo" funciona também, nesta série, como um recurso que o sujeito usa para atingir a definição, recurso este recorrente tanto na fala quanto na escrita.

Este artifício distancia-se mais da forma tradicional de definição, uma vez que, por meio dele, o sujeito recorre a uma ilustração que seja capaz de explicitar a situação/ fenômeno/ ou estado de coisas em questão, como já discutimos atrás.

Parece que, nas manifestações de linguagem oral e escrita da 8ª série, este recurso ganha uma função diferente da que ele estabelece nos dados referentes à 5ª série.

Na amostra referente à 8ª série, "por exemplo" desempenha o papel de complementar uma definição já esboçada, tendo até uma função argumentativa. A ilustração que DE introduz por meio do "por exemplo": "se um determinado número de pessoas querem usar seus votos para arrumar nossa política e acabar com a crise", em nossa opinião, complementa e mesmo confirma a definição prévia de que "o voto é uma arma quando o povo está unido".

Semelhantemente a DE, também podemos apontar a discussão entre JO e LA sobre o fato de um candidato comprar voto de seus eleitores, em que os sujeitos tentam explicitar o que é "comprar voto". LA explica esta atitude como, digamos, o ato dos eleitores darem "o voto deles pelas coisas que o deputado deu", introduzindo imediatamente a esta explicação a ilustração: "por exemplo, assim...se ele ajuda em alguma coisa, dá camisa, dá bala e faiz comício aí, o povo vai e vota nele", com a finalidade especificamente de complementar a idéia exposta imediatamente anterior.

A elaboração de situações hipotéticas, por meio da condicional "se", para ilustrar, é outro aspecto que marca ainda mais a diferença entre o uso do "por exemplo" pela 5ª e o uso do mesmo pela 8ª série, pois uma ilustração hipotética parece indicar uma maior generalização e, assim, maior abstração.

Podemos concluir que o uso desta estratégia, nesta série, enquanto um complemento, é um tanto mais maduro visto que os sujeitos na 5ª série inserem-na simplesmente para que por si só dê conta da intenção de definição desejada.

As construções do tipo que apresentaremos abaixo envolvem em suas construções o "que nem" que é um outro recurso que se distancia da forma padrão:

(54) *"Confraternização é as pessoas se reunirem, festejar alguma coisa. Não tá falando que ninguém vai trocar presente ou não... que nem, a 8ª série... quando se reunir ela vai se confraternizar, ninguém vai dar presente pra ninguém. (AN, oral, 8ª)*

(54) *TA"...(conscientização política)...ter noção do que tá fazendo
P: hum! vai João
JO: quando ela...na hora de votar ela não votar na...nas últimas...
AN: não é só porque o candidato deu alguma coisa que nem o candidato Edson Moura ajudou aqui na nossa festa, não é por isso que eu vou votar nele
P: quer dizer, então, seria...
AN: eu acho que eu tenho que ver a capacidade dele" (modalidade oral, 8ª)*

O "que nem" parece ter uma função semelhante à do "por exemplo" na medida em que também introduz uma ilustração, no caso da 8ª série, para complementar a definição. Com relação à passagem (54), a semelhança entre estas duas estratégias ainda é maior, pois AN formula uma ilustração a partir de uma ilustração hipotética "quando a 8ª série se reunir". Diferenciando-se um pouco desta, no trecho (55) o "que nem" apresenta uma situação concreta ("candidato Edson

Moura ajudou aqui na nossa festa") para ilustrar a definição. Apesar disso, a ilustração ainda tem o papel de complementar a idéia desenvolvida anteriormente sobre conscientização política "é ter noção do que está fazendo." Percebemos, então, que o "que nem" também é um recurso que foge bastante em relação à padronização.

Distanciando-se também da forma padrão e diferenciando-se das construções apresentadas até aqui, é interessante discutirmos a estrutura abaixo:

- (56) *"o dona, Natal é... é quando dá presente pro Deus, pro Jesus que morreu lá." (SE, oral)*
- (57) (sobre o que é inflação):
"...a senhora falou que era a inflação era quando o dinheiro desvaloriza." (AN, oral)
- (58) *"...homo sexual é quando dois homens transam, como homem não tem vagina ele tem que fazer sua relação pelo ânus." (EL, escrita)*
- (59) *"A diversão é muito importante na vida da gente porque é uma coisa que quando estamos com um problema tentamos nos distrair para vermos se esquecemos o problema, aí tentamos ir ao circo, praça, e aos demais lugares para nos divertir." (DO, escrita)*

Perroni (1987), ao fazer um levantamento de aspectos da aquisição do discurso dissertativo por alunos nas últimas séries do 1º grau, detectou o uso frequente da construção "é quando" nas definições encontradas nos textos escritos. O quando, segundo a autora, "é um operador de discurso típico de narrativas, é através dele que pontos de referências podem ser criados na construção de novos eventos, ordenados assim temporalmente permitindo que se dê continuidade ao discurso." Segue a autora discutindo que, na tentativa de dissertar, no esforço de fazer uma abstração dos aspectos mais gerais do objeto sobre o qual discorre, a criança o faz explicitando o que acontece dada uma determinada situação, fenômeno ou estado de coisas.

Conforme podemos observar nos textos, é como se o locutor, por meio desse artifício

"é quando", situasse o *"flash"* que melhor caracterizasse o objeto em questão: Natal: presentear ao Deus; Inflação: desvalorização do dinheiro; Homo sexual: transa de um homem com outro; Diversão: esquecimento de um problema através de um passeio.

Ao nosso ver, o "é /que quando" parece-nos marcar o momento de desprendimento da narrativa para a dissertação. Como na narrativa usa-se o tempo para marcar a ação narrada, na dissertação o educando/ o aprendiz deseja fazer o mesmo. Usando este recurso ao definir ele parece se dar conta de que a temporalidade não pertence a este gênero e tenta de alguma forma marcar a atemporalidade que é própria desse gênero discursivo. O "é/que quando" resgata, portanto, um momento (um *"flash"*) mas não um qualquer, e sim um que seja expressivo para o entendimento do objeto ou situação em reflexão.

É curioso apontar que, na 8ª série, esse tipo de construção não ocorreu nenhuma vez. A sua não ocorrência parece-nos revelar uma maior maturidade dos alunos de 8ª série para com a dissertação no que diz respeito à elaboração de uma definição.

Semelhante à estrutura que estamos discutindo, analisemos a que ocorre abaixo:

(60) BE: "...(*sociedade capitalista*)... *que tá entrando no capital, né, dona.*"

MA: é onde *visa lucros. Tudo que cê vê é lucro. Lucro daqui, lucro dali.*" (Oral, 8ª série)

(61) DO: *lá (referindo-se à zona) é um lugar muito movimentado, né?*

Pro: *Isso! É um lugar muito movimentado*

SE: é onde *acontece as coisas*" (Oral, 5ª série)

A semelhança, ao nosso ver, existente entre o "é quando" e o "é onde" deve-se ao fato de que ambos os recursos retomam fatos/ acontecimentos concretos com o intuito de darem conta

da definição pretendida sobre o objeto/ fenômeno/ situação em questão. O "é onde" também tenta explicitar, só que de forma descritiva, o que acontece em dada uma realidade, mantendo assim uma relação com a narrativa. No entanto, eles diferem quanto à sua especificidade. Como já dissemos, o "é quando" marca o tempo e já a construção "é onde" parece-nos marcar o espaço, que é também um dos aspectos fundamentais envolvido no discurso narrativo. Todavia, como vimos nestes exemplos, esse artifício não é usado do modo como é previsto na narrativa devido à introdução da forma verbal "é" conjugada no presente à construção, o que estabelece o desprendimento da narrativa para a dissertação, uma vez que a atemporalidade fica de certa forma marcada. Veja que "é onde visa lucros" é, segundo o ponto de vista do autor, uma característica típica de qualquer sociedade capitalista.

A ocorrência desta estratégia apenas na linguagem oral, na 8ª série, parece ainda continuar comprovando a idéia de que os sujeitos nesta série estão selecionando mais os recursos na escrita em função do padrão da língua do que os sujeitos na 5ª série.

Gostaríamos de apontar agora outro tipo de construção recorrente na 5ª série:

- (62) (sobre o que é AIDS) *"dona, a aids também é assim ó: eu tô.../faz de conta que eu tô com aids, né, dona. Aí eu tô lá no, no Pronto Socorro, eles tiram sangue de mim, aí vai e usa a mesma seringa prá... tirar sangue da outra pessoa que não tem e passa."* (EL, oral)
- (63) *"O Natal na nossa sociedade é assim:*
:- *Algumas pessoas comemoram juntas de seus parentes, outras comemoram sozinhas. As crianças pequenas acreditam em papai Noel, e chegam até a colocar meias na lareira pensando que o papai Noel vai colocar alguma coisa. Quando chega meia noite as crianças vão dormir e quase nem dorme direito pensando que o papai Noel vai chegar..."* (SA, escrita)

Nestas passagens, a definição é feita não mais mediante o uso da expressão "é quando", em que se tentava formular a definição explicitando o que acontece, dada uma situação,

fenômeno ou estado de coisas, a partir da apresentação de um único *flash*. Agora, no caso do "é assim", o que acontece é expresso via uma porção de flashes como é o caso da passagem (63) em que Sandra tenta fazer, parece-nos, uma reconstituição do que é o Natal na nossa sociedade, ou, através de uma história como a passagem (62) em que EL simula uma situação "faz de conta" para tentar mostrar o que é aids. Tanto a sequência de *flashes* (63) quanto a historinha simulada representam esforços do falante e do autor destes textos em tentarem explicitar aquilo que eles pensam sobre a aids e o Natal respectivamente. Veja que a intenção de Eliana, na verdade, é marcar um atributo importante da aids "se pega pela via sangüínea quando do contato com uma pessoa infectada pelo vírus." Como eles não conseguem formular o conceito de maneira mais elaborada e abstrata, como se espera que deva ser tradicionalmente uma definição, eles partem para a introdução dos flashes ou mesmo de uma história, mediante o uso da expressão "é assim" para expressarem o que entendem/captam sobre uma determinada situação, fenômeno ou estado de coisas.

Em nosso ponto de vista, o "é quando" parece exigir do autor/falante maior elaboração que o "é assim".

A passagem abaixo, recorrente na 5ª série, enquadra-se entre as construções "é assim":

- (64) "o dona, o Natal é... assim as pessoas vão viajar prá algum lugar, vão prá praia assim se divertir, não é/ porque ficar na casa dele assim não é muito legal, não." (DO, oral)

A expressão "é assim" no contexto acima aparece claramente com a finalidade de articular o segmento pós-reticência em que DO tenta exprimir, em outras palavras, que o "Natal é o tempo das pessoas viajarem... e se divertirem..." Na impossibilidade de elaborar a definição, DO,

então, parece definir o Natal através de seu clima "as pessoas vão viajar prá algum lugar, vão prá praia assim se divertir..." tanto que passar o Natal "na casa dele assim não é muito legal não." O "é quando" já não poderíamos inseri-lo no trecho acima pois o uso desta estratégia parece introduzir uma definição mais elaborada que o "é assim", uma vez que este último se utiliza de recursos em que se baseia mais no concreto (reconto de um fato, exposição de situações como apresenta a passagem (64).

A construção "é assim" não apareceu no material referente à 8ª série. Todavia, a estrutura "é o seguinte" abaixo parece ter uma natureza semelhante a ela:

- (65) *"O sentido do voto para mim é o seguinte: o eleitor antes de dar o seu voto definitivo, ele deve antes de tudo verificar calmamente qual será o candidato de melhor postura, que possa levar à sério os problemas que o município está passando e que é dever de um candidato eleito tentar resolvê-los."*
(OC, escrita, 8ª série)

Podemos perceber que, de todos os recursos utilizados pela 8ª série, o "é o seguinte" parece ser o que mais se distancia da forma tradicional aceita de definição, pois, em vez de discutir a questão do sentido do voto, OC prescreve a conduta do ato eleitoral, mostrando como deveria acontecer e o que o eleitor deveria fazer nesta situação. Naturalmente que, fazendo tal percurso, OC pode conseguir com que o seu interlocutor faça uma inferência do que ele desejou expressar. Também, tal construção, embora esteja longe do modelo de definição, não pode ser desprezada porque serve como uma possibilidade/ um caminho para ele chegar à definição pretendida.

Comparando estas últimas estratégias de definição, podemos perceber que existem, do nosso ponto de vista, semelhanças entre o uso do recurso "por exemplo" e o "que nem" e as expressões "é quando" e "é assim" no que dizem respeito à introdução de uma situação para poder dar conta do objeto/realidade/fato em análise. Todavia, elas se diferenciam no tocante à

especificidade de cada uma: "é quando" e "é assim" parecem mais descritivos, pois focalizam "flashes" que por si só devem explicitar o objeto desejado; já o "por exemplo" e o "que nem" introduzem também uma situação com o intuito de explicitar o que está em discussão, só que, parece-nos de forma argumentativa, ou seja, introduzindo uma situação que confirme algo que acabou de ser explicitado, sendo utilizadas principalmente, pelos alunos da 8ª série. O uso destes últimos recursos não é simplesmente para introduzir a descrição de flashes soltos (63) ou como a passagem (62) em que os flashes estabelecem uma historinha/fato para dar conta do que se pretende definir como é a função clara dos primeiros. O uso do "por exemplo" e do "que nem" parecem não só determinar o que acontece, mas também a explicação dos mesmos para se tentar comprovar o ponto de vista do locutor. Portanto, é a descrição aliada à argumentação que juntas estabelecem a definição de algo.

Por fim, ainda temos um outro tipo de recurso/estratégia que é usado com a finalidade de definir algo:

(66) DO: *"O dona, eu queria saber o que tem a ver árvore de Natal com o Natal."*

SY: *Ah, dona, esse negócio aí de árvore de Natal, sabe, quando os três Reis Magos foram dar presentes prá Jesus, né, aí eles pegaram um homem lá no meio do caminho, também no meio, né, aí cada um levou um presente, né, dona, aí aquele rei não sabia o que era prá fazer, né, aí pegou uma árvore, né, uma árvore, enfeitou a árvore, né, com lâmpadas e tal e colocou assim na cabeceira da mangedoura de Jesus. Ela tava lá, quer dizer que representou, né, o símbolo do Natal, a época de Natal."* (oral)

Para expressar o que representa a árvore de Natal, SY conta uma lenda explicitando a origem da árvore. No final da história, faz uma reflexão tentando abstrair o significado da mesma: "o símbolo do Natal, a época de Natal." O reconto da lenda, portanto, serve como trampolim/ponte/âncora para se chegar à definição, ou melhor, ela vai para os fatos(concreto) e depois parte para a abstração. Esse tipo de construção na nossa escala seria a menos elaborada. Ela

não foi detectada em nenhum momento no material referente à 8ª série, tanto no que se refere à modalidade escrita quanto na oral.

Podemos, enfim, agora, traçar um quadro da tipologia de definições encontradas em nosso *corpus*:

QUADRO I

TIPO DE CONSTRUÇÃO	5ª SÉRIE		8ª SÉRIE	
	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA
- é + reflexão (formação por expressões descritivas, sinônimas, verbos no infinitivo)	X	X	X	X
- é + (um) ato		X		X
- é + fator			X	
- é + meio	X		X	X
- é + modo				X
- é + quem				X
- é + onde			X	
- é + data		X		
- é + tradição		X		
- é + recurso metonímico/ figura de linguagem	X	X	X	X
- representa/significa/trata/ serve e outros (desempenhando função do "é" + reflexão)	X	X	X	X
- verbo auxiliar funcionando como modalizador + ser + reflexão			X	X
- é + uma/ alguma coisa +	X	X	X	X
- é + um negócio	X			
- (é) + por exemplo	X	X	X	X
- (é) + que nem			X	X
- é + quando	X	X		
- é + assim	X	X		
- é + o seguinte			X	
- -reconto de histórias	X			

3.2 DEFINIÇÃO OU EXPLICAÇÃO ?

Todos os tipos de definições encontrados e citados acima parecem confirmar a hipótese desse trabalho de que a criança consegue distanciar-se de seu contexto imediato e fazer reflexões sobre uma dada situação, fenômeno ou estado de coisas. O que podemos constatar nas definições é que em algumas passagens os alunos/sujeitos se distanciam mais e em outras menos do objeto/situação em análise. Nas definições que consideramos mais elaboradas, ao nosso ver, o aprendiz/locutor distancia-se mais do objeto/ situação em reflexão, na medida em que consegue captar-lhe as propriedades gerais que deseja explicitar e comentar e que são necessárias para a sua compreensão. Isso é feito, exclusivamente, por meio da introdução de recursos como "ato", "meio", "modo", "tradição" e outros numa tentativa de atingir o gênero dissertativo formal. Tanto alunos da 5ª quanto da 8ª série revelam suas intuições e intenções de construção do discurso dissertativo, conforme podemos observar com relação ao aspecto da definição, a partir da necessidade que os sujeitos têm de expor suas reflexões e comentários sobre o objeto/ situação/ fenômeno em análise. Já no caso daquelas definições que consideramos menos elaboradas, a distância para com o objeto em análise parece ser menor, uma vez que o falante/autor/aprendiz recorre a artifícios lingüísticos do tipo que apresentamos: é uma coisa, é/que quando, é assim, é o seguinte, por exemplo, é onde, que nem e reconto de histórias para tentar expressar suas idéias em relação ao tema proposto.

Estas estratégias, de um modo geral, têm a função de introduzir algo que acontece dada uma situação, fenômeno ou estado de coisas através de um único *flash* (é/que quando) ou mais *flashes* (é assim, é o seguinte) ou até por meio de uma história ou de uma ilustração que não implica necessariamente numa história, (via o "que nem" e "por exemplo") como tentamos

demonstrar, para exprimir a definição. Faz-se, neste caso, digamos, uma reconstituição de parte ou partes da realidade/objeto em questão, capaz de exprimir não só a realidade em questão mas toda e qualquer realidade do mesmo tipo.

Como se vê, nas definições menos elaboradas, o locutor parece, por um lado, estar mais preso ao contexto imediato devido ao uso dessas estratégias. Por outro, é possível perceber ao mesmo tempo o esforço do aprendiz em distanciar-se, quando insere as estratégias, justamente para tentar refletir e não simplesmente recontar uma história.

Há semelhança de estratégias usadas entre as duas modalidades, ou seja, geralmente, os mesmos recursos recorrentes na modalidade oral também o são na escrita. Todavia, temos que relativizar essa ocorrência com relação às séries. Na 5ª série, conforme podemos observar, no quadro, os recursos que são mais recorrentes nas duas modalidades incidem sobre os pertencentes ao eixo de menor elaboração. Já na 8ª série, a incidência é mais com relação aos recursos situados no eixo de maior elaboração e mesmo a ocorrência dos recursos do eixo de menor elaboração nas duas modalidades não é feita com base simplesmente na transposição do oral para a escrita, como faz a 5ª série. Conforme constatamos na análise, "por exemplo" e "que nem" são usados de forma mais sofisticada. Talvez isso possa ser justificado pelo fato de que na 8ª série os alunos já têm incorporado os mecanismos linguísticos que são muito mais aceitos no texto dissertativo escrito e isto os leva a uma escolha mais criteriosa e consciente de qual recurso utilizar na escrita. Apesar de constataremos esta tendência, observamos um contínuo ainda.

Na 5ª série, percebe-se que as duas modalidades estão muito mais próximas, formando um contínuo lingüístico. Fala e escrita são muito mais parecidas uma com a outra, pois seus sujeitos se colocam de uma forma mais espontânea e menos policiada com relação à exigência da língua padrão. Nesta série, a oralidade parece estar mais facilmente exercendo influências

maiores sobre sua escrita do que o contrário.

É bem verdade que, comparando as duas séries, tanto na modalidade escrita quanto na oral, a 8ª série está num nível maior de elaboração pois os sujeitos constroem suas reflexões e comentários a partir do uso consciente de recursos que se aproximam mais do padrão de dissertação e também porque utilizam estratégias mais variadas. Como dissemos, é possível percebermos tendências, tanto na 8ª quanto na 5ª série, de semelhanças entre a modalidade oral e a modalidade escrita dentro de uma mesma série, formando um "contínuo linguístico", principalmente na 5ª série. Também, é possível registrar que há variações grandes da modalidade oral na 5ª para esta mesma modalidade na 8ª série. Comparando a modalidade escrita entre as duas séries, as variações são maiores ainda. A experiência escolar parece estar influenciando esta mudança, embora não seja suficiente pois, se consideramos quatro anos de trabalho, o caminho percorrido é muito pequeno.

Enfim, em relação ao aspecto em questão, é possível afirmarmos que há semelhanças entre as estratégias de definição da modalidade oral e as da modalidade escrita, em todos os tipos de definição. Todavia, a construção da definição na escrita parece ser a que mais se aproxima da forma padronizada.

Poderíamos, sumariamente, dizer que os alunos até vão selecionando melhor os recursos a serem usados na modalidade escrita de acordo com a exigência desta, uma vez que vão assimilando, controlando e diferenciando as regras estabelecidas para cada modalidade. No entanto, é impossível concluir que a escrita "influencia" a fala.

Certamente podemos concluir que existe nitidamente um caminhar rumo a uma sofisticação com relação ao padrão. Parece-nos que, neste caminhar, é possível estabelecer para o aprendiz o papel da modalidade oral no sentido de apressar esse processo de aquisição da linguagem escrita ou de, pelo menos, estabelecer um paralelo entre estas duas modalidades, de modo a

valorizar as aquisições que o aprendiz já fez no tocante à construção da dissertação no oral.

O fato do oral estar exercendo ainda "influências" sobre a escrita mesmo na 8ª é um argumento forte para o professor de língua materna, em sua metodologia, dar importância para a relação oralidade/escrita.

Fizemos, então, até aqui uma exposição dos diferentes tipos de construções que aparecem no corpus com o intuito de comprovar que os sujeitos nesta fase escolar já conseguem, de fato, elaborar suas reflexões, formular definições, construindo assim o discurso dissertativo. Ao arrolarmos as diferentes estruturas, as quais compreendemos como estratégias de definição, mais do que apontarmos que elas são percebidas e usadas pelos aprendizes como possíveis formas de definição dentro de um processo de aprendizagem da linguagem e mais do que verificarmos, como Lopes (1992) mostrou, que as crianças não só reconhecem a natureza do termo definido como também que a definição não se faz através do uso de qualquer sentença e que ela tem uma estrutura especial, é interessante apontarmos a atitude reflexiva revelada em cada estrutura identificada. Ou seja, por meio delas, os sujeitos expressam sobretudo generalização acerca do objeto a que o termo em definição se refere, assim como Lopes no referido trabalho concluiu. Podemos observar, nos exemplos apresentados, que ao apreenderem e reunirem atributos definidores do objeto/situação/fenômeno em questão, presentes em cada estrutura, os sujeitos o fazem buscando (nas definições) maneiras de generalização. Podemos verificar que, nos diferentes tipos de estruturas identificadas, a busca de generalização acontece na medida em que em grande parte delas aparece um sujeito genérico, ora o "a gente", ora o "nós", "as pessoas", ora "o ser humano", dentre outras formas com o mesmo objetivo. Retomemos alguns exemplos:

- "ah! é uma doença perigosa... e que está se alastrando pelo Brasil... que agente se pega através do sexo" (HE, escrita, 5ª)

- "Confraternização é as pessoas se reunirem..."(AN, escrita, 8ª)

- "O natal é um acontecimento que modifica emocionalmente o ser humano". (BE, oral, 8º)

A generalização será um aspecto a ser estudado adiante. Como se sabe, este é um elemento necessário na construção de definições.

É, portanto, a atitude reflexiva, analítica, revelada nas estruturas de definições detectadas, que nos importa fundamentalmente uma vez que é um procedimento previsto na tarefa de dissertar. Por esta razão exatamente que precisamos alargar o significado do termo definição.

Definição é um termo que suscita dúvidas com relação ao seu uso na medida em que ele pode ser facilmente associado com a função de descrever algo de acordo com todas as suas facetas nas diferentes circunstâncias, tal como o procedimento usado pelo dicionário ou pela enciclopédia.

Talvez, então, definição não seja exatamente o termo adequado que deveríamos usar neste trabalho. Na tentativa de buscarmos um termo que melhor explicita o papel da definição dentro do discurso dissertativo, creio que poderíamos, ao invés de definição, usar o termo explicação, que parece ter uma similaridade maior com a atividade de conceituar e é, desta forma, uma das atividades lingüísticas envolvidas na capacidade de dissertar.

A explicação, de acordo com o ponto de vista de Donaldson (1986, p.1), tem a função tanto de veicular conhecimento quanto de avaliá-lo:

"Why do you give explanations? There are two main possibilities. We may give an explanation to help someone else understand something: Alternatively, we may give an explanation to demonstrate our own understanding. Similarly, when ask for an explanation, we may be aiming to test someone else's understanding. Thus,

explanation provides both a means of conveying knowledge and a means of assessing knowledge."

Do ponto de vista de Lopes (1992), essa habilidade não implica em uma relação unilateral entre os envolvidos na interlocução. Por esta razão, assim como o sujeito que está elaborando a explicação tenta transmitir e captar conhecimento, o que pede a explicação tenta obter/ captar conhecimento.

Concordamos com a posição desta autora, visto que temos conduzido sempre a nossa prática de trabalho em sala de aula a partir de uma perspectiva interacional da linguagem em que o papel do professor não é o de mero examinador e, sim, o de interlocutor (leitor) real e efetivo dos textos dos alunos. Desta forma, não faz sentido em nosso trabalho pedirmos uma determinada explicação simplesmente para comprovarmos se o aluno tem ou não habilidade para formulá-la e se tem ou não conhecimento sobre um dado assunto. Ao solicitarmos uma explicação, mais que verificarmos a aquisição ou não desta habilidade, queremos também interagir com o nosso aluno enquanto sujeito. Por esse motivo, acreditamos que esta prática envolve não apenas o ato de checar conhecimento mas também o de captar conhecimento por parte do locutor.

Ao fornecer, então, uma explicação, o sujeito deve fazer uma análise do objeto/ fenômeno/ situação em questão. Sendo assim, explicação pode ser um termo mais apropriado, uma vez que, ao elaborar uma explicação o sujeito parece que não precisa levar em consideração todas as facetas do objeto/ fenômeno/ situação em questão, mas aquela que, do seu ponto de vista, ele resolveu selecionar e priorizar para dar conta do objetivo de seu discurso. Definição parece ser um termo que está diretamente associado ao ato de descrever e explicação ao de dissertar porque

justamente o locutor não precisa necessariamente levantar todas as facetas do objeto/ fenômeno/ situação em questão e, sim, aquela que interessa ao objetivo de seu discurso.

Uma vez feito o levantamento de cada tipo de construção de forma isolada, ou seja, fora de seu contexto, queremos agora analisar como a explicação aparece no contexto discursivo.

Para dar conta, então, da explicação enquanto um procedimento pertencente à dissertação, parece-nos que devemos discuti-lo a partir da necessidade que o locutor tem de explicitar o objeto em análise, da função que ele exerce no texto dissertativo e do momento em que aparece no mesmo.

Em um contexto mais amplo, então, observemos inicialmente as manifestações linguísticas referentes à 8ª série em cada modalidade:

- (67) *"O voto é a arma do eleitor, porque é ele que dá o direito de escolher o candidato que mais lhe agrada e que tem melhores chances de governar bem sua cidade, Estado ou país. Mas no Brasil esta arma é sempre disparada contra o eleitor, porque o candidato usa de todas suas malícias para conseguir o voto. Depois de eleito esquece tudo o que prometeu, e ainda o eleitor não pode reclamar de nada, pois foi ele mesmo que o colocou no poder. O voto é o poder de escolha, de democracia, de todos que podem votar. Mas no país em que vivemos só há democracia em épocas de eleições, que é justamente o tempo em que todos os políticos resolvem ser borzinhos. E neste mesmo período os eleitores, que não tem o mínimo de consciência política apoiam candidatos que já se mostraram incompetentes em outros governos. Desse modo elegem esses tipos de candidatos que cada vez mais levam o país para o fundo do poço. E o culpado de tudo é próprio povo que não tem competência nenhuma de eleger pessoas capazes de governar.*

Para haver democracia e para que o voto e as eleições tenham algum sentido é preciso que haja pessoas capazes de governar com dignidade e respeito visando o progresso e melhoria da nação. Para isso é preciso que tenha um povo com competência política capaz de eleger um candidato que realmente se preocupa em governar bem, e principalmente fazer de seu governo uma democracia."

(BE, escrita)

(sobre a Aids)

- (68) RN: *"é, eu acho também que o... os assim, o pessoal mais religioso, né, acha que isso daí é... é, é, por*

exemplo, castigo, mandado dos céus, o Papa mesmo passou no Jornal Nacional, acha que é um castigo mandado por Deus para diminuir

AD: *moralizar o sexo*

RN: *é, pra diminuir essa, essa/ o abuso, a prostituição que tá havendo... abuso sexual, abusos sexuais.*

AD: *mas acontece também que ainda não se sabe é da onde vem a aids, se a aids foi produzida em laboratórios ou se foi assim alguma coisa espontânea. Isso não está definido, então...*

RN: *alguns cientistas dizem que é derivada do macaco*

AD: *é, outros dizem que foi de algumas experiências onde se libertou um vírus e ele começou a contaminar as pessoas.*

RN: *é o mordomo. A culpa é do mordomo (rindo)*
(risadas)

Professor: *...a aids veio para moralizar o, o sexo, o uso do sexo?*

MA: *Tchu-ichu (negando)*

TA: *eu também num acho*

RN: *eu num sei ...SI*

AN: *eu acho que pode até ter sido porque agora nesses anos, uns dez, vinte anos antes, né, ah, o...o sexo tá sendo uma coisa muito grande, né, qualquer que se conhece no mesmo dia já sai e já vão transar, então, eu acho até que pode ser mesmo castigo pra, sei lá, moralizar mesmo.*

RN: *eu leio a/ na, na Bíblia tá escrito também que de uns anos pra cá vai haver muita, muitas pragas, né, e já...têm. Tá escrito no Apocalipse, né,*

TA: *e uma delas é a aids..."*

Sempre que se disserta sobre um determinado assunto, é preciso que o locutor elabore uma explicação a fim de expressar ao seu interlocutor o que ele compreende sobre o mesmo. Através da explicação tenta-se formular uma conceituação do tema abordado visando, parece-nos, uma troca e/ou um nivelamento daquilo que locutor e interlocutor conhecem do tema em questão. A explicação funciona como um ponto de partida para se fazer qualquer discussão.

Diante da tarefa de analisar o sentido do voto e das eleições dentro de um processo democrático, BE faz uma exposição inicial tentando explicar o que compreende sobre o assunto:

"O voto é a arma do eleitor, porque é ele que dá o direito de escolher o candidato que mais lhe agrada e que tem melhores chances de governar bem sua cidade, Estado ou país." (escrita)

Formular uma explicação sobre o voto, expressando aquilo que compreende sobre o mesmo é o ponto de partida, portanto, para BE fazer a sua discussão. O mesmo acontece, na manifestação oral em que a discussão sobre a aids é feita a partir da explicação/ conceituação de RN:

"...o pessoal mais religioso, né, acha que isso daí é...é, é, por exemplo, castigo, mandado dos céus, o Papa mesmo, passou no Jornal Nacional, acha que é um castigo mandado por Deus pra diminuir..."

Sobre o papel que a explicação exerce no discurso em análise, poderíamos dizer que é o de, num primeiro instante, fundamentar a tese, uma vez que através desta estratégia define-se, delinea-se, explicita-se o que o sujeito pensa sobre o objeto/ fenômeno ou situação em análise e, num outro instante, é o de orientar a argumentação do texto. Sendo assim, a explicação é um aspecto que tem uma função global no sentido em que permeia direta ou indiretamente o texto todo, conforme veremos, podendo ser considerada como uma espécie de espinha dorsal/ fio condutor que sustenta e permeia a construção do texto do princípio ao fim, portanto, em toda a sua estrutura.

Para dar conta da tarefa de discutir o sentido do voto e das eleições dentro de nossa sociedade, BE levanta a tese de que não existe democracia no Brasil pois não existem candidatos honestos e nem eleitores conscientes politicamente. Veja que esta discussão parece desenvolver-se graças à explicação de voto que, enquanto "arma" do eleitor, é o que promove e legitima a democracia dentro de uma "cidade, Estado ou país."

Avaliando, todavia, a realidade política brasileira, BE orienta a argumentação do seu

discurso no sentido de provar que a explicação dada de voto não se aplica ao Brasil. Em nosso país, o voto não é uma "arma" a favor do eleitor visto que ela, no parecer de BE, é sempre disparada contra o próprio eleitor devido aos candidatos corruptos "que usam de todas suas malícias para conseguir o voto" e "depois de eleito(s) esquece(m) tudo o que prometeram."

BE vale-se também do argumento "os eleitores que não têm o mínimo de consciência política apoiam candidatos que se mostraram incompetentes em outros governos", "não têm competência nenhuma de eleger pessoas capazes de governar", ou seja, não usam o voto como "arma" para fazer valer os seus direitos.

Podemos perceber, portanto, que a sustentação da tese e a articulação desses dois argumentos dependem basicamente da explicação formulada sobre o voto. É interessante que a explicação seja retomada ao longo do texto, podendo até ganhar novos sentidos conforme o objetivo discursivo do locutor. Veja que, ao introduzir o último argumento, Beto retoma a explicação "voto é o poder de escolha, de democracia", alterando pelo menos um pouquinho o seu sentido inicial.

Podemos verificar que "a explicação" também é recorrente na conclusão "para que o povo e as eleições tenham algum sentido", ou seja, para que o voto seja, de fato, uma arma "é preciso que tenha um povo com competência política capaz de eleger um candidato que realmente se preocupa em governar bem."

Semelhantemente na modalidade oral, podemos perceber que a explicação dada por RN para Aids como "castigo", "mandado dos céus" é detonadora de toda a discussão que se segue. Veja que, imediatamente, à fala de RN, AD adverte a posição "moralista" do colega argumentando que não se sabe ao certo ainda sobre a origem da doença. Ao contradizer a explicação de castigo, AD formula uma outra explicação de que Aids seria "alguma coisa espontânea"(?), orientando o discurso, portanto, para outro rumo. AN, todavia, sustenta a idéia de "castigo" lançando o argumento

da intensa liberação sexual pois "qualquer que se conhece no mesmo dia já sai e já vão transar", concluindo, então que "pode ser mesmo castigo" como uma forma de moralização. Enfim, é possível percebermos que a explicação de "castigo" é recorrente no texto todo, aparecendo ora para confirmar, ora para refutar a tese, funcionando, portanto, como uma espinha dorsal e como elemento desencadeador que possibilita a continuidade do texto.

Com relação à 5ª série, parece-nos que o processo difere um pouco destes, pelo menos conforme podemos observar nos exemplos que apresentaremos a seguir. Vejamos, inicialmente, a modalidade escrita:

- (69) *"Na minha opinião a maioria dos programas infantis não instruem muito as crianças, por exemplo: os trapalhões (grifo da autora). eles contam muitas piadas às pessoas e tem crianças que não entendem as piadas. Elas ficam sem saber de nada.*
Agora o Xou da Xuxa: as roupas que a Xuxa usa não educa as crianças. Porque não são roupas adequadas para uma criança usar.
O Xou Maravilha: A Mara tem costume de beijar os cantores que vai ao programa na boca.
E isso não ajuda a criança porque as crianças vai sair beijando qualquer homem na rua.
O Bozo: ele já prepara as crianças para enfrentar o mundo em que vivemos.
No sentido de separar o trabalho da diversão, na hora de trabalhar todos trabalham na pequena horta que tem no seu programa, e quando é pra brincar todos brincam.
Z Y B BOM É um programa totalmente dedicado às crianças.
Porque lá quem escolhe as brincadeiras e falam o que devem usar são as próprias crianças.
Elas fazem do programa o seu mundo, um mundo que gostariam de ter, só que isso não é possível.
Enfim tem programas que ensinam as crianças como elas devem realmente andar.(grifos da autora)(SI)

Nesta modalidade, com relação a este exemplo, pelo menos, podemos notar que a explicação/ conceituação aparece de forma subentendida, existindo inicialmente apenas um vestígio de que a autora deseja expressar algo que possa explicar o objeto sobre o qual vai discorrer no texto, quando afirma que em sua "opinião a maioria dos programas infantis não instruem muito as

crianças." Ao formular esta afirmação supõe-se, imediatamente, uma explicação que lhe seja subjacente "um programa infantil deve ser instrutivo", a qual dá conta do fenômeno em questão, segundo o ponto de vista do enunciador do discurso. Na impossibilidade de formular uma explicação mais elaborada e para deixar mais explícita a conceituação, SI tenta, mediante a ilustração dos diferentes programas existentes na tevê: Os trapalhões, Xou da Xuxa, O Show Maravilha, O Bozo, O Z Y B Bom, enfocar em cada programa o aspecto que lhe sobressai e que contribui ou não para um programa ser instrutivo, pretendendo com isso, parece-nos, elaborar uma explicação. Desta forma é possível o leitor formar a idéia de que um programa para ser instrutivo deve: "educar a criança" (o que o Xou da Xuxa e os Trapalhões não fazem); "introduzir bons hábitos na criança" (o que também o da Mara não proporciona, mas o do Bozo pode contribuir); "dar oportunidade para que a criança aprenda a participar socialmente" (saber participar no programa por extensão levaria a criança a saber participar da sua cidade depois (?), para o que Z Y B Bom parece contribuir). Enfim, de toda a sua análise podemos dizer que S parece concluir que nem todos os programas infantis existentes na TV são instrutivos, pois "ser instrutivo" seria para ela uma característica básica e imprescindível para se discutir a importância dos programas infantis existentes na TV.

É curioso como SI organiza o texto de forma a ilustrar e destacar de cada programa o aspecto que lhe convém para construir a sua explicação sobre o que deve ser um programa infantil instrutivo. Veja como ela articula o "agora" e o "já" como introdutores de parágrafos que estabelecem contrapontos entre um e outro programa na tentativa de montar um quadro que explique "um programa infantil instrutivo."

Poderíamos justificar o aparecimento da explicação de forma subentendida à falta de recursos lingüísticos de SI para elaborar, abstrair já, num primeiro momento, aquilo que

compreende sobre o objeto em análise. Na falta, então, de recursos que possam exprimir a idéia sobre o que é um programa infantil instrutivo, SI o faz por meio da exemplificação.

Reparemos, por fim, o que acontece na modalidade oral referente a esta mesma série em um diálogo sobre a sexualidade da mulher vista como mulher prostituta:

- (70) MA: *"Dona, o ano passado, né, aconteceu lá na 4ª série, né, então tinha uma menina que morava lá no Poço Fundo (espécie de "zona" da cidade), né, lá, então, tinha a*
 RE: *a Jose!*
 MA: *a Rose (ênfatizando o Ro)*
 NI: *a Rose*
 MA: *então, né, tinha... Rose tinha um monte de moleque que gozava dela, eu, o Edivaldo, o Sidnei (rindo)...*

(DO tira sarro do que MA está dizendo)

um bando de moleque, né, então, sempre que nós ia embora, a molecada só ficava assim: "é galinheiro!!!"(ritmado)...só ficava, nossa!

(confuso, fala conjunta)

MA: *sabe quando a gente gosta de uma pessoa assim... e fica desprezando assim no começo assim, enche o saco, né, dona, então, uma vez eu e o Vado xingamos ela de galinha, né, daí ela foi/ e nós mesmo xingamos ela, daí ela veio na secretaria e chamou a diretora, né. A diretora (rindo) falou que ia pegar nós, né, daí, daí nunca mais nós chamamos ela de galinha, daí depois nós foi, nós começamos a gostar dela, né.*

Professor: *hum. Pensando na sua atitude, é certo chamar ela de galinha?...Hã?!*

MA: *eu não tenho como controlar isso, eu nunca fui lá, eu nunca vi ela lá (Poço Fundo)*

DO: *dona, porque a maioria da... da maioria da molecada fica chamando a ... menina assim...*

CL: *de galinha*

DO: *de galinha porque elas usam a roupa mais curta*

(risadas)

Professor: *eu não sei porque, porquê? Eu não sei.*

HE: *Sabe, porque a gente tem mania, porque a gente, por exemplo, se eu chamar uma menina de*

galinha aí, todo mundo sabe quem é, não precisa falar o nome. Mas chamar ela aí de galinha, dona, tudo mundo vai falar, vai concordar, por que? Porque ela sabe, sabe que ela é mesmo.

NI: *é*

Professor: *mas o que significa uma pessoa falar "ah, fulana é galinha", o que significa?*

NI: *significa que ela fica com um rapaz SI*

HE: *qualquer um*

NI: *é qualquer lugar, dona*

DO: *é qualquer lugar, dona, vê um aqui, já tá com outro lá, já tá com outro lá não sei na onde.*

NI: *que nem aquela menina (todos sabiam a quem H estava se referindo)*

P: *isso é galinha*

HE: *isso é vício já SI*

SI: *ô dona, prá mim isso aí não é galinha não, depende da menina, se a menina tiver errada. Agora..."*

Analisando o texto da 5ª série, onde se discute a razão de uma mulher ser xingada de "galinha", podemos perceber que a explicação de "galinha" já aparece de forma implícita no próprio reconto da narrativa, pois MA já pressupõe uma explicação que seus interlocutores tenham do termo. O compartilhamento de tal explicação pode ser justificado pelo uso que MA faz de determinadas palavras, pelo tom sarcástico, pelos risos e outras reações que são causadas no interlocutor ao longo do reconto da narrativa. O reconto da história, então, de uma menina "atraente" que chamava atenção da molecada que usava chamá-la de "galinha" funciona como um pretexto, um elemento detonador, que dá origem à reflexão sobre o fato "da maioria da molecada" ficar "chamando a menina de galinha". É interessante observarmos que a continuidade da discussão depende, exclusivamente, de uma construção mais explícita do termo em questão, a qual é feita aos poucos, conjuntamente, pois cada um vai acrescentando um aspecto e outro, conforme a necessidade recorrente do discurso. Podemos dizer, finalmente, do ponto de vista deles, que "a menina que usa roupa mais curta" e "que fica com qualquer rapaz", "em qualquer lugar", em outras palavras, a menina namoradeira que troca bastante de namorado, com todas as implicações que essa

relação possa trazer, são tentativas de explicações do termo galinha.

Podemos sumariamente concluir, enfim, que tanto na 5ª quanto na 8ª série, o sujeitos ao refletirem sobre o objeto/ fenômeno/ situação em questão sentem a necessidade de explicar em algum momento do texto o que entendem sobre o mesmo, a fim de esclarecer ao seu interlocutor qual seu ponto de partida.

Conforme pudemos observar nestes textos em análise, na 5ª série a explicação aparece de forma mais implícita, uma vez que é mais frequente o uso de exemplificações e ilustrações no lugar da formulação de uma conceituação/ explicação a partir da utilização de recursos mais padronizados.

Já na 8ª série, as explicações são bem mais explícitas, na medida em que os sujeitos já conseguem utilizar recursos mais padronizados e sabem manejá-los de forma mais elaborada, exprimindo de modo mais formal suas intenções no discurso.

É interessante apontarmos que a inserção desta estratégia é determinada pela intenção e objetivo do sujeito no discurso, o que, por sua vez, está relacionado ao estilo, à organização textual e à concepção que cada sujeito faz do que é o gênero dissertativo.

Parece que podemos, enfim, concluir que, em ambas as séries e modalidades, os sujeitos têm já a intuição de que "explicar" é um procedimento que envolve o ato de dissertar e que funciona como uma espécie de fio condutor/ sustentáculo de cada texto.

3.3 A GENERALIZAÇÃO DO SUJEITO

Ao contrário dos discursos narrativo e descritivo que se caracterizam como atividades linguísticas que procuram captar aquilo que é particular/único numa dada realidade, o discurso dissertativo se define como aquele tipo de texto que busca captar aquilo que uma realidade tem de mais geral, tendo em vista que na dissertação tecemos reflexões, comentários sobre o que acontece no mundo, explicitamos nossas opiniões com o objetivo maior de envolver o nosso interlocutor de modo que ele venha a se posicionar de acordo com o nosso ponto de vista.

A capacidade de generalizar, segundo Vygotsky(1987), significa a consciência de que a construção de um conceito insere-se em um sistema de relações de generalidade, onde pressupõe-se uma hierarquia de conceitos de níveis diferentes de generalidade. Para ele, buscar sentido (significado) em processos, em atos constitui uma forma de nos tornarmos conscientes destes e até mesmo uma forma de dominá-los. Assim, a generalização constitui um passo para que a criança submeta um conceito ao seu controle intelectual e voluntário, sem a memorização mecânica dele.

Assim, generalizar, em outras palavras, é uma tarefa que exige uma postura reflexiva por parte do sujeito. Na verdade, a generalização exerce papel importante na constituição do discurso dissertativo porque é este aspecto que dá origem, conforme Machado(1978), ao tom da reflexão pelas razões seguintes: (a) não se espera que o locutor obrigatoriamente assuma para si a responsabilidade pelo que declara , e (b) procura-se dar conta dos traços essenciais do objeto tratado.

A generalidade do sujeito, locutor, na dissertação pode ser obtida pelo uso do pronome pessoal "se" referente à terceira pessoa do singular, pela flexão da primeira pessoa do plural "nós", por "a gente", por "a pessoa" que constituem formas de se indeterminar, ou ainda, de

não se identificar indivíduos ou conjunto de indivíduos na língua portuguesa uma vez que são formas que não possuem uma referência específica. Ao lado destas, pode-se comumente constatar o uso de outras formas de expressão para indeterminar o sujeito e, conseqüentemente, obter a generalização como "você", "o indivíduo", "todo mundo", "a sociedade", "a turma", "o ser humano", "a senhora", "o homem", dentre outras que conseguimos detectar no nosso *corpus*. Muitas destas formas também foram apontadas no estudo de Albán et ali(1991) como expressões que visam a indeterminação do sujeito, as quais alternam-se com as formas pronominais "nós" e "a gente".

Segundo Albán e Freitas(1981: 856-857), *"todo enunciado tem como ponto de partida um locutor que emite e que, inevitavelmente, é o centro gerador do processo de comunicação. Em muitas situações, ele pode escolher a maneira de se colocar no discurso: se optar por assumir o discurso como indivíduo isolado, usa a forma eu; se situa juntamente com outro indivíduo ou com um grupo - quer especificado quer indeterminado -, prefere nós / a gente como expressão do EU AMPLIADO, em outras formas"*. O nós e o a gente são formas pronominais que por si sós não especificam a amplitude que o locutor dá à pessoa Eu, pois não apresentam marcas formais que evidenciam essa abrangência. Parece-nos, conforme tentaremos mostrar em nossa análise, que é o contexto o elemento revelador do caráter de ampliação, indeterminação e generalização do sujeito não só do nós e do a gente como também de todas as outras formas arroladas em nossa pesquisa.

Nosso objetivo nessa seção é fazer um levantamento e análise, à luz destas considerações, das formas utilizadas por nossos sujeitos a fim de investigarmos a intenção deles em buscarem a generalidade.

Apresentaremos, a seguir, trechos de textos orais e escritos, referentes às duas séries, que demonstram o desejo da criança em generalizar o seu discurso. São exemplos da 5ª série :

- (71) "...se a gente pega a AIDS uma pessoa vai ter preconceito da gente, muita gente vai ter

preconceito e então, ninguém quer ficar perto da gente." (LU, oral)

- (72) *"Mas de outro lado, é um bom programa (referindo-se ao xou da Xuxa) porque ela fala muitas mensagens que ensinam a gente conhecer as pessoas do dia a dia".* (HE, escrita)

Percebemos que a expressão "a gente", recorrente nas passagens acima, marca no discurso a generalidade do sujeito, uma vez que "a gente" representa, potencialmente, todas as pessoas susceptíveis de pegarem AIDS e que vão, por exemplo, sofrer o preconceito relacionado à doença. No parecer de HE, o Xou da Xuxa tem o seu lado bom, na medida em que a Xuxa "fala muitas mensagens que ensinam a gente conhecer as pessoas do dia-a-dia". Veja que as mensagens ensinam não só a ela, locutora do discurso, mas também ao seu interlocutor e a todos aqueles, enfim, que ouvem as mensagens da Xuxa. Na 8ª série temos:

- (73) *"... hoje em dia é mais fácil amar a pessoa pelo físico do que pelo íntimo dela por dentro... é mais fácil porque hoje a gente olha um moço, a gente vê o corpo, a beleza dele e já sente atraída pelo que ele é."* (TA, oral)

- (74) *"Há políticos que fazem de tudo pra poder ganhar a eleição ... só para tentar nos impressionar fazendo a gente pensar que ele é o político ideal."* (SO, escrita)

Podemos depreender (73) que "amar" alguém, digamos, pela aparência e não pelo coração é "atualmente" algo que, segundo TA, não apenas acontece com ela, mas que está acontecendo genericamente com as mulheres na medida em que "a gente olha um moço, a gente vê o corpo, a beleza dele e já sente atraída pelo que ele é." A respeito do jogo astuto dos políticos para

ganhar as eleições, ninguém escapa, na opinião de SO. O "a gente" representa todas as pessoas passíveis de serem ludibriadas pela falsa impressão de "político ideal" que os políticos tentam passar.

De acordo com Albán e Freitas (1991:77), "*Dicionários e gramáticas revelam, de um modo geral, certo pudor no trato neutro dos fatos que caracterizam a oralidade, não reconhecendo, por vezes, a amplitude e difusão que estes qpresentam, com o que contribuem para a consolidação do preconceito às inovações gramaticais. No que se refere à ampliação do Eu, a tradição consagra apenas a forma nós*". Ilustrando este preconceito, as autoras mencionam as considerações de Cunha e Cintra(1985), na Nova Gramática do Português Contemporâneo, no capítulo referente ao "Emprego dos pronomes retos", sob o subtítulo "Fórmulas de representação da primeira pessoa": "no colóquio normal., emprega-se a gente por nós e também por eu...". Seu uso fica restrito., portanto, à linguagem coloquial (Albán e Freitas, 1991).

A expressão "a pessoa", conforme veremos abaixo, desempenha a mesma função de generalização do sujeito que a expressão "a gente". A começar pela 5ª série:

(75) LU "tem jeito de combater a AIDS?"

HE: "ah, depende do organismo da pessoa... também depende se/ é assim, se ela pegar AIDS e perceber logo em pouco tempo!

DO: "mas como, He, se o organismo da pessoa fica fraco com a AIDS!??!(oral)

(76) "A AIDS é um vírus, e se a pessoa pegar é coisa séria..."(SY, escrita)

Sem qualquer distinção, a pessoa que pegar a AIDS, para Do (75), "ficará com seu organismo fraco", pois a AIDS é "coisa séria" segundo SY. Na 8ª série temos:

(77) "...não é uma democracia o ato de votar aqui porque muitas vezes a pessoa não vota com consciência, vota pela ganância." (MA, oral)

(78) "A pessoa quando pega AIDS ela fica com a saúde totalmente abatida." (DE, escrita)

De acordo com a posição de MA, o ato de votar não é uma democracia porque o eleitor, representado genericamente pela expressão "a pessoa", não vota conscientemente. Genericamente também representado pela expressão "a pessoa", sem qualquer exceção, o indivíduo que pegar AIDS está susceptível de "ficar com a saúde totalmente abatida"(78).

Como se vê, também a expressão "a pessoa" denota o traço de generalidade, de que falamos atrás, que é peculiar ao gênero dissertativo. Também pudemos observar no corpus que as expressões "as pessoas"/ "uma pessoa"/ "muitas pessoas"/ "qualquer pessoa"/ "a maioria das pessoas" parecem expressar o mesmo sentido da forma a gente nas duas séries.

(79) "a AIDS é uma doença perigosa, se as pessoas não se cuidarem podem se prejudicar causando a morte." (DO, escrita, 5ª série)

(80) "dona, uma pessoa tem AIDS... ela vai faz sexo, começa a sangrar daí passa o sangue prá outra e daí a outra fica com AIDS." (OT, oral, 5ª série)

(81) "Quem é aidético não é um monstro como muitas pessoas pensam." (SY, escrita, 5ª série)

(82) "A doença AIDS pode estar em qualquer pessoa sem você saber por isso tome cuidado." (AN, escrita, 5ª série)

- (83) *"Neste dia, a maioria das pessoas comemoram com muita alegria e muitos presentes o nascimento de Jesus. Eu disse a maioria porque as pessoas pobres não podem fazer uma festa, mas comemoram por dentro, como rezando."* (CY, escrita, 5ª série)
- (84) *"O voto é muito importante para uma pessoa que vota, mas ele é mais importante para a pessoa que depende dele..."* (MA, escrita, 8ª série)
- (85) *"Muitas pessoas votam para aqueles que fazem mais propostas, e depois de ser eleito por uma democracia limpa, esse candidato não cumpre seu dever".* (ED, escrita, 8ª série)
- (86) *"Eu particularmente, fico rezando para que o Natal volte a representar aquela data tão bonita a qual todas as pessoas do mundo inteiro se sintam felizes".* (TA, escrita, 8ª série)

Todas essas estruturas constituem variações da expressão "a pessoa" e, de fato, pretendem marcar, nos trechos em que estão inseridas, a generalidade do sujeito. Fica evidente, portanto, que "uma pessoa"/ "as pessoas"/ "qualquer pessoa"/ "a maioria das pessoas"/ "muitas pessoas"/ "todas as pessoas" representam não uma pessoa ou até pessoas em particular, mas toda e qualquer pessoa que pode tornar-se sujeito de cada situação em análise. Tais formas não remetem a indivíduos ou conjunto de indivíduos especificamente e é, então, esta ausência de "especificidade" que dá um caráter generalizante, abrangente, na interpretação dos enunciados acima.

Em alguns exemplos, o aspecto da generalidade se obtém mediante o uso de expressões indefinidas: do artigo indefinido feminino no singular "uma"; dos pronomes indefinidos "muitas", "todas" e "qualquer" que, no caso, estão funcionando como pronomes adjetivos, estabelecendo a função de determinantes do substantivo "pessoa" ao qual acompanham.

Por não se referirem a um indivíduo ou classe de indivíduos, podemos dizer que o aprendiz, ao fazer uso de expressões indefinidas, parece estar demonstrando um avanço no desenvolvimento da capacidade de dissertar pois ele já busca uma forma de generalização no discurso em questão.

Todavia, não podemos limitar a capacidade de generalização às construções com artigo indefinido. Podemos observar, nos exemplos acima, que o uso do artigo definido nas estruturas "a pessoa " / "as pessoas" expressa exclusivamente generalidade ("a pessoa" parece ser uma forma fixa, consagrada de generalização).

A expressão "a maioria das pessoas", usada por CY na passagem (83), restringe as pessoas que comemoram o Natal com alegria e presentes. Segundo ela apenas as pessoas ricas podem se incluir nesta "lista", "porque as pessoas pobres não podem fazer uma festa." Mesmo referindo-se apenas à classe social rica, tal expressão, no caso, é genérica porque inclui toda e qualquer pessoa pertencente a esta classe, a qual pode viver o Natal como uma festa de consumo.

Também podemos apontar a forma "você" como um outro tipo de expressão que assume o mesmo valor de generalização, o qual pode ser exemplificado abaixo. Na 5ª série, temos:

(87) *(sobre a zona) CL: "...só tem um sofá grande...lá ficam as moças. Você chega, senta e elas vêm.*

NI: *"cê chega, cê humm!"* (onomatopéia do beijo)(oral)

(88) *"Antigamente o papai Noel só aparecia à noite. Hoje em dia você vê o papai Noel em qualquer hora nas lojas."* (LU, escrita)

Certamente a forma "você", nestas passagens, não é usada para o autor/falante referir-se ao seu leitor/ouvinte como interlocutor de seu discurso. A forma pronominal "você" é usada,

especificamente, em seu sentido genérico e não, portanto, como pronome de tratamento. O mesmo ocorre com o "cê" que é o "você" reduzido, uma variedade linguística utilizada em situações bem coloquiais. Veja que, nos exemplos citados, podemos perfeitamente substituir o "você" ou o "cê" pelas expressões: "a gente", "a pessoa" e suas variações, pois desempenha a mesma função que estas, marcando então a impessoalização do sujeito. Na 8ª série temos os seguintes exemplos:

- (89) (a respeito do dinheiro que os políticos gastam nas campanhas eleitorais) SO: "...onde que eles arranjam tanto dinheiro?"

AN: "é o nosso próprio dinheiro eu acho."

AD: "Trouxeram o Capital Inicial. Cê acha que o empresário (referindo ao candidato Edson Moura -PMDB) ia ter dinheiro para pagar?" (oral)

- (90) "No Brasil por mais que você procure um candidato em que possa confiar ou talvez até achar que ele possa fazer de tudo de bom para ajudar a população, você não consegue encontrar." (SO, escrita)

Também observamos na 8ª série o mesmo uso do "você" como uma estratégia de generalização do sujeito. Em (89), ao formular a pergunta, é evidente que AD não deseja se dirigir ao AN e SO, como seus interlocutores, pelo menos especificamente, para interrogá-los acerca da proveniência do dinheiro para financiar a campanha do candidato - empresário. Veja que se trata de uma pergunta retórica em que Andrea deseja muito mais suscitar a seguinte reflexão: "Obviamente que nós sabemos/ ou qualquer um sabe ou/ ninguém pode achar que não é com o seu próprio dinheiro que Edson Moura financiou a sua campanha". Há ainda mais uma pista para interpretarmos este "Cê" como um recurso linguístico que pretende a generalização que é o fato de SO e AN já estarem argumentando na mesma direção de Andrea: "Claro que é com o nosso próprio

dinheiro", antes mesmo da fala desta.

Em hipótese alguma, também, SO usa o "você", em (90), para fazer referência a um único interlocutor que não confia na classe política. O uso de tal estratégia permite uma maior generalização sobre a baixa confiabilidade dos eleitores (como um todo) para com a classe política. O "você", portanto, promove uma generalização na medida em que representa todas as pessoas que são eleitoras e que, ainda que procurarem, não acharão um candidato honesto.

Parece que, tendo a mesma função, podemos apontar uma outra forma de generalização do sujeito, muito comum em nosso corpus (e no contexto escolar):

- (91) *"O dona, o dona, é quando a senhora fala assim ó: "eu tenho/ eu não tenho medo", isso, mas quando a senhora chega/ ah! quando a senhora/ a senhora falar que não tem medo mas chega lá a senhora tem um pouco de medo, se ela corta assim o, o/ um pouquinho só assim, a senhora pega na mão, a senhora vai ter medo dela ou se não a senhora vai conversar com ela a senhora tem medo que ela tá falando com a senhora vai cair aquela/ começa a cair aquelas gotinhas, a senhora fala assim/ ela tem medo/ a senhora tem medo que pega na senhora." (LU, 5ª série, oral)*

Ao usar a expressão "a senhora", LU certamente não quer apenas se referir a mim "dona", professora, como sua interlocutora. Certamente também ela tem o intuito de generalizar o sujeito em relação ao que está falando. Desse modo, a expressão "a senhora" inclui não apenas eu, a quem ela se dirige em especial, mas também ela e todas as pessoas, presentes ou não ali no momento da discussão, as quais dizem que não sentem medo de se aproximarem e nem de se relacionarem com uma pessoa aidética, todavia, quando de fato se aproximarem do aidético, fatalmente, todas elas terão medo. Qualquer um numa situação dessa, na verdade, vai se distanciar dele, com certeza, e não só "eu", a sua interlocutora, segundo LU.

Nesta ilustração, particularmente, a forma "a senhora" marca explicitamente o seu interlocutor por ser uma forma de tratamento respeitosa. Dirigir-se à figura do professor, no ponto de vista de LU, deve-se fazê-lo respeitosamente porque o mesmo representa uma autoridade escolar. Na passagem abaixo:

- (92) *"Mas, dona, no motel não é assim igual zona, dona, no motel a gente leva a ... você a / ... por exemplo, o namorado da senhora leva, não o ... / não a gente vai lá e fala assim ó "eu quero" / e não a gente vai lá e escolhe a menina."* (LU, oral)

LU tenta mostrar a diferença que existe entre motel e "zona" através do comportamento das pessoas. Segundo ela "no motel as pessoas vão por livre e espontânea vontade" (o namorado e a namorada) e na zona as "mulheres ficam à espera do homem." De forma genérica ela define o comportamento das pessoas nestes dois lugares, pois ela se utiliza de três formas genéricas "a gente", "você" e "a senhora" que desempenham o mesmo processo de impessoalização do sujeito de acordo com a nossa análise.

A substituição imediata do "você" por "a senhora" revela, por um lado, o momento em que Luciana parece perceber que está dirigindo sua fala a mim, sua professora, e, por essa razão, faz a substituição para marcar o seu respeito e a autoridade que atribui a mim.

Por outro lado, nesta passagem também, o uso da expressão "a senhora" objetiva marcar a generalização do sujeito, uma vez que o "namorado da senhora", ilustrado por meio do "por exemplo", não representa só o namorado meu (da "dona"), mas também o dela (LU) e de todas as mulheres susceptíveis de "serem levadas" por seus namorados ao motel. Veja que a passagem é tão impessoal que ao usar o "a gente", após a ocorrência de "a senhora", LU nem se preocupa em fazer a distinção, supostamente determinada pela nossa sociedade, de que é o namorado que leva a

namorada ao motel e não o contrário. Embora seja LU quem profere "a gente vai lá e fala assim ó "eu quero"/ e não a gente vai lá e escolhe a menina", essa fala não se remete a ela, indivíduo do sexo feminino, pois enquanto mulher não pode escolher a menina na "zona". Desta forma fica claro que se trata, de fato, de um sujeito genérico. A construção "a senhora" é, na verdade uma substituição da construção "você".

Também podemos constatar, na 8ª série o uso de tal estratégia com a mesma função:

(93) "*dona, agora, a senhora acha que existe o Natal para uma pessoa que passa fome e que mora embaixo da ponte?*" (AD, oral)

Ainda que AD refira-se a mim "dona", sua professora, parece-nos que o uso de "a senhora" marca muito mais a generalização do sujeito, pois não só eu, sua interlocutora especificamente nesta fala, mas qualquer um que define o Natal como uma "festa de confraternização em que todos presenteariam-se, comem e bebem" não pode mesmo achar que existe Natal para aqueles que não têm o mínimo de sobrevivência. Obviamente que ninguém pode achar que existe "Natal" para tais pessoas. Acerca desta expressão, Albán et alii (1991), fazendo uma sondagem na norma culta brasileira do uso do nós e do agente, como formas de expressão relacionadas à 1ª pessoa do plural, constataram que os seus informantes adotaram a forma "a senhora" como uma forma cerimoniosa, chegando alguns a empregá-la com a intenção de indeterminar o sujeito como no exemplo analisado por elas:

(94) "*Geralmente ... a senhora recebe uma cota de que a senhora recebe por mês...*" (NURC,

RJ)

Segundo os autores acima (1991:104), "a indeterminação do sujeito expressa por a senhora (grifo delas) se coloca no plano do não concreto, da hipótese, da generalização".

Todas as formas genéricas que comentamos até aqui: "a gente", "a pessoa"/ e suas variações, "você"/ "cê" são consideradas informais e, por essa razão, são mais aceitáveis e usuais no oral.

No entanto, as passagens apresentadas demonstram que o uso destas formas genéricas é comum tanto na fala quanto na escrita. Das formas expostas e comentadas até aqui não foram recorrentes no oral o uso de muitas pessoas e de qualquer pessoa (variações de a pessoa) e o uso de a senhora não foi na escrita. Em relação às primeiras, na verdade nem podemos dizer que, de fato, não ocorrem. Não há nenhuma hipótese que comprove a sua não ocorrência. Já em relação à estratégia a senhora , esta não ocorre na escrita deles justamente porque sabemos que o interlocutor na escrita é mais distanciado e, por essa razão, é comum não se referir mesmo a ele. Já no oral isso não é possível.

Ao lado destas estratégias "supostamente" mais típicas de um discurso mais informal, também presenciamos em nosso corpus aquelas que são mais usuais e aceitáveis em um discurso mais formal. Bastante típico deste grupo apontamos:

- (95) *"AIDS não se pega de um abraço, de um aperto de mão ou de uma grande amizade ... Pois com AIDS não se brinca."* (EL, escrita, 5ª série)
- (96) (sobre o voto) *"Pode-se dizer que é uma arma mas nunca ... foi engatilhada prá ser atirada"*. (MA, oral, 8ª série)
- (97) *"A AIDS foi uma doença ... Não se sabe bem de onde ela veio, só sabe-se que ela é mortal."* (AN, escrita, 8ª série)

O pronome pessoal "se", que se refere à 3ª pessoa do singular, funcionando como

índice de indeterminação do sujeito, é por excelência o mais típico marcador de generalização do sujeito, na medida em que é previsto no modelo de dissertação. Nas três ilustrações acima, ao indeterminarem o sujeito por meio da partícula "se", na verdade, os alunos generalizaram o sujeito de modo que as formas de "obtenção" da AIDS são comuns para todo e qualquer ser humano e, por isso, ninguém, em absoluto, pode "brincar" com tal doença.

Do ponto de vista de MA (96), "o voto é uma arma pra nunca ser engatilhada", afirmação esta que pode ser feita por qualquer um. Mais uma vez observamos que o "se", índice de indeterminação do sujeito, é a partícula que viabiliza tal generalização. Igualmente em (97), esta mesma partícula estabelece a generalização na medida em que todo sujeito não sabe da origem da AIDS, sabendo tão somente que ela é uma doença mortal. Nestes exemplos, verificamos que o "se" está associado a verbos conjugados no presente do indicativo.

Também construções com o verbo no infinitivo, com ou sem o "se", podem ser apontadas como um outro tipo de estratégia usada com a função de buscar a impessoalização do sujeito. Vejamos os exemplos:

- (98) *"A melhor forma de se evitar a AIDS é usando preservativos de borracha (camisinha), evitar os homossexuais, as prostitutas e não usar a mesma seringa duas vezes."* (HE, escrita, 5ª série)
- (99) *"A melhor forma de se evitar a AIDS é a informação de outras pessoas, e é se informando que irá evitar muitas outras doenças que possa ser trágica às pessoas de modo geral".* (SO, escrita, 8ª série)
- (100) *"Natal é um meio de ganhar dinheiro ... é um dia de se parar para pensar na ceia, fazer uma oração, festejar o aniversário de Jesus, né?"* (AN, oral, 8ª série)

- (101) (comentários sobre a história do casal que, apesar da mulher saber que o marido estava com AIDS, se casou).

-TA: *"eu acho que da parte dela foi porque ela o amava mesmo"*

-AN: *"o que é difícil de se ver."* (oral, 5ª série)

As gramáticas tradicionais, de um modo geral, atestam que o infinitivo constitui uma forma verbal neutra e indeterminada quanto à temporalidade e a marcas de pessoalidade, ou qualquer atualização de circunstância.

Conforme podemos observar, em ambas as séries e modalidades, o uso do verbo no infinitivo, por ser destituído de qualquer marca de pessoalidade, promove a impessoalização do sujeito, e, conseqüentemente a sua generalização. Veja que na fala (101) "o que é difícil de se ver", AN não está tão somente fazendo uma constatação de que particularmente ele, AN, não vê uma pessoa se casar estritamente por amor mas também fazendo uma constatação ampla na qual insere genericamente todas as pessoas, e não um sujeito em particular.

Parece-nos, na verdade, que estas construções são variações dos enunciados constituídas pelo verbo conjugado na terceira pessoa do singular mais o pronome indeterminado de sujeito "se", pois não apenas envolvem o verbo no infinitivo como também a estes agrupa-se o "se", partícula de indeterminação do sujeito, de forma explícita ou não (veja que em 100, por exemplo, implicitamente podemos ler "Natal é um meio de se ganhar..."). Isto resultaria na seguinte estrutura: "infinitivo + se". As construções envolvendo, portanto, "o infinitivo + se" parecem conferir um maior grau de generalidade aos textos em que ocorrem, pois a impessoalização do sujeito é duas vezes marcada: por meio do infinitivo e do pronome "se".

Também a indeterminação do sujeito feita com os verbos na 3ª pessoa do plural parece-nos

apontar a generalização do sujeito. Vejamos alguns exemplos:

- (102) *"E o voto é importante para o povo, porque com o voto de cada um estarão elegendo um governo para seu país, pois não estão fazendo nada mais que o dever de cada pessoa."* (RN, 8ª série, escrita)
- (103) *"Eu acho legal o show da Xuxa, tudo. Mas tambémo que tem aí agora é que estão imitando muito. Deveria tê assim... que nem já tem o Programa do Bozo assim, então, agora tem o da Xuxa, não precisa de tê outras pessoas assim prá irritá..."* (BU, 5ª série, oral)

Veja que nem o contexto e nem a terminação verbal permitem-nos identificar em (102) e (103) um sujeito especificamente. Obviamente que o autor quer referir-se ao povo e, por referir-se, então, a este podemos constatar mais claramente que se trata de uma tentativa de impessoalização do sujeito através de sua indeterminação.

Uma outra estratégia prevista no modelo de dissertação para atingir a generalização é o pronome pessoal referente à 1ª pessoa do plural (nós), conforme os exemplos abaixo:

- (104) (Natal) *"... é um dia que nós não trabalha, é um dia que creches e chubes vão comemorar o dia que Jesus nasceu"*. (DO, oral, 5ª série)
- (105) (a respeito do programa infantil do Bozo): *"... ele já (ensina) preparam a criança para enfrentar o mundo em que vivemos. Ele ensina como devemos ser lá fora"*. (MA, escrita, 5ª série)
- (106) (a respeito da importância de se discutir sobre a AIDS)
 TA: *"é uma coisa muito boa que nós estamos fazendo porque já vai limpando as idéias de todos nós"*
 RO: *"tirando as dúvidas também."*

TA: "tirando as nossas chividas. Isso vai servir prá nós também, por que isso vai servir muito prá nós porque nós somos seres humanos... nós tendo a noção disso tudo, nós vamos saber muito bem nós prevenir, não vamos sair por aí fazendo essas coisas erradas se ficar por aí ... é uma coisa que não deveria ser feito só nessas escolas como em muitas outras prá pessoa ter consciência do que realmente é ..." (oral, 8ª série)

- (107) "Para que pudéssemos democratizar o país, tínhamos que ter além dessa arma que temos, o voto, teríamos que ter candidatos à altura ..." (MA, escrita, 8ª série)

Em todos estes exemplos, de (104) a (107), podemos constatar de modo geral que tanto na modalidade oral quanto na escrita, em ambas as séries, o pronome pessoal "nós" é usado com o intuito de marcar a generalização do sujeito. Em (106), por exemplo, TA considera extremamente importante a discussão sobre o tema AIDS para todas as pessoas. Mesmo quando particulariza para fazer uma inclusão dela e dos colegas, adolescentes de 8ª série que precisam estar esclarecidos sobre o tema, ela justifica a sua fala apontando para uma generalização na medida em que o "nós" aí representa potencialmente todos os "seres humanos" susceptíveis de serem contaminados por tal doença, como ela mesma explicita conscientemente "nós, seres humanos."

O uso do verbo na voz passiva também marca a generalização do sujeito.

Exemplifiquemos:

- (108) "A AIDS deveria ser vista como um alarme, porque está havendo muita imoralidade com relação ao sexo." (RO, escrita, 8ª série)

- (109) "Muitas pessoas pensam que a AIDS se contrai apenas com um aperto de mão ou um abraço." (SY, escrita, 5ª série)

- (110) *"O sexo tinha que ser feito só no casamento prá controlar a AIDS."* (JO, oral, 8ª série)

Não constatamos o uso desta construção na oralidade da 5ª série, o que nos leva a pensar que é bem provável que não ocorra mesmo por ser a passivização um recurso típico de dissertações, recurso esse bastante formal e que pode assegurar um grau máximo de generalidade no texto conforme Perroni (1987).

Outra estratégia, aliás muito comum não apenas no nosso *corpus*, usada para marcar a generalização do sujeito é o uso dos pronomes indefinidos, como podemos observar a seguir:

- (111) *"O dona, se ela (referindo-se a Xuxa) ficar parada lá no meio, ninguém vai tê, achá graça, ninguém vai lá, ela, as crianças vai lá prá vê ela fazê um monte de coisa."* (LU, oral, 5ª série)
- (112) *"confraternização é as pessoas se reunirem, festejar alguma coisa. Não tá falando que ninguém vai trocar presente ou não ... que nem a 8ª série. Quando a 8ª série se reunir ela vai se confraternizar, ninguém vai dar presente prá ninguém."* (AD, oral, 8ª série)
- (113) (a respeito do candidato Edson Moura que, em suas campanhas, distribui "presentinhos" para a população, ao contrário do Dr. Manoel, candidato adversário.)
JO: *"O Dr. Manoel aí que vai ser candidato, né, aí ele tá fazendo campanha ... tá indo lá, tá dando idéias."*
RO: *"vê se alguém, vê se alguém ao menos toca no nome dele?"* (oral, 8ª série)
- (114) (comentários de que depois do Natal todos estão "duros")
"mas acaba todo mundo começando o Ano Novo tudo na pior." (RN, oral, 8ª série)

- (115) *"Quem é aidético não é um monstro como muitas pessoas pensam"* (SY, escrita, 5ª série)
- (116) *"mais hoje ninguém mais acredita em papai Noel, por isso o Natal mudou para as crianças, mais para o adulto o Natal mudou por causa do preço das coisas."* (CY, escrita, 5ª série)
- (117) *"A AIDS nos nossos dias é representada como uma doença totalmente cruel, má, quem está com ela estará se auto destruindo sem necessidade."* (PA, escrita, 8ª série)

Segundo a "Gramática da Língua Portuguesa" de Celso Cunha (1993:334), os pronomes indefinidos "são os pronomes que se aplicam à 3ª pessoa gramatical, quando considerada de um modo vago e indeterminado". Podemos até acrescentar dizendo que, junto com a indeterminação desta 3ª pessoa, acontece a impessoalização do sujeito. Quando RO, por exemplo, diz "vê se alguém, vê se alguém toca no nome dele." (113), esse "alguém" não apenas está indeterminando a 3ª pessoa do discurso como generalizando-a principalmente, visto que se refere, de uma forma genérica, às pessoas socialmente desprivilegiadas que são facilmente manipuladas por aqueles políticos que compram o voto através de "presentinhos" e "benefícios baratos."

Além dessas formas, podemos apontar as seguintes expressões abaixo como indicadoras de generalização:

- (118) *"A sociedade deveria dar mais atenção e mais cuidados médicos aos aidéticos, porque, na maioria das vezes, nem os familiares da pessoa aidética quer ver o doente."* (RN, escrita, 8ª série)
- (119) *"Por isso, nós, sociedade brasileira, com nossa saúde saudável, temos que procurar ..."* (PA, escrita, 8ª série)
- (120) *"O voto é uma das armas que a população possui para decidir o futuro de sua pátria."* (AN, escrita, 8ª série)

- (121) "O Natal não é para se comemorar dessa maneira, o ser humano tem como obrigação de se lembrar, que o Natal é o nascimento de Jesus. É uma data para os homens em geral se amarem uns aos outros, sem troca de coisas materiais." (TA, 8ª série, escrita)
- (122) "A sociedade, despreza os aidéticos com medo de pegar a doença. A hora que o aidético mais precisa do carinho das pessoas é essa hora porque uma outra doença é a solidão, e por isso que o aidético precisa do carinho das pessoas." (OT, escrita, 5ª série)
- (123) "O ser humano de uns tempos pra cá vem tendo medo de até ir ao médico porque se a pessoa sabe que tem AIDS ela tenta o suicídio." (HE, escrita, 5ª série)
- (124) (comentários em torno da idéia de que a AIDS é uma consequência da própria escolha que o homem fez)
"da humanidade ... eu acho que os governos do mundo inteiro devia investir muito em pesquisas pra encontrar uma vacina, uma cura pra AIDS, senão pode ser o fim da humanidade." (PA, escrita, 8ª série)
- (125) NI: "O pessoal esqueceu daquele sentido espiritual que tinha antigamente o Natal." (oral, 5ª série)
 LA: (no Natal) "a turma só quer vender." (oral, 8ª série)
- (126) "Por isso, o ser humano homem deve usar camisinha, para prevenir a AIDS". (NI, oral)
- (127) "Mas eu acho que nem todos da nostra sociedade tem o privilégio de viver o Natal como eu vivo." (SY, oral, 5ª série)

"A sociedade" (a sociedade brasileira), "a população", "o ser humano", "os homens em geral", "o homem", "a humanidade", "o pessoal", "a turma", são expressões que têm, dentre outras funções, a impessoalização do sujeito, uma vez que não remetem a indivíduos ou a grupos/

conjuntos de indivíduos em particular. Tais formas, em nosso ponto de vista, diferem das demais apresentadas anteriormente, pois estas últimas parecem ter uma força de generalização muito maior. Veja que dizer que a AIDS é uma consequência da própria escolha que o homem / a humanidade fez está dentro de uma visão bem ampla, uma vez que o sujeito aparece super generalizado. Caracteristicamente estas expressões, na maioria das vezes, possuem um caráter moralizante e apelativo, visto que almejam sempre encerrar um conselho bem genérico e quanto mais subjetivo é o tema mais esse caráter se acentua.

Este caráter moralizante e apelativo tem suas explicações na "argumentação do dever" que, segundo Pecóra(1983), é um mecanismo de escamoteação da argumentação, a qual dispensa o seu usuário de elaborar provas objetivas capazes de convencer o seu interlocutor. Tal argumentação sustenta-se basicamente na "noção do dever", a qual faz referência a um padrão moral explícito. Podemos observar que este tipo de argumentação se evidencia principalmente nos casos "A sociedade deveria dar mais atenção ...aos aidéticos " (119) e "o ser humano tem como obrigação de se lembrar ...(121).

Com este tipo de argumentação que, em nome do dever, tudo pode ser supostamente aceito e não contestado pelo ouvinte e atribuindo-o a construções genéricas do tipo detectadas "a sociedade"/"a humanidade"/"o ser humano", espera-se uma maior aceitação possível do ouvinte, visto que trata-se de algo comum a todos e de cuja aceitabilidade todos "devem" compartilhar. Ao usar tais estratégias, acreditamos que o aluno o faz no intuito de atingir um efeito genérico no discurso. Devemos lembrar que esta estratégia de composição textual contribui para que o texto caia no "chavão", no vago e no repetitivo. Porém, é importante ressaltar nesta fase escolar que, mesmo lançando mão de uma estratégia tradicionalmente consagrada no meio escolar, o aprendiz a usa visando intuitivamente a generalização do discurso.

Para finalizar este levantamento das construções recorrentes em nosso *corpus* que têm a função de tornar o sujeito impessoal, citamos os seguintes exemplos:

- (128) *"Para mim, a eleição é um ato cívico da maior impotência, por que ela o povo escolhe aquilo que é bom e útil para o nosso país.*

No meu modo de pensar, o ato de votar tem que ser bem consciente. Na maioria das vezes a pessoa vota não atendendo aos verdadeiros valores dos candidatos mas sim por ser um amigo ou por retribuir favores. Eu sou contra o modo, ou seja, o processo de que se servem os candidatos para obterem votos através de shows, camisetas, lapiseiras, dinheiro e até mesmo na execução de serviços relacionados com a construção ou reparo de imóveis." (TA, escrita, 8ª série)

- (129) *"Na minha opinião o ser humano vê a Aids como uma doença mortal, e o ser humano tem razão em dizer que a Aids é mortal porque quem tem Aids está condenado à morte". (SA, escrita, 5ª série)*

- (130) *"O sexo prá mim é um esporte, sim porque um esporte a gente pratica todas as horas, a hora que quer e o sexo é a mesma coisa". (TA, oral, 8ª série)*

- (131) (comentários sobre a Xuxa)

"Fu acho, eu acho que as crianças gostam tudo, gosta dela..., só que a gente vê que ela não gosta delas assim tanto quanto ela mostra, senão ela fazia campanha, lutava pelas crianças". (VA, oral, 5ª série)

Conforme podemos constatar nesses exemplos, existem concomitantemente uma generalização e uma particularização do ponto de vista em cada manifestação linguística, havendo, parece-nos, pelo menos a princípio, nitidamente um contraste.

No exemplo (128), TA conceitua eleição particularizando a definição sob o seu ponto

de vista "para mim" e a seguir para justificá-la, amplia-a, generalizando sua perspectiva pois não apenas ela mas "o povo" pode, através do ato de votar, "escolher aquilo que é bom e útil para o nosso país".

Ao particularizar a definição, TA o faz por defender textualmente a opinião de que o ato de votar deve ser um ato extremamente consciente, ou seja, ela pretende diferenciar sua postura contrária à das pessoas de um modo geral (representadas no texto pela construção "a gente") que comercializam os seus votos em troca de qualquer benefício. Veja que, neste sentido, podemos perceber que a generalização e a particularização têm uma razão especial para aparecer lado a lado: expressar uma relação de contraste entre a opinião de TA e a das demais pessoas. Trocando em miúdos, as construções "para mim"/"no meu modo de pensar" e "a pessoa" não aparecem de forma concomitante, sem qualquer função discursiva.

Já no exemplo (129), a ocorrência lado a lado das expressões "na minha opinião" e "o ser humano" não têm a preocupação de apresentar um confronto de opinião. Pelo contrário, a opinião de SA coincide com a do "ser humano", (construção usada por SA para representar genericamente todas as pessoas susceptíveis de se pegar Aids). Neste caso, parece-nos que SA quer inserir sua opinião entre a dos demais e ela o faz estendendo sua visão de forma a mais genérica possível. Identificando sua opinião com a do "ser humano", SA percebe que a sua fala tem uma força argumentativa e um alcance discursivo muito maiores. Parece-nos que SA é ciente da impossibilidade de se particularizar tal idéia e dizer "na minha opinião, a Aids é uma doença mortal", dada a abrangência de tal conceito.

Já no exemplo (130), TA restringe o conceito de "sexo como um esporte" ao seu ponto de vista "para mim" e justifica-o jogando com o argumento "o esporte a gente pratica todas as horas, a hora que quer", no qual a construção "a gente" envolve não apenas ela mas toda e

qualquer pessoa. Fazendo este jogo, certamente ela consegue maior adesão de seus interlocutores enquanto pessoas que podem também concordar com a sua opinião e refletir sobre tal concepção apresentada de forma deturpada. Diferentemente do exemplo anterior (129), neste, TA não tem o objetivo de particularizar para mostrar sua opinião contrária à das pessoas genericamente.

Comentando sobre o comportamento da apresentadora Xuxa, VA(131) expõe sua visão, por meio de "eu acho", de que as crianças gostam da apresentadora. Porém, ao fazer o comentário de que a Xuxa, por sua vez, não gosta tanto das crianças, como mostra em seus programas, pois se gostasse ela faria campanhas e lutaria em prol das crianças, sabiamente, VA insere o ponto de vista das demais pessoas através do uso da construção "a gente". Usando o "a gente", VA obtém uma adesão muito maior de seus interlocutores, pois todos os telespectadores são susceptíveis de perceberem o comportamento incoerente da apresentadora. VA percebe que se ela fizesse tal comentário apenas de acordo com sua perspectiva fatalmente algum interlocutor com muito mais facilidade contra-argumentar-lhe-ia.

Parece-nos que a mistura de construções que particularizam e generalizam concomitantemente uma opinião têm uma função especial na dissertação: possibilitar ao sujeito, de certa forma, a marcação de sua posição em relação à das pessoas de um modo geral. Quer seja para confirmar sua posição, quer seja para mostrar um confronto de perspectiva, quer seja para conseguir maior adesão do interlocutor, para todos os efeitos discursivos, enfim, tal mistura não é uma estratégia impensada, uma vez que ela apresenta um objetivo certo dentro do discurso dissertativo e os alunos revelam que têm esta intuição linguística.

A seguir, faremos um quadro sintético, no qual apresentaremos todas as construções que foram levantadas.

QUADRO II

TIPO DE CONSTRUÇÃO	5ª SÉRIE		8ª SÉRIE	
	ORAL	ESCRITA	ORAL	ESCRITA
- a gente	X	X	X	X
- a pessoa	X	X	X	X
- variações a pessoa (uma q.q. pessoa, muitas pessoas e outras)	X	X	X	X
- você (cê)	X	X	X	X
- a senhora	X		X	
- índice de determinação do sujeito "se" com verbo no presente - infinitivo + se (pronome indeterminador)	X	X	X	X
- indeterminação do sujeito através do uso do verbo na terceira pessoa do plural			X	
- uso da voz passiva	X	X	X	X
- pronomes indefinidos	X	X	X	X
- a sociedade/ o ser humano/ a população	X	X	X	X
- mistura de particularização e generalização	X	X	X	X

A partir do levantamento realizado, podemos dizer que tanto na 5ª quanto na 8ª série, em ambas as modalidades, os alunos já sabem que, ao usarem as diferentes construções apontadas, eles conseguirão obter a generalização do sujeito e, conseqüentemente, a generalização dos aspectos que envolvem os temas em discussão. De certa forma, parece-nos que eles têm um conhecimento, de que, para se chegar à persuasão de seu interlocutor a respeito das condições que são tecidas sobre qualquer tema, é necessário buscar algo que seja comum a todos, cuja aceitabilidade todos devem partilhar. E esse esforço é conseguido mediante a generalização do sujeito, o que é algo que se faz ao dissertar.

Conforme podemos observar no quadro sintético, é possível percebemos de novo tendências, tanto na 8ª quanto na 5ª série, de semelhanças entre a modalidade oral e a modalidade

escrita formando um "contínuo linguístico". No que diz respeito ao processo de generalização do sujeito, podemos perceber que a tendência do "contínuo" é muito mais evidente que o que ocorreu no processo de definição.

É curioso apontarmos que o uso de cada estratégia para expressar o posicionamento do sujeito no discurso não é feito de modo aleatório. A escolha de uma ou de outra forma de generalização está condicionada ao tipo de tema em discussão. Foi comum observarmos, por exemplo, a ocorrência de construções "a sociedade" / "a sociedade brasileira" / "o povo" / "a população" nas manifestações linguísticas referentes ao tema "eleições" e a ocorrência de "a humanidade" / "o ser humano" em temas do tipo "Aids" e "Natal". Isso é de certa forma natural, pois, no tocante às primeiras, é mais do que normal relacionarmos a questão das eleições/ do voto ao comportamento popular envolvendo as relações sócio-econômicas e, no tocante às últimas, os temas "Aids" e "Natal" envolvem de forma muito abrangentes a humanidade e só este termo então poderia dar conta melhor de tal generalização.

De acordo, ainda, com Albán et al (1991), a maneira como o discurso é conduzido pode interferir na forma do locutor de posicionar-se ou como Eu ou como Eu ampliado (nós ou a gente). Quando as perguntas são dirigidas sobre o mundo objetivo, a tendência é um desempenho com baixa ocorrência da forma Eu. Já, quando as perguntas são dirigidas ao informante sobre as suas experiências de vida, há uma maior ocorrência desta.

A visão equivocada da escola de que a dissertação não deve ser feita na primeira pessoa do singular (eu) é um outro aspecto que queremos questionar neste momento do nosso trabalho.

Tradicionalmente os Manuais de Redação explicam que:

"Sendo a dissertação objetiva de caráter universal, abstrato, científico, deve a exposição ser impessoal" (André, H. A. de, 1990: 115) (grifo nosso).

A dissertação é objetiva, segundo o Manual de Redação do curso Objetivo (preparatório para o Vestibular)(pág. 148), *"se a exposição de um assunto se apresentar impessoal, marcada pela linguagem denotativa e referencial"*.

Ainda no manual "Escrever é Desvendar o Mundo" (Barbosa, S.A.M. et ali, 1988:162-163), os autores afirmam ser imprescindível trabalhar-se a subjetividade e a objetividade simultaneamente, ou seja, nas palavras deles, *"é imprescindível transformarmos o que é subjetivo em algo mais amplo, que transcende o nível das meras impressões pessoais principalmente através da solidez de novos argumentos, da clareza de sua apresentação"*. Seguindo nesse raciocínio, tais autores apresentam a indeterminação dos interlocutores como um dos mecanismos básicos da linguagem dissertativa, comentando que:

*"Geralmente o texto dissertativo não é dirigido a ninguém em especial, seu leitor se parece com o leitor de um jornal ou de uma revista. Devemos, portanto, tentar convencê-lo de que nossas opiniões são válidas sem nomeá-lo, sem utilizarmos expressões que o pessoalizem, como "você", por exemplo. A força de nossas opiniões, não esqueçamos, está nos argumentos que as justificam. Sendo assim, dependendo da solidez de tais argumentos, é possível também **pluralizarmos** a primeira pessoa, de forma a transformar o leitor numa espécie de co-autor, persuadindo-o de que são convincentes nossas posições" (p. 163).*

De tudo isto é importante salientarmos que, equivocadamente, a escola apregoa que

a dissertação não pode/ não deve ser feita na primeira pessoa do singular do discurso para não particularizar o ponto de vista do emissor (falante/autor), condenando assim toda ocorrência do tipo: "na minha opinião", "para mim", "eu acho", "a meu ver".

Não será mesmo um equívoco da escola achar que a mera utilização de expressões que pessoalizam as opiniões do autor do texto já é um indício de que se está deixando de formular uma generalização e, conseqüentemente, descaracterizando o texto enquanto dissertação? Será que ao introduzirmos tais expressões, estaremos sempre fazendo isto para "validar" (fazer valer) nosso ponto de vista como nos atesta Barbosa? Ou será que às vezes nós o fazemos por razões que estão intimamente relacionadas com a intenção e o efeito discursivo que planejamos no nosso discurso e, conseqüentemente, com o compromisso que assumimos dentro do mesmo? Estas, então, não seriam razões especiais e justas?

Se, por um lado, é verdade que ao pluralizarmos a primeira pessoa estamos, como afirma Barbosa, transformando nosso leitor numa espécie de co-autor, a fim de persuadi-lo de que nossas opiniões são convincentes, por outro lado, não pode ser menos verdade que a particularização do nosso ponto de vista também é uma forma de estarmos tentando persuadir nosso leitor e convencê-lo de que são verdadeiras nossas opiniões e de que temos razões para proferi-las (grifos nossos). A fim de darmos maior credibilidade para as nossas opiniões, então, assumimos o que falamos, envolvendo-nos explicitamente através de expressões linguísticas que melhor manifestem a nossa subjetividade.

Neste sentido, a inserção de tais expressões funciona na verdade como uma espécie de garantia da nossa fala, as quais contribuem para com o efeito argumentativo que desejamos.

Além do mais, estas considerações se fundamentam na idéia de que a linguagem é a expressão e a materialização do sujeito. Nas palavras de Benveniste (1976:287), a linguagem "é

tão profundamente marcada pela expressão da subjetividade que nós nos perguntamos se, construída de outro modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem". E, no que se refere à dissertação, como este gênero discursivo carrega consigo o peso da "opinião do sujeito que fala", isto nos leva a pensar que a marca da subjetividade neste gênero é mais forte do que no narrativo ou no descritivo.

Ao tecermos nossos comentários sobre qualquer tema, sempre emitimos opiniões com o objetivo de cercar o nosso interlocutor e fazê-lo "vir" até nós. Sabemos que a intenção maior de quem tece uma reflexão sobre algo e a emite é envolver o ouvinte de maneira a atraí-lo e persuadi-lo de que a sua reflexão é a correta e pauta-se pelo maior grau de aceitabilidade. Nada mais natural, então, que o emissor ao expressar a sua opinião o faça também por meio do uso de construções que envolvem a primeira pessoa do singular do discurso. Em resumo, parece-nos que, na verdade, temos que ver esta atitude como algo possível dentro da dissertação e não como algo abominável em função de um modelo tradicionalmente imposto.

É bem verdade que é comum encontrarmos em textos de nossos alunos (inclusive de 2º grau) o uso abusivo das expressões em questão destituídas de qualquer valor discursivo e argumentativo. E aí qual nossa postura?

Perguntaríamos, então: podemos simplesmente taxar de errada tal inserção e sugerirmos ao aluno que, ao invés de usar os pronomes pessoais referentes à primeira pessoa do singular, use expressões mais genéricas? Será que o exercício da mera substituição, como se tem proposto nos manuais de redação, por si só resolverá a questão da falta de generalização e garantirá ao texto o status de dissertação?

Em nosso ponto de vista, não é o simples uso, por ex., do "eu acho"/"eu penso" que descaracteriza o texto enquanto dissertação e sim a falta de uma atitude reflexiva que enfraquece

o texto e o deixa vago.

Em seu trabalho "Redação e Textualidade", Costa Val (1991:118) analisa redações de alunos no contexto de vestibular obtendo resultados semelhantes: *"as redações, em sua maioria, apresentam um arcabouço formal e conceitual aceitável. Configuram-se como todos completos, dotados de continuidade e progressão. Mantêm certa lógica interna e se organizam conforme o modelo previsto para dissertações, além de exibirem nível satisfatório de correção gramatual. Entretanto, a impressão que se tem após sua leitura é que se trata de maus textos, pobres, simplistas, insípidos, quase todos iguais, muitos deles eivados de impropriedades. São textos que não agradam, não convencem, não entusiasmam"*.

Em resumo, apesar das redações serem, "certinhas" e "arrumadinhas", verifica-se a ausência de uma atitude reflexiva por parte do sujeito que escreve, o que torna os textos fracos do ponto de vista da eficiência pragmática.

Em vez da esperada progressão das idéias, a qual é necessária no ato da reflexão e que é fundamental para a estrutura argumentativa da dissertação, observamos que os textos escolares em geral pecam pela fragilidade de raciocínios pois são circulares e repetitivos. Conforme vários pesquisadores já têm evidenciado, o texto não é visto pelo aluno como um espaço em que ele tem algo a dizer a um dado interlocutor, mas, sim, como um espaço em que ele deve lançar mão de determinadas estratégias que o ajudem a preenchê-lo, (LEMOS, 1978), no cumprimento meramente formal de uma atividade escolar. Devemos condenar o uso do "eu acho", então, nestas condições, ou seja, quando o aluno o usa sem assumir nenhum compromisso com a sua fala no discurso, por exemplo.

Para finalizar este capítulo, gostaríamos de dizer que, nestas duas séries em questão, os alunos já têm a intuição de que, mesmo inconscientemente, a generalização é uma marca

característica da dissertação. E, para formular suas generalizações, eles lançam mão dos recursos por nós levantados, que incluem os que são aceitos pelo modelo formal de dissertação e os que não são aceitos.

É claro que se tomarmos como parâmetro o modelo de dissertação previsto tradicionalmente diríamos que os alunos ainda estão distantes do mesmo, quando se utilizam dos recursos informais, e poderíamos até concluir, equivocadamente, que não estão dissertando ainda. Porém, se entendermos que eles se utilizam destes na ausência daqueles previstos pelo modelo, mudaremos de postura e, conseqüentemente, observaremos que eles estão a caminho da dissertação e isso faz parte do processo de formalização deste discurso.

Ainda que a seu modo, em nosso *corpus*, os alunos revelam uma atitude reflexiva frente aos diferentes temas propostos, expondo as diferentes atitudes e comportamentos das pessoas em tais situações. Tal atitude levou-os a tecerem considerações e generalizarem em todo o tempo os aspectos de cada problema.

Em nosso ponto de vista, esta atitude reflexiva, revelada no uso das estratégias que buscam a generalização, já é um passo muito importante dado rumo à formalização deste discurso.

CONCLUSÃO

4.1 REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA DISSERTAÇÃO: O CAMINHO PERCORRIDO É PEQUENO

Tendo em vista o objetivo estabelecido nesta pesquisa: explicar e/ou investigar o processo de desenvolvimento do discurso dissertativo por alunos de 1º grau, podemos concluir, conforme hipóteses que norteiam este trabalho, que a criança, já nesta fase escolar, é capaz de abstrair propriedades comuns a objetos/situações diversos e discorrer sobre os mesmos na modalidade oral e, conseqüentemente, demonstra também na escrita tal capacidade.

O levantamento e a análise das diferentes estratégias investigadas, as quais foram usadas por eles com o intuito de obter uma definição e/ou explicação e uma generalização, demonstram a capacidade do aluno de 1º grau em dissertar, embora apropriando-se de estratégias um tanto quanto distantes daquelas previstas para o modelo de dissertação escolar.

Tanto na oralidade quanto na escrita, podemos perceber que os alunos utilizam-se realmente da linguagem para definir e/ou generalizar, conforme sua intenção comunicativa. O contexto criado em sala de aula, conforme descrito na metodologia, favorece a produção de um discurso dissertativo próximo ao que eles produzem em seu dia a dia. Ao percebermos que a intenção deles, nas diferentes situações criadas em sala, é sobretudo formular suas reflexões, análises, argumentações, não deve nos importar, num primeiro momento pelo menos, se as estratégias utilizadas pertencem ou não a uma linguagem dissertativa tal como prevê o padrão.

O "contínuo lingüístico" verificado, tanto na 5ª quanto na 8ª, que revela semelhanças entre a modalidade oral e a escrita dentro de uma mesma série, demonstra-nos que, ao empregar praticamente as mesmas estratégias linguísticas tanto em uma quanto em outra modalidade, a criança o faz muito mais em função de um uso efetivo da linguagem, ignorando o tipo de modalidade empregada, se oral ou escrita. A observação desse contínuo revele-nos pelo menos dois aspectos interessantes na compreensão do ensino-aprendizado do discurso dissertativo na escola. Primeiro: há indícios, de uma atitude reflexiva, ainda que ingênua, por parte do educando, em ambas as modalidades, e o dado interessante é que a oralidade é também salto inicial do processo de construção do discurso dissertativo escrito. Segundo embora o aluno esteja caminhando rumo à construção da dissertação, verificamos que o caminho percorrido é ainda muito pequeno.

O que estaria então desencadeando esse processo?

Após a análise do *corpus*, parece-nos que podemos desmistificar a idéia de construção do discurso dissertativo não é um processo nitidamente escolar, conforme se prega no contexto escolar.

Vimos que, fora do ambiente escolar, as crianças já refletem sobre as coisas em geral e, portanto, não precisam esperar a 8ª série para darem início ao aprendizado deste gênero. Do mesmo modo que a escola aproveita-se do conhecimento linguístico que a criança já traz para a escola no tocante à narrativa para trabalhar esse gênero discursivo, deve também ter o mesmo procedimento para com a dissertação.

Mudar a crença de que o aprendizado da dissertação é um processo exclusivamente escolar implica conseqüentemente numa mudança de postura por parte da escola. Ao pretender ensinar a dissertar só nas séries finais, quando só então a criança, supostamente, adotará uma postura de reflexão, como se ela nunca tivesse sido exposta à prática de dissertar nas

situações reais de vida, é desconsiderá-la enquanto um sujeito ativo da linguagem. A visão mecanista da escola precisa ceder lugar a uma visão de que o ensino/aprendizado da dissertação é também um processo de construção. Segundo Perroni (1987), nesse processo, é crucial o respeito às diferentes estratégias que a criança já utiliza para dissertar, as quais não podem ser vistas como erros, mas como parte desse processo de construção. O papel de padronizar tais estratégias cabe, portanto, à escola que deverá ajudar o educando à substituí-las por formas mais clássicas de dissertação.

Do nosso ponto de vista, a grande dificuldade do aluno em dissertar na escola não pode ser atribuída de modo algum à "pouca capacidade de descentração" do adolescente, como conclui Garcia (1984). Parece-nos que tal dificuldade resulta muito mais do papel, valor e função que têm sido atribuídos à escrita no contexto escolar, no qual ela sempre ocupou um lugar de prestígio. A associação da dificuldade de dissertar à pouca capacidade de descentração só pode ser feita com base no parâmetro de dissertação usado pela escola, que é o discurso dissertativo escrito. Partindo desta visão acaba-se por ignorar as estratégias orais de dissertação que a criança já possui, visto que a oralidade não desempenha nenhuma função relevante no ensino da língua. Em resumo, no lugar de um tratamento preconceituoso da oralidade e escrita seria muito mais produtivo basear o ensino/aprendizado nos seus respectivos papéis e contextos de uso, pois ambas são usadas em paralelo direto nos diferentes contextos sociais da vida cotidiana. A postura escolar só ganharia uma outra dimensão, não preconceituosa portanto, se a escola soubesse algo mais sobre a relação oralidade e escrita para enfrentar com maior preparo e maleabilidade, o que poderia até mesmo servir de orientação na seleção de textos e definição de níveis de linguagem a trabalhar (Marcuschi, 1995).

Tomar a modalidade oral como parâmetro na construção da modalidade escrita

no que se refere também ao ensino-aprendizado da dissertação é algo fundamental na medida em que torna esse processo mais significativo para o aluno o que consequentemente, poderá acelerá-lo.

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE-GNERRE, M.B.M., CAGLIARI, L.C., MAGALHÃES, M.A.C.C. e LIMA, S.C.
"Leitura e Escrita na vida e na escola" in Leitura: Teoria e Prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, n.6, 1985.
- ALBÁN, M. de R. et ali "Nós e Agente" in Estudos Salvador/BA, (11):75-78, 1991.
- ALBÁN, M. de R. et ali "Nós e Agente" in Estudos Salvador/BA, (11): 103-116, 1991.
- ALBÁN, M. de R. e FREITAS "Eu você et alia em três diálogos" in Ciência e Cultura. São Paulo, V 33, Nº6, p.855-858, 1987.
- ANDRÉ, H. A. Curso de Redação. São Paulo; ED. Moderna, 1990.
- BAKER, L. e STEIN, N. "The development of Prose Comprehension Skills" Technical Report, 102, lenter for the study of Reading. Champain, IL: University of Illinois, 1978.
- BARBOSA, S. A. M. e AMARAL, E. (colab.) Redação: escrever é desvendar o mundo Campinas(SP): Papyrus, 5ª ed., 1989.
- BENEVENISTE, E. "Da subjetividade na Linguagem" in Problemas de Linguística geral. São Paulo: Nacional, 1976.
- CAMPOS, M. F. P.C. Processos dialógicos e construções de influências e justificativas na aquisição da linguagem. Tese de Doutorado, Campinas, Unicamp / IEL, 1985.
- CASTILHO, A. T de (org.) Gramática do Português falado Vol 1: A Ordem. Campinas: Ed. UNICAMP/FAPESP, 1990.
- CASTILHO, A. T de Introdução do estudo do aspecto verbal na língua portuguesa. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, 1968.
- COSTA VAL, M. da G. Redação e textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- CUNHA, C. F. Gramática da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: FAE, 1983.
- CUNHA, C. e CINTRA, L. F. Nova gramática do português contemporâneo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DONALDSON, M.L. "Introducion" in Children's explanation: a psycholinguistic study. Cambridge University Press Cambridge, 1986.
- GARCIA, A. L. Argumento e Redação Escolar. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp / IEL, 1984.

- GERALDI, J. W. (org.) O texto na sala de aula. leitura e produção. Cascavel:Assoeste, 1985.
- GNERRE, M. Linguagem, Escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KATO, M. A. No mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ed. Ática, 1987.
- LEMOS, C. T. G. "Sobre a aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original" in Boletim da Abralín. 3, 97-196, 1982.
- LEMOS, C.T.G. "Redações de Vestibulandos: algumas estratégias" in Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 23, 1977.
- LEMOS, C. T. G. "Coerção e criatividade na produção do discurso escrito em contexto escolar: algumas reflexões" in Subídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau. VOL-III, Produção de Textos, São Paulo: Secretaria Estadual de Educação, 1978.
- LOPES, T. M. A construção de definições por crianças em idade escolar. Dissertação de Mestrado, Campinas: IEL/ Unicamp, 1992.
- MACHADO, R. H. B. (inédito) Narrar, descrever, dissertar. São Paulo, Editora Martins Fontes.
- MARCUSCHI, L. A. O tratamento da oralidade no ensino da língua. Em preparação, 1995.
- MARTINEZ, R. H. B. Subsídios à Proposta cuurricular de Língua Portuguesa para o 2º grau VOL-III Produção de textos. São Paulo, Secretaria do Estado de Educação/ CENP, 1978.
- MAYRINK- SABINSON, M.L.T. "Algumas considerações sobre a alfabetização" in Cadernos CEDES São Paulo: Cortez, n. 14, 1985.
- MENGA, L. e ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação. São Paulo: Editora E.P.U., 1986
- MOYSÉS, S.M. "A leitura do mundo precede a leitura da palavra" in Cadernos CEDES São Paulo: Ed. Cortez. n. 14, 1985.
- OSAKABE, H. "Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita" in Leitura em crise na escola: as alternativas da escola. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- OSAKABE, H. "Provas de argumentação" in Cadernos de Pesquisa São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.23, 1977.
- PÉCORA, A. Problemas de Redação. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- PERRONI, M. C. (1992) Desenvolvimento do discurso narrativo. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PERRONI, M. C. "Considerações sobre a aquisição do discurso dissertativo" in Leitura, Teoria e Prática. Porto Alegre: Mercado Aberto, n. 16, 1990, p. 56-61.

REDAÇÃO (s/d), N°29, Coleção Objetivo -Cerec.

SARGENTIM, Redação para o 2º grau Dissertação- Vol-2, 1989.

SILVA, L.L.M. da et al. O ensino da Língua Portuguesa no 1º grau. São Paulo: Editora Atual, 1986.

TRAVAGLIA, L. C. O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão. UFU, Uberlândia -M.G., 1985.

VANOYE, F. Usos da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

VYGOTSKY, L. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.