

Luciano Novaes Vidon

INDIVIDUALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO:

ESTILOS EM CONFLITO.

ANÁLISE DE DADOS SINGULARES

Luciano Novaes Vidon

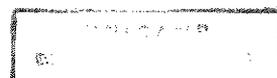
**INDIVIDUALIDADE E ESCOLARIZAÇÃO:
ESTILOS EM CONFLITO.**

ANÁLISE DE DADOS SINGULARES

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

**Orientador: Profa. Dra. Maria Laura T.
Mayrink-Sabinson**

**Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
1999**



9916275

PADE	BC
CHAMADA:	
Ex.	
001.38551	
229.199	
	D <input checked="" type="checkbox"/>
R\$ 11,00	
27/08/99	
CPD	

CM-00125856-5

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

V669i Vidon, Luciano Novaes
Individualidade e escolarização: estilos em conflito (análise de dados singulares) / Luciano Novaes Vidon. - - Campinas, SP: [s.n.], 1999.

Orientador: Maria Laura Trindade Mayrink-Sabinson
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

I. Escrita. 2. Língua portuguesa – estilo. 3. Análise do discurso. I. Mayrink-Sabinson, Maria Laura Trindade. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Profa. Dra. Maria Laura T. Mayrink-Sabinson - Orientador

Profa. Dra. Raquel Salek Fiad

Prof. Dr. Jonas de Araújo Romualdo

Profa. Dra. Maria Augusta Bastos de Mattos

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Luciano Neves

Vidon

é aprovada pela Comissão Julgadora em

25/02/99.

De. MARIA LAURA TRINDADE MAYRINK-SABINSON

Para Amaury, Maria Helena, Geyza e Livia.

Obrigado...

À Lalau, ao Eric e à Lia, pelo companheirismo.

À Raquel, ao Jonas e à Guta, pelo carinho e atenção.

Aos professores, funcionários e alunos do IEL.

**Aos amigos de Vitória - ES, Viçosa - MG, Natividade - RJ, Laranjal - MG e
Campinas -SP.**

**Aos professores do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal de
Viçosa - MG.**

Aos professores Marco Antônio R. Vieira e José Dionísio Ladeira.

À Geraldo e Frankie.

**À minha família; em especial à: Leci, Paulinho, Leíse, Viquinho, Gabriela, Farley,
Filipe, Diego, Rafael, Flavinho, tio Getúlio, tia Gerolisa, Geovani, Germano e
Fabiana.**

Ao CNPq.

SUMÁRIO

1- Introdução	8
1.1- Considerações sobre a estilística tradicional	10
1.2- Granger, Possenti e estilo sob o ponto de vista filosófico	18
1.2.1- Estilo em construção	23
1.3- Bakhtin e o trabalho do sujeito na linguagem	26
1.4- A argumentatividade segundo Koch (1987) e a argumentação segundo Perelman (1996)	30
2- Principais objetivos	40
3- Procedimentos metodológicos	42
4- Análise de dados	49
4.1- A noção de dado singular e a questão do estilo	55
4.2- Considerações iniciais sobre o <i>corpus</i> pesquisado	61
4.3- Os textos opinativos	64
4.3.1- Os comentários sobre livros nas 3ª e 4ª séries	67
4.3.2- Os comentários sobre livros na 6ª série	86
4.4- Individualidade e escolarização: estilos em conflito	94
5- Considerações finais	104
6- Anexos	110
7- Referências bibliográficas	139

RESUMO

O presente trabalho teve como principal objetivo discutir a questão da individualidade na aquisição da escrita e do papel do outro na constituição dessa individualidade. Para isto, tomaram-se como dados, constituindo-se um *corpus* longitudinal, textos escritos por um sujeito nos momentos iniciais de aprendizado de uma representação escrita para a linguagem verbal. Os textos escolhidos para serem analisados foram aqueles em que poderiam ser encontradas, de alguma forma, tentativas de argumentação. A razão principal desta escolha se deve ao fato de estes textos, nos momentos iniciais de escrita de alunos do ensino fundamental, não serem muito trabalhados pela escola, pelo menos comparando-os ao trabalho realizado com os textos do tipo narrativo-literário, lidos e produzidos, freqüentemente, neste momento. O exame do *corpus* foi de cunho qualitativo, interessando, especialmente, a análise do dado singular, capaz de iluminar aspectos muito particulares de certos processos, como os de aquisição da escrita e constituição do estilo. Fundamentado numa concepção sócio-histórica de linguagem, concebendo o estilo como marca de trabalho do sujeito, refletindo um processo de escolhas, e entendendo a enunciação como um processo, essencialmente, interlocutivo, em que há produção de linguagem e constituição de sujeitos, tentou-se, basicamente, refletir sobre o papel da escolarização formal na constituição da individualidade ou de uma autonomia na hora de o sujeito escrever um texto.

Palavras-chave: *Escrita, Estilo, Discurso argumentativo.*

Individualidade e escolarização: estilos em conflito. *Análise de dados singulares*

1- Introdução

Este trabalho é resultado de uma pesquisa, realizada no âmbito do Projeto Integrado/CNPq “Subjetividade, Alteridade e Construção do Estilo”¹, em que investiguei dados da escrita de um sujeito². Esta produção escrita, coletada naturalisticamente, forma um *corpus* longitudinal, parte dos *corpora* longitudinais pertencentes ao banco de dados do Projeto de Aquisição da Linguagem Escrita (doravante PALE) do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Procurei, a partir desse *corpus*, refletir sobre aquisição da escrita e constituição de estilo, pensando a linguagem conforme Geraldi (1991; 1995), o estilo conforme Possenti (1988) e Granger (1968) e a enunciação conforme Bakhtin (1992a; 1992b). Neste sentido, selecionei um conjunto de textos, dentro de uma perspectiva longitudinal, privilegiando aqueles, desde as séries iniciais do ensino fundamental, que me permitissem observar, de algum modo, tentativas de argumentação. A opção por este tipo de texto se deve ao fato de ele, geralmente, ser pouco explorado nos momentos iniciais de aquisição da escrita na escola. Nestes instantes, séries iniciais e medianas do ensino fundamental, a

¹ Este projeto é coordenado pela Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre, do Departamento de Linguística do IEL/UNICAMP, e tem como pesquisadoras principais as Profas. Dras. Maria Laura T. Mayrink-Sabinson e Raquel Salek Fiad, do Departamento de Linguística Aplicada do IEL/UNICAMP.

² LM, o sujeito desta pesquisa, “é uma criança de classe média, filha de professores universitários, frequentadora de escola particular desde os dois anos e meio, cuja interação com a escrita foi acompanhada pela mãe/pesquisadora através da

escola privilegia o texto narrativo-literário, como leitura e, também, como produção de textos. Esta, pelo menos, parece ser a orientação geral. No caso de LM, isso não foi diferente: o tipo de texto narrativo-literário teve maior circulação em sala de aula durante todo o ensino fundamental, o que faz supor, também, um maior trabalho pedagógico sobre este tipo de texto.

No entanto, a produção textual de LM não se resumiu a textos narrativos e/ou descritivos. A produção de textos mais ou menos próximos do tipo de texto dissertativo-argumentativo existiu, mesmo nas primeiras séries, ainda que esporadicamente. Há, por exemplo, a produção de textos como os comentários sobre livros, escritos regularmente durante um período da escolaridade do sujeito investigado. Nestes textos, há elementos de dissertação, traços de argumentação, opiniões, explicações, justificativas, exemplos, toda uma série de recursos discursivos, lingüísticos e textuais, comumente, encontrados em textos do tipo dissertativo-argumentativo, agenciados por um sujeito - uma criança em idade escolar - no papel de escritor. Ao longo do trabalho, as razões da opção por este tipo de texto como *corpus* de análise serão mais detalhadas. Uma teoria da argumentação, também, será apresentada, pois ela fundamentará, na verdade, as minhas análises dos textos. A seguir, antes de expôr os principais objetivos e os procedimentos metodológicos da pesquisa realizada, explicitarei as concepções de estilo, enunciação e argumentação que fundam o quadro teórico deste trabalho, e procuram justificar a possibilidade de se relacionar teoricamente estilo e aquisição da escrita.

feitura de um diário que se estendeu de um aos sete anos e cuja produção escrita doméstica e escolar vem sendo coletada desde então e fazem parte do Banco de Dados do PP". (Mayrink-Sabinson, 1997: 119).

1.1- Considerações sobre a estilística tradicional

Em geral, a questão do estilo na linguagem verbal tem sido vista, discutida e tratada considerando-se produtos lingüísticos acabados como fatos de estilo. Isto porque, praticamente, todos os modelos teóricos tradicionais (Martins, 1989) que surgiram, seja na crítica literária, seja na lingüística, têm em comum a concepção de que tanto o sujeito produtor do que consideram fato de estilo, quanto a linguagem usada por ele, já estariam previamente constituídos. Deste modo, nem todo sujeito da linguagem seria capaz de produzir estilo e nem toda linguagem seria apropriada para sua produção. O gênero literário seria o lugar ideal para observação de fatos de estilo. Isto porque, nesse campo, teríamos um sujeito idealizado, que domina os recursos da língua, um literato constituído, e uma língua também idealizada, a norma culta. Neste sentido, o sujeito seria capaz de explorar o que chamam de “expressividade” da língua, lugar de um trabalho estético, com fins bem definidos.

Para Possenti (op. cit.: 137), a intuição marca o trabalho da crítica literária no que se refere a estilo. Houve, no entanto, aqueles que tentaram um tratamento da questão com um mínimo de objetividade, pagando o preço da eleição de um foco considerado fundamental para os objetivos da análise.

Estes focos fundamentais foram o *autor*, dentro de uma visão psicologizante do estilo, o *contexto histórico e social* da obra, numa visão sociologizante, e a *materialidade da obra*, no âmbito de uma visão formalista do estilo.

Spitzer é o representante típico da tradição psicologizante, compartilhada, por exemplo, por Mattoso Câmara Jr., lingüista e filólogo português que lecionou no Brasil. Para Spitzer, a linguagem ou

o estilo de um autor expressaria seu estado de espírito. Neste sentido, um estado de espírito alterado (“emocionado”) seria capaz de expressar-se com estilo. Obviamente, os dados que se prestavam a esses exames, encontrados nos livros de Spitzer, são os da literatura. E, no final das contas, o que efetivamente interessava a esse crítico literário era o autor. Daí tentar-se descobrir traços da personalidade do mesmo: uma certa tensão, em Rabelais, entre o real e o irreal, entre a comédia e o horror, entre a utopia e o naturalismo, para usar o exemplo colocado por Possenti (id.: 138).

Câmara Jr. (1962: 53-6), explicitamente, aponta o literato como o sujeito próprio do estilo, sendo apenas ele capaz de usar a linguagem com razões estéticas. Mattoso problematiza a tendência em se enfatizar “*o conjunto de traços individuais em confronto com o uso coletivo*”. Dentro desta perspectiva, Mattoso critica a disjunção entre língua e estilo, a partir da conjugação entre os conceitos de *parole* e estilo. Critica, ainda, a visão de discurso como a definição de um ego que se insubordina contra os moldes coletivos da expressão lingüística. Para ele, a língua pauta o ato lingüístico de toda a coletividade. Porém, ao mesmo tempo, dá espaços para o surgimento de uma língua pessoal, um idioleto.

Com o propósito, pois, de romper com a noção de estilo como insubordinação aos moldes lingüísticos coletivos, Mattoso propõe o seu tratamento com base nas funções (representacional, expressiva e apelativa) da linguagem, segundo Bühler (1967).

Seguindo o raciocínio bühleriano, o intelecto (função representacional da linguagem) limitaria o indivíduo, cerceando-lhe, e a emoção que o envolve, que o afeta. Tornar-se-ia difícil a expressão do mundo emocional através da função intelectual ou representacional da linguagem. O sujeito precisaria, pois, distanciar-se do plano representacional, mais objetivo, para encontrar a expressão e o apelo no nível emotivo (funções expressiva e apelativa), espaço subjetivo, consubstanciação de uma personalidade afetada emocionalmente e capaz de afetar o outro através de sua linguagem. Essa

linguagem, por sua vez, não faz parte da norma da coletividade, o sistema abstrato, pois já sofreu uma deformação estilística, “*a fim de pô-la [a língua] a serviço da exterioridade dos nossos sentimentos ou da nossa atuação sobre os sentimentos alheios.*” (Câmara Jr., op. cit.: 53-6)

A aproximação entre as concepções de estilo de Mattoso Câmara Jr. e dos spitzerianos é inevitável. O fator emocional e sua relação direta com o campo expressivo constitui, em ambas as concepções, o *start* estilístico, seu impulso fundamental. Além disso, do mesmo modo que o raciocínio psicologizante, a delimitação do conceito de estilo, em Mattoso Câmara, postula uma higienização dos sujeitos capazes de produzir estilo. Para o autor (id., ibid.),

o estilo é a consubstanciação de um esforço para uma alma exprimir os seus sentimentos através dos esquemas intelectivos da língua (...) é natural que se torne especialmente vivido no literato um artista que faz da língua a matéria-prima da manifestação da sua “inspiração”, isto é, do sopro de emoção e interpretação sensorial que o universo nele desperta.

O literato, deste modo, é quem vive a fazer da língua sua matéria-prima, a fim de manifestar sua inspiração, seu *insight* diante do que a realidade nele desperta. Ele é o ser natural de criação estilística. A natureza do estilo estaria, pois, num trabalho realizado por poucos, *sujeitos-ourives* capazes de esmerilhar a língua, de agir sobre o intelecto, com propósitos bem definidos.

Nesta mesma linha de pensamento se encontra Monteiro (1991). O epicentro do trabalho de Monteiro é o conceito de *expressividade*, que seria o diferencial entre o estilo e as outras atividades lingüísticas. Seu interesse está no sujeito capaz de usar a linguagem com expressividade. Para caracterizar esse sujeito, o autor recorre a princípios vagos, como *conotação* e *poeticidade*, capazes de fundar, segundo ele, os limites da estilística: “*Cremos... que a característica fundamental da*

expressividade reside na ênfase, na força de persuadir ou transmitir os conteúdos desejados, na capacidade apelativa, no poder de gerar elementos evocatórios ou conotações.”

Ainda que ele admita que (id.: 15)

i) a antinomia norma e desvio nem sempre estabelece uma correspondência biunívoca com gramática e estilo: há desvios de nula expressividade e há desvios que só podem ser definidos como expressivos em relação a determinado tipo de norma;

ii) existem elementos estilísticos que não se caracterizam como desvios, mas apenas como possibilidade de escolha dentro da própria norma,

o importante, para ele (id.; ibid.), é que,

na realidade, quando se fala em desvio expressivo, pretende-se realçar o aspecto de criatividade exercido sobre a linguagem. O escritor deve permanentemente estar imbuído desse esforço de recriação em todos os níveis, mas às vezes ele alcança a mais alta expressividade sem ferir as regras do código.

Segundo Monteiro (op. cit.), o estilo poderia ser compreendido em função de dois processos: o de escolhas e o de desvios. O autor parece, no entanto, não admitir muito o estilo como escolhas. É o estilo concebido como desvio da norma que fundamenta sua reflexão teórica. Conceituando norma como conjunto de hábitos, construções ou usos da maioria da população, em termos de fatos lingüísticos (recursos expressivos), o autor define os desvios como as alterações ou variações havidas por desconhecimento da norma ou por intuito expressivo.

É aqui que se promove a cisão entre os sujeitos capazes de usar a linguagem adequadamente, e, dentre esses, aqueles, em quantidade mínima (raridade), capazes de ir além de um uso adequado, ou

seja, capazes de usar sofisticadamente a língua, e aqueles sujeitos que, por desconhecerem a norma, são incapazes de usar a língua com objetivos expressivos.

É o próprio Monteiro (id.: 13) quem afirma: “*É oportuno insistir em que só é estilístico o desvio que está carregado de efeitos expressivos. Quando resulta simplesmente do pouco domínio lingüístico, não há geralmente aspectos conotativos a explorar.*” Para o autor, é possível que certas palavras ou expressões tenham mais capacidade evocatória do que outras. Neste ponto, Monteiro apela para princípios vagos como, por exemplo, o de *poeticidade*. Seu argumento é que “palavras sinônimas” como oceano, mar, pélago, etc. teriam níveis diferentes de *poeticidade*. Ao mesmo tempo, ele diz que não ousa correr o risco de uma conclusão precipitada, atribuindo valores expressivos aos vocábulos enquanto formas (id.: 18). O método estilístico, para o autor, tem que recorrer constantemente à noção de contexto. No entanto, como já dito, esse aspecto não é explorado. É do contexto que depende também, conforme o autor (inspirado aqui por Lefebve [1975]), a *conotação*. Isto não o impede de assumir a distinção entre linguagens conotativa e denotativa. Assumindo essa distinção, o autor pressupõe a existência de um nível onde a linguagem é unívoca, visando apenas à comunicação mais clara possível - seria, por exemplo, o caso da linguagem científica, enquanto modelo, para o autor, de grau zero de discurso.

O *pecado* de Monteiro parece ser o mesmo de muitos outros teóricos que se debruçam sobre as questões que suscitam o tema estilo: a eleição do gênero de discurso literário como “o” gênero do estilo. Ainda que (e isto é interessante) admita a existência de estilo em vários níveis da atividade lingüística, Monteiro restringe sua análise ao discurso literário, falando em estilo de um conto, de um romance, em princípios que distinguiriam, em essência, os movimentos literários, em estilo de uma obra, etc. Isto, apesar de admitir como restrita a aplicação do conceito de estilo a atividades individuais com fins literários e entender que, numa obra, poucos seriam os traços inconfundíveis que

identificariam o autor. O teórico considera, ainda, que, dos aspectos que determinam uma obra, muitos fatores deveriam ser levados em conta, como as influências do meio, da época, da estrutura lingüística, etc. Mesmo que aborde a questão do contexto (de produção de linguagem e de estilo), sua abordagem é muito tangencial. Seu interesse, de fato, está no sujeito capaz de produzir estilo (linguagem com expressividade). Para conseguir caracterizar esse sujeito é que o teórico recorrerá a certos princípios, capazes de fundar os limites da estilística. Delimitar o campo da estilística torna-se, assim, uma forma de “higienizar” os sujeitos do estilo.

De modo semelhante à Câmara Jr., dentro de uma perspectiva psicológica do estilo, Monteiro baseia sua análise numa concepção funcional da linguagem, em que a função expressiva, diferentemente da função representacional, constituiria o campo de atuação do estilo: a capacidade de produzir linguagem com estilo estaria diretamente relacionada à capacidade do usuário de produzir linguagem com expressividade.

Para Possenti (op. cit.), os fundamentos da teoria psicologizante, fundada por Spitzer, e seguida por Mattoso e Monteiro, não fornecem muita segurança ao analista, dada a aleatoriedade presente em sua proposta de trabalho: “*não se pode dizer jamais que tal ocorrência lingüística significa determinado traço ou estado de ânimo.*”(id.: 139). Segundo o lingüista, os instrumentos explícitos de análise, fornecidos ou sugeridos por Léo Spitzer, são deficientes, fazendo tal análise depender sobremaneira da intuição e da interpretação do analista.

Numa outra perspectiva está o modelo sociologizante que, segundo Possenti, relaciona o estilo a condições sócio-históricas de produção de uma obra. Auerbach protagonizou as discussões neste sentido (1971). Para Possenti (id.: 141), no modelo proposto por Auerbach, “*estilo tem menos a ver com língua do que com a totalidade dos elementos que têm direito a serem representados numa obra.*”

Ao mesmo tempo, o lingüista (id.: 142) percebe uma vantagem nesse modelo: “*é que [ele] obriga a considerar a obra como discurso, e a relação entre autor e leitor como uma relação de interlocução.*”

Mas Possenti não o vê como um método seguro para análise do estilo, pelo menos para um lingüista que trabalhe com um mínimo de rigor metodológico.

Uma terceira maneira de tratar o estilo teria nascido nos anos trinta, no chamado Círculo Lingüístico de Praga. A forma, desde a palavra até o texto, nesta tendência, é o cerne da questão. De acordo com Possenti (id.: 143), tem-se a seguinte tese:

de alguma maneira, trata-se de tomar um texto como universo, como totalidade, e verificar suas leis de organização, sua própria estrutura. No horizonte, como termo de comparação, está a linguagem usual. A diferença entre as duas linguagens é produtora de efeitos de sentido.

Segundo Possenti, após discutir o modelo proposto por Eco (1971) para a *estética*, seus princípios e fundamentos, os formalistas tentam descobrir na forma “*um reforço, uma reduplicação, um símile do conteúdo.*” (id.: 147).

Possenti considera impossíveis para ele, enquanto lingüista, lidar com as concepções de estilo spitzeriana e auerbachiana, centradas nos aspectos psicológicos ou sociológicos, respectivamente, de uma obra. Para o autor, o tratamento formalista, segundo o qual o estilo gera mensagens estéticas, aparenta-se à concepção de estilo com a qual ele pretende trabalhar - um lingüista preocupado com análise do discurso -, e que foi esboçada por Granger (1968).

O reforço do conteúdo pela forma fundamentaria a idéia formalista de que Possenti se serve para relacionar forma e conteúdo ao trabalho estilístico. Este trabalho seria realizado pelas formas vocabulares, lexicais, sintáticas, textuais, e muitas outras, reforçando sentidos e significações, como o

fazem, nos exemplos dados por Possenti, Rosa, Drummond, Rubem Fonseca, entre outros. A literatura fornece muitos exemplos deste tipo de trabalho lingüístico, mas ele é realizado, também, cotidianamente, por sujeitos diversos, em situações variadas. O estilo, desta forma, não se limita, de fato, ao campo literário ou artístico. Nas diferentes situações de uso da linguagem, existe estilo, na forma de um trabalho individual.

A concepção de estilo grangeriana vem complementar a base da reflexão sobre estilo realizada por Possenti. O princípio fundamental é o estilo como marca de trabalho do sujeito na linguagem. Este trabalho existiria nos diversos processos de escolha existentes no uso de recursos expressivos da língua para a produção de discursos. Granger, no estudo da estruturação da linguagem nas ciências exatas, física e matemática, mais especificamente, procura mostrar que, mesmo nesse campo dito “fechado”, a subjetividade existe, porque há escolhas. É neste sentido que o “*individual permanece no horizonte da ciência... como o lado negativo das estruturas*” (Granger, op. cit.: 22). A principal marca de trabalho do sujeito na linguagem é a escolha, e, para Possenti, este critério define estilo; a escolha consistiria na principal manifestação de individualidade de um sujeito. A marca de trabalho poderia ser verificada nas ciências exatas, por exemplo, nos casos de mudanças estruturais. Ao se comparar estruturas diferentes, deparar-se-á com as marcas de trabalho nos percalços, nos progressos, nas mudanças de direção, enfim, ocorridas com o uso da linguagem pelo sujeito, mesmo no âmbito da atividade científica. Seriam as diferentes modalidades de referência a um mesmo fenômeno.

Conforme Possenti (id.: 157 - ênfase do autor),

se é verdade que há escolha e que esta escolha representa também o trabalho do ‘usuário’ da linguagem onde a estrutura mais parece necessária (...), a fortiori há

escolha para trabalhar com um sistema de estruturação da realidade que não é estruturado, no sentido técnico, como é a língua natural...

No âmbito do presente trabalho, o estilo será concebido à maneira de Granger e de Possenti, dada a concepção de linguagem que o sustenta. Esta concepção de linguagem difere, profundamente, das concepções que sempre acompanharam a estilística tradicional (Martins, 1989). Parto, assim, da natureza sócio-histórica da relação sujeito-linguagem. Conforme Abaurre et alii (1997: 02), a linguagem aqui é vista como lugar de interação humana, de interlocução: *“Tomada como atividade, como trabalho, a linguagem, ao mesmo tempo que constitui os pólos da subjetividade e da alteridade, é também constantemente modificada pelo sujeito, que sobre ela atua.”*

Interessa-me, assim, a relação eu-outro na linguagem. O estilo teria a ver diretamente com essa relação.

Com essa assunção, e dado que minhas questões não são as mesmas colocadas por teóricos especialmente voltados para o campo da literatura, baseio-me no ponto de vista sobre estilo de Granger (1968) e Possenti (1988), segundo o qual o traço constitutivo do estilo é a escolha.

1.2- Granger, Possenti e o estilo sob o ponto de vista filosófico

Granger (op.cit.: 13) vislumbra um reencontro com o aristotelismo, enquanto filosofia dinâmica das estruturas, porém liberto de seus paradigmas biológicos e independente de uma ontologia.

Trabalho, para o autor, é uma certa maneira de relacionar, suscitando-os, uma forma³ e um conteúdo. Ele define prática como sendo “*a atividade considerada com seu contexto complexo e, em particular, com as condições sociais que lhe dão significado num mundo efetivamente vivido*”. (id.: 14). O trabalho seria uma das estruturas da prática, talvez, segundo ele, a sua estrutura constitutiva.. A atividade prática, dentro desse quadro, objetiva-se em obras: a obra do matemático, a organização da linguagem. Para Granger (id.: 15), “*as relações de forma a conteúdo aí se apresentam de tal modo que o observador superficial poderia pensar que só subsistem “formas” sem “matérias”, sem conteúdo verdadeiro*”. Segundo ele, foi daí que a distinção entre o trabalho manual e os trabalhos do espírito pôde assumir diversas modalidades segundo os tempos e os costumes.

Granger pretende apreender o individual e para isso ele toma a obra, enquanto atividade prática. Para ele, é nessa atividade que o indivíduo pode ser apreendido. Definindo estilo como “*modalidade de integração do individual num processo concreto que é trabalho*”, o autor pretende fazer uma reflexão filosófica a esse respeito. Dois termos chamam a atenção nessa definição de estilo. Em primeiro lugar, integração. Em segundo, processo. O indivíduo integrado num processo concreto que é trabalho. Para Granger, todas as formas de prática (toda atividade prática tem por fim uma obra) apresentam em sua essência a modalidade do estilo, ou seja, o indivíduo se integrando no processo concreto de trabalhar certos tipos de relações entre forma e conteúdo. No caso das ciências, para Granger, o indivíduo se opõe às estruturas. Ele exemplifica com o caso da Linguística que, tomando como dado um fragmento da cadeia falada pronunciada por um locutor, considera não pertinente para a sua descrição da língua (enquanto sistema) mil traços que sobrecarregariam a mensagem, individualizando-a. Haveria estilo aí

³ Segundo Possenti (id.: 171), “*uma forma não espelha, não reflete, nem por outro lado, cria um conteúdo: ela o suscita, o faz aparecer. (...) A idéia é que nenhum dos dois elementos preexiste a outro, nem é a coisa natural.*” [ênfase do autor]

se esses traços não aparecessem distribuídos de modo totalmente aleatório e se em seu tratamento se esboçassem certas constâncias.

Granger entende que uma tal concepção de estilo faz ressaltar naturalmente o caráter essencialmente relativo da individuação, mas mesmo assim ele tenta tornar operante tal concepção.

Granger admite que diretamente é muito difícil perceber estilo numa obra padronizada, como os produtos da indústria. Mas, segundo ele (id.: 18), esses objetos podem testemunhar um estilo num outro nível, “*numa zona nitidamente delimitada no inferior da escala das oposições sucessivas formatória*”. Nesse sentido, uma modalidade estilística seria a própria assunção de estereotipia do objeto industrial.

Enquanto para o obra de arte e mesmo para o produto artesanal, a individuação é procurada ou aceita em todos os níveis, para o produto industrial ela é, na medida do possível, rejeitada em níveis elementares da percepção imediata das formas visuais e da textura do material. O mais aperfeiçoado tratamento industrial caracteriza-se exatamente pelo banimento de toda redundância (...). Estamos autorizados, sem dúvida, a ver aqui a conseqüência de uma penetração, particularmente bem sucedida, do pensamento formal na prática (...). (id. ibid.)

Granger aborda a questão com a idéia de níveis estruturais. Se, na indústria, há uma tendência ao apagamento do indivíduo em seu trabalho, em sua criação, em vários níveis (tanto que foi preciso vislumbrar um nível inferior estruturalmente para se poder falar em estilo), na arte, a individuação é possível ser encontrada em quase todos os níveis.

Para Granger (id.: 20), quando um indivíduo demonstra preferir uma estrutura à outra encontra-se aí uma tomada de posição estilística. O conceito de estilo que ele defende está ligado ao uso, à

prática (de ou com objetos, que podem ser simbólicos): *“toda prática, com efeito, comporta um estilo e o estilo é inseparável de uma prática.”* O autor alerta que, apesar de ter usado a expressão *atos de estilo*, conforme a sua concepção, o estilo não se reduz precisamente aos fatos. O estilo teria a ver essencialmente com *significações*:

uma vez que o fato de estilo nasce, por assim dizer, do contato das estruturas, funcionando como projetos, e de uma situação vivida como dado de um ato possível, é inseparável, por natureza, de uma significação: é o fato significativo por excelência ou, se se quiser, o fazer propriamente humano.

Granger pretende refletir sobre a possibilidade de uma estilística da prática científica, um primeiro passo na direção de uma estilística geral. Para ele (id.: 22), o individual existe no horizonte da ciência, ainda que ela deseje ser impessoal: *“Se é verdade que não há ciência puramente especulativa e que todo processo de estruturação está associado a uma atividade prática, o individual aparece necessariamente de início, como o lado negativo das estruturas.”* Para o filósofo, se um indivíduo teve oportunidade de usar dois modos de estruturação de uma realidade e, com o passar do tempo, preferiu usar apenas um desses modos, haveria aí uma tomada de posição estilística. Essa atividade⁴, esse trabalho, não sendo nem aleatório nem esporádico, poderia ser revelador, conforme coloca o autor (id.: 23), *“do jogo sutil da forma e do conteúdo que aí se revela.”*

Na ciência, um campo de ação humana relativamente mais fechado, menos propício à individuação, o exercício da preferência é constrangido. Ainda assim, apesar desse constrangimento, observam-se escolhas, preferências em termos de estruturação de uma realidade.

O processo de escolha é assumido, então, no interior desse quadro teórico, ao qual me filio, como constitutivo do estilo. Para Possenti (id.: 169) é devido à individuação como fruto do trabalho que um indivíduo se torna sujeito: *“É em oposição ao vivido que a estrutura é construída e, inversamente, é pela oposição à estrutura que o estilo se constitui (‘o individual só pode ser definido por oposição às estruturas’ [Granger, op. cit.: 17]).”* De acordo com Possenti e Granger, o estilo produz a individuação de uma obra pela presença de elementos não-pertinentes. Esses elementos são redundantes, em relação à linguagem em que estão vinculados. Para Granger (id.: 17), *“na medida em que esta redundância não apareça distribuída de modo totalmente aleatório e, em seu tratamento se esbocem certas constâncias, há estilo.”*

O estilo processaria uma certa relação entre forma e conteúdo, geralmente, a forma reforçando o conteúdo. Granger exige uma não-casualidade para se falar em estilo. Para ele, a redundância é relativa a um nível de estruturação: os objetos estereotipados, por exemplo, testemunham o estilo num nível de uniformidade, assumindo-se a estereotipia como norma. Segundo Possenti, para a consubstanciação do processo de escolha, ou seja, da atividade estilística propriamente dita, seriam necessárias duas condições básicas: a existência de múltiplos recursos expressivos (variabilidade lingüística) e a presença de um sujeito capaz de fazer escolhas. Essas condições teriam surgido das reflexões de Possenti (op. cit.) a partir da noção de repertório, defendida pela sociolingüística (de Hymes, Fishman, Gumperz).

Visto dessa forma, o estilo revela a manifestação da subjetividade nas preferências lingüístico-discursivas de um sujeito. Mas quando haveria estilo efetivamente? Segundo Possenti, em um outro texto (1993: 203), há estilo se e quando há marca de trabalho do sujeito na linguagem. Essas marcas

⁴ Para Possenti (id.: 172), *“a noção de atividade é mais diretamente útil para explicar a atuação lingüística de um falante, sujeito a coerções sociais concretas, que poderemos chamar de condições de produção. Uma das condições desta*

poderiam ser encontradas mesmo nos textos iniciais, as primeiras produções textuais escritas de um sujeito (e mesmo antes disso) e poderiam revelar um estilo individual em construção.

No XL Seminário do GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo - , em 1992, Possenti debateu junto às pesquisadoras do Projeto Integrado “A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita”, M. B. M. Abaurre, R. S. Fiad e M. L. T. Mayrink-Sabinson (atualmente essas pesquisadoras desenvolvem o Projeto Integrado “Subjetividade, Alteridade e Construção do Estilo”), durante o Grupo de Trabalho “O papel do individual na construção da sistematicidade: reflexões sobre aquisição da representação escrita da linguagem” e defendeu o ponto de vista segundo o qual, dada a concepção de estilo como marca de trabalho, é possível de fato tomar alguns indícios encontrados na escrita inicial como reveladores de um estilo em construção. Determinadas escolhas feitas pelo sujeito poderiam se consolidar como preferências temporárias ou mesmo definitivas, a nível estrutural (léxico-gramatical) ou temático.

1.2.1- Estilo em construção

Dentro desta perspectiva, concebendo o estilo conforme Granger e Possenti, e no âmbito de uma visão de linguagem sócio-histórica, segundo a qual a interação entre sujeitos, a dialogia, são pontos de partida, acreditei na possibilidade de encontrar marcas de trabalho de escolhas do sujeito na linguagem, mesmo esse sujeito sendo um aprendiz da escrita. Essas marcas forneceriam pistas capazes de indiciar processos estilísticos, escolhas de um sujeito histórico na linguagem, o que tornaria possível uma melhor visualização das relações que se estabelecem entre sujeito e linguagem. Em Possenti (id.: 158),

produção individual é, evidentemente, a língua, que ele agencia concretamente durante seu trabalho.”

se o locutor busca, dentre os possíveis, um dos efeitos que quer produzir em detrimento dos outros, terá que escolher dentre os recursos disponíveis; terá que 'trabalhar' a língua para obter o efeito que intenta. É nisto que reside o estilo. No como o locutor constitui seu enunciado para obter o efeito que quer obter.

Estou entendendo aqui que o trabalho na linguagem não é exclusividade da literatura. Em outros campos da ação humana também os sujeitos agem com e sobre a linguagem. Há também ações da própria linguagem, conforme aponta Geraldi (1995: 41).

A relação sujeito-linguagem, do ponto de vista sócio-histórico, é uma relação em constante movimento e constituição: o sujeito e a linguagem se constituem. O sujeito em processo de aquisição da escrita não possui, claro, experiência com essa modalidade lingüística. Os recursos expressivos agenciados pelo sujeito que ainda está aprendendo a lidar com a escrita são restritos. Disto não se conclui, no entanto, que não haja um repertório (por mais limitado que seja), a partir do qual escolher e que o sujeito não faça escolhas. Ao contrário, a atividade discursiva, o trabalho na linguagem é constitutivo do processo.

Há, pois, nas áreas de ação humana (e as interações escolares constituem uma dessas áreas), modos de composição, estilos estruturais que o sujeito deverá construir. Se num determinado momento os enunciados escritos por um sujeito particular vão de encontro aos enunciados típicos de certas cadeias/redes, as novas histórias interativas que esse sujeito realizará tendem a fazer com que seus próximos enunciados, continuamente, vão ao encontro dos estilos composicionais, bem como dos gêneros discursivos presentes nesses tipos de interações verbais, nesses campos da ação humana. Os limites deverão ser colocados pelo próprio processo interativo, o que não quer dizer que o sujeito não terá espaços para deixar sua própria marca. Isso não só é possível como é desejável. O sujeito escolhe. O sujeito se movimenta no interior das estruturas, trabalhando com elas mas também sobre elas (dado

que há algo relativamente estável). Os limites históricos devem ser percebidos, mas em conjunto com as infinitas possibilidades de renovação desses limites. Se os usos compõem uma história que constrange os utentes, são esses que constróem a história dos usos, oscilando, em suas operações, entre o estabilizado e o movediço.

Entender como possível a relação entre estilo e aquisição da escrita, concebendo a linguagem como lugar de interlocução no qual o sujeito age com a linguagem e sobre ela, mas em que também há uma ação da própria linguagem, é perceber que o sujeito opera com recursos expressivos, insuficientes por si só, agindo discursivamente, constituindo, assim, uma história de desenvolvimento da linguagem escrita. No interior dessa história, encontraremos marcas do eu e do outro na linguagem. Acredito que, investigando dados longitudinais, coletados em ambiente natural, usando um paradigma investigatório, eminentemente, qualitativo, é possível encontrar indícios de processos de individuação do sujeito na linguagem, marcas discursivas, lingüísticas e textuais, que possam revelar escolhas preferenciais de um sujeito histórico, não-idealizado.

As opções desse sujeito podem revelar um sujeito em ação, em relação constitutiva com o outro, buscando no enunciado desse outro a constituição do seu enunciado, da sua resposta. Sua produção escrita tem os limites do outro que lhe dá a medida de si mesma. O contato com textos escritos revelará a ele novos modos de estruturação da linguagem, novos recursos, novas formas de dizer. Somente esse contato poderá ir desvendando, aos poucos, estilos verbais e construções composicionais marcantes dos enunciados produzidos/realizados no interior de certos campos discursivos. Sem esse contato, o sujeito não se insere numa cadeia comunicativa, não torna sua produção enunciativa mais um elo dessa cadeia, em síntese, não consegue se comunicar, já que não tem respostas para seus enunciados; eles não espelham outros enunciados pertencentes a uma mesma história. De fato, o que acontece com esses

enunciados, que não ecoam, que não encontram quaisquer cais de porto para se abrigarem, é que eles perdem o trilho histórico, descarrilham.

Com base nessas reflexões, parecem se justificar pesquisas sobre o estilo na aquisição da linguagem escrita, investigando-se sujeitos particulares, históricos, diferentes dos sujeitos virtuais da psicologia genética (Ferreiro e Teberoski: 1991).

Antes de explicitar quais foram os principais objetivos deste trabalho de pesquisa, bem como os fundamentos metodológicos usados para atingi-los tratarei dos princípios teóricos que embasaram todo o trabalho. A seguir, exponho a teoria da enunciação sobre a qual as minhas reflexões se assentam. Em seguida, abordo a teoria da argumentação por mim usada na análise dos textos tomados como dados.

1.3- Bakhtin e o trabalho do sujeito na linguagem

No interior de uma concepção de linguagem sócio-histórica, onde a interação social verbal ocupa um papel fundante, entendo a aquisição da linguagem escrita como um processo no qual a relação sujeito-linguagem é desde sempre mediada por um outro, interlocutor presente ou representado.

Para Bakhtin (1992b), as formas de enunciação escrita constituem gêneros secundários, relativamente mais complexos do que os considerados por ele como gêneros primários. Porém, a natureza de ambos os campos genéricos postulados pelo autor é a mesma: ambos são fenômenos sociais. Todo e qualquer gênero de discurso está, intimamente, relacionado, segundo o autor, a um dado campo da ação humana. Um determinado gênero produziria enunciados relativamente típicos, que carregariam o *estilo do gênero*. Uma esfera da ação humana marcaria certos tipos de relações entre

sujeitos que nela atuam e interagem verbal e socialmente. Os enunciados produzidos dentro dessa esfera iriam constituindo, assim, formas de acabamento relativamente típicas, modos de estruturação e de conclusão de um todo: o todo acabado do enunciado.

A concepção de estilo em Bakhtin, dentro de sua teoria da enunciação, não se restringe nem à análise das formas lingüísticas em si, nem à análise do caráter psicológico do autor textual. Sua concepção é mais ampla, na medida em que entende que todo e qualquer gênero de discurso constitui um estilo próprio de enunciação. Seria o que ele chama de *estilo funcional*. Essa concepção não exclui a possibilidade do *estilo individual*. Ele acontece, mas há tipos genéricos que melhor propiciam sua emergência e seu desenvolvimento. O caso típico é o da literatura. Isso explicaria, em parte, talvez, o privilégio e a exclusividade dados, até então, pela estilística tradicional, com seus teóricos advindos da crítica literária e da lingüística, principalmente, a esse campo do discurso em suas reflexões e análises sobre fatos de estilo.

Se pensarmos conforme Bakhtin, encontraríamos *estilos funcionais* de enunciados escritos pertencentes a gêneros do discurso secundários sendo constituídos pelo sujeito que está aprendendo a escrever. Entrariam aqui o *estilo* de uma carta simples, o de um bilhete, o de uma narração simples, entre outros *estilos*.

Mas como ficaria a questão do *estilo individual*?

Vejamos como Bakhtin trata esse ponto. Para ele, em primeiro lugar, todo enunciado verbal, oral ou escrito, é, em princípio, individual. Essa individualidade seria de caráter mais geral, refletindo-se em aspectos superficiais, quase biológicos do sujeito que fala. Uma outra individualidade, de caráter mais específico, que revelaria aspectos mais profundos da relação sujeito-linguagem, para ele, não ocorreria, sempre. O enunciado pode ou não, segundo o autor, refletir essa individualidade, que poderia ser caracterizada como um *estilo individual*. Nem todos os gêneros seriam propícios a esse estilo:

Na maioria dos gêneros do discurso (com exceção dos gêneros artístico-literários), o estilo individual não entra na intenção do enunciado, não serve exclusivamente às suas finalidades, sendo, por assim dizer, seu epifenômeno, seu produto complementar. (Bakhtin, op. cit.: 283).

Em Bakhtin (id.; ibid.), para se falar em *estilo individual* é preciso primeiro levar em conta o *estilo do enunciado*. O estilo é quem dá, na teoria bakhtiniana, unidade ao gênero do discurso:

O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e, o que é particularmente importante, a unidades composicionais: tipo de estruturação e de conclusão de um todo, tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (relação com o ouvinte, ou com o leitor, com o interlocutor, com o discurso do outro, etc. (id.; ibid.)

Uma questão importante aqui é a que se refere ao *todo* do enunciado. Outra é a que se refere à relação *eu-outro*.

A primeira questão é colocada por Bakhtin da seguinte forma: “*todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo.*”(id.: 301 – ênfases do autor)

Encontra-se aqui a noção de *acabamento* na teoria do autor, presente nos ensaios que compõem a Estética da criação verbal (Bakhtin: op.cit.). Três fatores determinariam o acabamento de um enunciado:

- o tratamento exaustivo do objeto do sentido;
- o intuito, o querer-dizer do locutor;

- as formas típicas de estruturação do gênero do enunciado.

Para Bakhtin (id.: 304), um determinado locutor (falante ou escritor) pode não dominar o repertório de certos gêneros por faltar-lhe experiência:

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço e melhor nossa individualidade neles (quando isso nos é possível e útil), que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos.

Em conformidade com essas colocações, no ensaio “O autor e o herói” (op. cit.), Bakhtin explora uma outra noção, cunhada por ele, o *excedente de visão* (p. 43), que seria responsável pelo domínio de *acabamento* pelo enunciador (falante ou escritor) proficiente. Ao produzir um enunciado verbal (oral ou escrito) o sujeito possuiria este *excedente de visão* em relação ao gênero de discurso com o qual ele dialoga, interagindo verbalmente no interior de uma dada esfera da comunicação social. Esse *excedente de visão* seria fornecido pelo outro nos processos dialógicos de constituição (a experiência de e com o outro).

Estamos já na segunda questão que, obviamente, não se separa da primeira. Conforme o autor (id.: 313-4), “*a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro (...). As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, modificamos.*”

A questão, portanto, da individuação do sujeito no enunciado torna-se, para Bakhtin, um problema de domínio dos gêneros usados. Para o autor, quanto maior o domínio do gênero usado,

maior seria a possibilidade dessa individuação (emergência de um estilo individual). A realização de um *projeto de dizer* concebido livremente pelo sujeito poderia ser trabalhado com maior desembaraço.

A experiência no gênero seria, então, para Bakhtin, um fator decisivo para o desenvolvimento de processos de *estilo individual*.

Dentro dessa perspectiva, o escritor iniciante, em suas interações verbais, principalmente em sala de aula, estaria construindo um *excedente de visão* em relação a gêneros de discurso primários e secundários que, eventualmente, utiliza. Ele estaria aprendendo a dominar formas de acabamento de diversos tipos de enunciados pertencentes a diversos tipos de gêneros discursivos, igualmente. Não seria, de modo algum, incorreto dizer que estilos estariam sendo constituídos ao longo de uma micro-história individual de aquisição da representação escrita da linguagem verbal. Nesse processo, um estilo individual, também, poderia estar se desenvolvendo.

A seguir, apresento a teoria da argumentação sobre a qual se assenta este trabalho.

1.4- A *argumentatividade* segundo Koch (1987) e a Argumentação segundo Perelman (1996)

O Tratado da Argumentação (A Nova Retórica), de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (1996) pretende revitalizar a *Retórica* e mostrar a sua relevância e atualidade como forma de raciocínio. Considerada durante séculos como inferior perante os raciocínios analíticos, a *Retórica* ficou esquecida, relegada à ornamentação do discurso. Na verdade, quem fez questão de esquecê-la foram os teóricos, filósofos, matemáticos, físicos, filólogos, entre outros. Para esses, o modelo ideal de raciocínio estava devidamente construído: a *Lógica Formal*.

A temporalidade dos meios de prova retóricos, sua circunstancialidade, incomodava, sem dúvida, àqueles que preconizavam a existência da verdade (ou de verdades possíveis de se demonstrar). O princípio retórico da verossimilhança, defendido por Aristóteles (1988) na *Arte Retórica*, abria espaço para a polêmica. Ou seja, uma argumentação não seria definitivamente acabada. A contingência seria importante na argumentação, diferentemente do raciocínio lógico. Enquanto a demonstração procura evitar dúvidas e ambigüidades, não se preocupando com origens e papéis dos sistemas ou regras, muito menos com o sentido das expressões usadas

... quando se trata de argumentar, de influenciar, por meio do discurso, a intensidade de adesão de um auditório a certas teses, já não é possível menosprezar completamente, considerando-as irrelevantes, as condições psíquicas e sociais sem as quais a argumentação ficaria sem objeto ou sem efeito. Pois toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõe a existência de um contato intelectual (Perelman, op. cit.: 16).

Em nome de uma *Ética* que ocultava uma série de questões, a *Retórica* tornou-se, durante todos esses anos, quase um pecado. O *Entimema*, silogismo incompleto, onde uma das premissas é ocultada, tornou-se impossível para raciocínios considerados mais sérios e ocupados com a busca sincera da verdade. Como o orador, na *Arte Retórica*, deveria saber usar *entimemas*, a fim de persuadir seu ouvinte, essa prática não se valia de princípios éticos, o que, homens dotados de *Razão*, de princípios, especialmente os morais, não podiam permitir. A amoralidade da retórica era temida. Ficam explicados, assim, os constantes e contínuos ataques sofridos pela retórica, promovendo-se a sua desqualificação.

O raciocínio que procura, acima de tudo, encontrar a verdade não precisaria de apreço do auditório. Ele demonstraria por si mesmo, seria universal. Daí os raciocínios que elegeram a *Lógica*

Formal como modelo de demonstração procurarem apagar os sujeitos e a história. A demonstração, baseada na *Lógica Formal*, não teria necessidade de buscar no ouvinte, nas suas paixões, o que é próprio para persuadí-lo. As provas, na demonstração, seriam auto evidentes, capazes de convencer a todo ser humano dotado de razão. Como os meios de prova da retórica são circunstanciais, devido às suas premissas serem relativizadas, são considerados inferiores, fracos perante os meios de prova específicos da lógica. Os primeiros só atingem auditórios particulares, que estão dispostos a tal argumentação. Já os segundos influenciam todo e qualquer ser consciente.

Conforme definida por Aristóteles, a arte retórica ocupa-se “*no concernente a uma dada questão, descobrir o que é próprio para persuadir.*” Desse modo, o que é próprio para persuadir, no âmbito de uma dada questão, depende do ouvinte a que o discurso se dirige. Através do discurso, o orador pode persuadir o ouvinte demonstrando que aquilo que ele diz é verdade ou parece ser verdade. O que está em jogo aqui, efetivamente, é a maior intensidade de adesão de um auditório a certas teses, e não a sua adesão total, universal. O orador tem que levar em conta, na sua argumentação, as paixões dos ouvintes. Esse ponto é o que torna a argumentação tão dinâmica (e tão perigosa, ao ponto de ser temida).

Conforme aponta Perelman, até mesmo no plano da deliberação íntima, o indivíduo se divide em dois, podendo, assim, argumentar consigo mesmo. Ou seja, é condição prévia para a argumentação a presença de um ou mais interlocutores para o orador. A deliberação íntima, considerada por muitos como uma forma superior de pensamento, de raciocínio, pois pressupõe-se que, nela, o sujeito queira convencer a si mesmo, não é vista como uma forma peculiar de argumentação por Perelman. Para ele, mesmo aí, há procedimentos retóricos.

Para que a argumentação aconteça, segundo Perelman, é preciso que os espíritos estejam de acordo sobre a formação de uma comunidade intelectual disposta a debater um dado assunto. Nesse

sentido, o orador precisa ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental... implica sempre uma certa modéstia por parte de quem argumenta, o que ele diz não constitui uma *palavra do evangelho*, ele não dispõe dessa autoridade que faz com que o que ele diz seja indiscutível e obtenha imediatamente a convicção. Ele admite que deve persuadir, pensar nos argumentos que podem influenciar seu interlocutor, preocupar-se com ele, interessar-se por seu estado de espírito. (id.: 18)

Perelman está preocupado, efetivamente, com o auditório, com o outro-interlocutor, alertando o orador que não subestime seus ouvintes, que seja atento para com eles, simpático e que lhes pondere, sempre, e não dite ordens, menosprezando suas reações. A apreciação do ouvinte pelo discurso deve ser assinalada pelo orador. O orador deve valorizar a opinião do auditório - “*conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação*” (id.: 22). É interessante observar que nessa passagem do *Tratado*, o discurso de Perelman torna-se didático, como o é, em vários momentos, o discurso de Aristóteles, na *Arte Retórica*.

Perelman, também, critica a idéia de que a *Dialética* seria superior à *Retórica*, devido ao fato de os interlocutores, na retórica, estarem ocupados em sustentar seus pontos de vista, lutando para conseguir o maior número de adesões às suas teses. Daí o estudo das paixões dos ouvintes, como o fez, detidamente, Aristóteles.

Em Perelman (id.: 26), “*o importante, na argumentação, não é saber o que o próprio orador considera verdadeiro ou probatório, mas qual é o parecer daqueles a quem ela se dirige.*” Para ele (id.: 27), “*É, de fato, ao auditório que cabe o papel principal para determinar a qualidade da argumentação e o comportamento dos oradores.*” Perelman se propõe, então, a pensar a argumentação baseando-se na consideração dos auditórios sob seus aspectos concreto, particular e multiforme. Segundo o autor, há um ideal de argumentação, buscado pelos teóricos, em que uma técnica se imporia

a todos os auditórios indiferentemente: “a busca de uma objetividade, seja qual for sua natureza, corresponde a esse ideal, a esse desejo de transcender as particularidades históricas ou locais de modo que as teses defendidas possam ser aceitas por todos.” (id.: 29)

O modelo teórico perelmaniano é assumido, em suas linhas gerais, por Koch, em Argumentação e Linguagem (1987). Segundo a autora (op. cit.: 21), os trabalhos de Perelman impulsionaram, de um modo novo, os estudos sobre a argumentação, contribuindo, juntamente com a *Pragmática* (de Austin e Searle) e a *Teoria da Enunciação* benvenistiana, para fazer do discurso o objeto central de diversas tendências da lingüística moderna. Segundo Koch (id.; ibid.), o estudo do discurso tem origem com o surgimento da pragmática, num momento em que se fortalecia uma teoria da enunciação. A semântica argumentativa, onde a autora se insere, estudando o discurso, investiga a macrossintaxe do discurso: “o discurso constitui uma unidade pragmática, atividade capaz de produzir efeitos, reações...” (id.: 21)

O discurso, para Koch, como unidade pragmática, cuja macrossintaxe deve ser estudada pela semântica argumentativa, deve constituir um texto:

(...) Em se tratando da linguagem verbal, tem-se o ‘Discurso’, atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação- ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo- como também o evento de sua enunciação. O discurso manifesta-se lingüisticamente por meio de textos- em sentido estrito- que consistem em qualquer passagem falada ou escrita, capaz de formar um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, assim, de uma unidade semântico-pragmática, de um contínuo comunicativo textual que se caracteriza, entre outros fatores, pela ‘coerência’ e pela ‘coesão’, conjunto de relações responsáveis pela ‘tessitura do texto’. (id.: 21-2)

São essas as concepções de discurso e de texto que estarei usando ao longo desse trabalho e que fundamentarão as minhas análises dos dados.

A mediação por símbolos caracteriza, para Koch, as relações homem-natureza, e, nesse sentido, as relações homem-homem. Para a autora, a pragmática trata da interação social do homem na e pela linguagem; segundo ela, *“a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade.”* (id.: 19)

Segundo a lingüista, a progressão textual se dá através das articulações argumentativas, devendo-se levar em conta a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como fator básico não só de coesão mas principalmente de coerência textual. (id.: 23).

Seguindo esse raciocínio, a argumentatividade, na definição de Koch, estaria presente, em maior ou menor grau, tanto nos textos do tipo dissertativo-argumentativo, quanto nos do tipo descritivo e narrativo. (id.: 20) [vale lembrar que Koch utiliza *argumentação* e *retórica* como ‘quase sinônimos’]

Assumindo a concepção de linguagem como intersubjetividade, como ação dramática, conforme Vogt (1980), Koch vê, no interior do discurso (de acordo com Guimarães, 1981), o texto escrito como *“um tipo específico de discurso, cuja diferenciação em relação ao diálogo pode ser estabelecida a partir da ‘relação factual’ que se estabelece entre locutor e destinatário.”* (id.: 23) Para Koch, todo enunciado é dotado de intenção, e essa intenção é lingüisticamente constituída (por ser determinada pelo sentido do enunciado):

Um produto lingüístico necessita, sem dúvida, ser garantido por certas regras estruturais, mas vale, basicamente, pelo que significa, quando a frase se atualiza em enunciado. Só como significação é que se dá essa transcendência, que tende a encaminhar para um sentido, o qual se concretiza no que denominamos texto. Dizer e Mostrar constituem dois níveis ou modos de produção da significação que funcionam

de maneiras diferentes: enquanto a significação do enunciado é dada pela relação entre a linguagem e o mundo, constituindo, como já se disse, o domínio da semântica, o sentido é dado pela relação entre a linguagem e os homens, constituindo o campo da Pragmática. (id.: 30 - ênfases da autora)

Segundo a lingüista, a textualização é realizada sob a forma de um encadeamento de enunciados. Há duas formas de encadeamentos enunciativos, segundo a autora: a cadeia I, lógica ou semântica em sentido estrito (as relações entre enunciados possuem um “caráter objetivo”) e a cadeia II, paralógica, discursiva ou pragmática (as relações possuem um “caráter subjetivo”). A cadeia I seria constituída das seguintes relações: conjunção; disjunção; equivalência; implicação; bicondicionalidade; causalidade; alternância; temporalidade; contrariedade; condicionalidade. A cadeia II, por sua vez, seria constituída de intencionalidade do falante; atitude perante o discurso que produz; pressupostos; jogo de imagens recíprocas; etc.

Os encadeamentos do segundo tipo seriam reponsáveis, de acordo com Koch (op. cit.: 32) pelas “*relações discursivas que se estabelecem entre enunciado e enunciação*”, denominadas pela autora de relações ideológicas ou argumentativas.

Para a autora, há índices que marcam as relações discursivas que se estabelecem entre enunciado e enunciação. Essas relações são chamadas de ideológicas ou argumentativas, e dizem respeito ao modo de produção do discurso, as diversas modalidades da enunciação:

Assim, em cada texto, de acordo com a intencionalidade do locutor, estabelece-se um novo tipo de relações: relações argumentativas, que implicam, por exemplo, a apresentação de explicações, justificativas, razões, relativas aos atos de enunciação anteriores. Conforme se trate de um ato apenas, ou de vários atos de enunciação, pode-se ter ou Frases Ligadas, na terminologia de Bally (1944), constituídas de

Predicados Complexos (como os denomina Ducrot [1972]) e resultantes de um único ato de linguagem; ou Enunciados Coordenados, resultantes de dois ou mais atos de fala, em que cada um deles toma o(s) anterior(es) como tema. É justamente o encadeamento de enunciados feito dessa maneira, que vai dar origem ao que denomina texto. (id.: 33 - ênfases da autora)

Em Koch, e segundo Ducrot, a enunciação constitui um evento, e, no interior desse evento, a argumentatividade, ato de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões (p. 23), possui um papel fundamental. Para a autora, o ato de argumentar constitui o ato lingüístico básico, porque, para ela, a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia:

Encadeando-se uns sobre os outros, de acordo com as intenções do falante e, por conseqüência, com o sentido que se pretende dar ao discurso, os enunciados trazem em seu bojo relações de ordem pragmática, que se revelam, na maioria das vezes, através dos operadores do discurso- ou operadores argumentativos- os quais, por meio desse encadeamento, estruturam os enunciados em um texto verbal linear. (id.: 33-4).

Para Koch, portanto, há marcas lingüísticas, presentes nos textos, que revelam sua argumentatividade, seu caráter pragmático, ideológico, que tem a ver com as intenções do falante, com as imagens que os interlocutores fazem um do outro, com os pressupostos, com as múltiplas vozes presentes no discurso. Para a autora, essas relações argumentativas é que efetivamente são relevantes para a análise lingüística de textos. Constituem algumas dessas relações:

1) as pressuposições; 2) as marcas das intenções, explícitas ou veladas, que o texto veicula; 3) os modalizadores que revelam sua atitude perante o enunciado que produz

(através de certos advérbios, dos tempos e modos verbais, de expressões do tipo: “é claro”, “é provável”, “é certo”, etc.); 4) os operadores argumentativos, responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturando-os em textos e determinando a sua orientação discursiva; e 5) as imagens recíprocas que se estabelecem entre os interlocutores e as máscaras por eles assumidas no jogo de representações ou, como diz C. Vogt, nas pequenas cenas dramáticas que constituem os atos de fala. (id.: 36).

Segundo a autora, todos esses elementos, ou seja, todas essas relações, inscrevem-se no discurso (e no texto) através de marcas lingüísticas, fazendo do discurso (e do texto) um verdadeiro *retrato* de sua enunciação. (id.: 36)

Ao entrar em contato com os dados de aquisição da linguagem escrita de um único sujeito, dispus-me a buscar essas marcas, esses índices enunciativos. Baseado na concepção de estilo grangeriana-possentiana, bem como nas concepções sócio-históricas de linguagem e de enunciação, essas marcas de argumentatividade poderiam ser tomadas como dados singulares. A noção de dado singular será explicitada adiante. Adianto que o dado singular, conforme o compreendo, é capaz de lançar luz sobre certos aspectos tornando possíveis hipóteses interessantes sobre a relação sujeito-linguagem. No estudo do estilo, as marcas enunciativas vislumbradas por Koch podem auxiliar na identificação de indícios de trabalho individual (estilo) do sujeito na escrita de textos variados. Este estudo também permite discutir o papel do outro-interlocutor (o pólo da alteridade) na relação sujeito-linguagem e na relação estilo-aquisição da escrita. Daí o pensamento de Perelman, definindo argumentação com base na relevância do ouvinte para o orador. A importância do outro na argumentação, também, é vista como fundamental por Koch, que concebe a linguagem como intersubjetividade, na perspectiva de Vogt (1980). Desse modo, o trabalho de Koch forneceu-me um

arcabouço teórico e analítico imprescindível para a minha pesquisa, dados os objetivos que me propus e a metodologia vislumbrada para atingí-los. A seguir, exponho esses objetivos e essa metodologia.

2- Principais objetivos

Por que investigar estilo na aquisição da escrita?

O estilo, conforme concebido como base em Granger e Possenti, pode revelar um processo de individuação do sujeito na linguagem verbal. Neste sentido, se a escola pensa em formar, além de usuários da escrita, usuários autônomos, em vez de autômatos simplesmente, há de ser importante a questão do estilo, principalmente quando essa noção é vista como marca de trabalho do sujeito na linguagem, momento em que pode ser observada a demonstração de preferência por dadas formas, lingüísticas, discursivas ou textuais, e não por outras.

Investigar o estilo na aquisição da escrita na escola é buscar dados representativos de momentos em que há indícios de uma atividade de escolhas do sujeito. Entendendo a enunciação conforme Bakhtin, é mister pensar essas escolhas como sendo constrangidas pelos gêneros de discurso. Na perspectiva de Koch e Perelman, tais escolhas podem indicar intenções de um locutor em relação a um ouvinte, de um escritor que se dirige a um leitor.

Sustentada por uma fundamentação teórica diferenciada em relação ao estilo, bem como por uma concepção sócio-histórica de linguagem, parece ser de grande importância teórica, empírica e pedagógica a pesquisa dos dados aqui selecionados (muitas vezes negligenciados pela escola), textos de um sujeito particular, histórico, que se constitui no interior de um processo contínuo de interações intermediadas pela escrita: a leitura realizada pela mãe; as primeiras tentativas de produzir algo escrito pela criança, desempenhando papéis de leitora e de escritora; a troca de bilhetes com a mãe e com outros interlocutores; a troca de cartas com parentes e amigos; as interações em sala de aula. Nas

interações com a escrita sempre será possível perceber um trabalho, ora do sujeito na linguagem, ora da linguagem no sujeito. Sujeito e linguagem sempre estarão enredados numa mesma relação constitutiva.

Acredito, juntamente com Abaurre et alii (1997), que muitos dos dados da aquisição de escrita podem vir a constituir-se em fonte de renovação epistemológica para a teoria lingüística e também para a *Lingüística Aplicada*; para os professores, a manifestação da singularidade dos sujeitos, através da escrita, é um espaço importantíssimo a ser considerado, pois revela maneiras muito particulares das crianças interagirem com a linguagem; e para os educadores em geral, este estudo é importante, tanto como indicador de um pensar independente, autônomo, como desvelador da identidade do sujeito.

Assim, a partir de todas essas reflexões teóricas sobre estilo, enunciação e argumentação, este trabalho de pesquisa teve como principais objetivos discutir a questão da emergência e constituição de estilos ao longo do processo de aquisição da linguagem escrita, em particular com relação aos gêneros de discurso em que a argumentação predomina, discutir a noção de *dado singular* e sua relevância para investigações de cunho qualitativo e, também, analisar o papel desempenhado pelo *outro* na construção do estilo, pensando a enunciação conforme Bakhtin e a argumentação conforme Koch e Perelman.

3- Procedimentos metodológicos

Fundamentado nestas concepções, de linguagem, de estilo e de enunciação, e pensando a argumentação conforme Koch (1987) e Perelman (1996), onde o papel do *outro* é fundante, acreditei ser possível buscar, num *corpus* devidamente selecionado, pistas, indícios de um trabalho individual na linguagem, ainda que numa escrita inicial de alguém que estava aprendendo a ler e a escrever. Para isso, procurei fundamentar minha investigação num método de natureza qualitativa, sem os pressupostos do método clínico-experimental, comumente usado nas pesquisas sobre aquisição da escrita de Ferreiro (1989) e seguidores. O sujeito de meu interesse era histórico, situado, concreto, diferente dos sujeitos virtuais das pesquisas de orientação psicogenética, fundadas, principalmente, em Piaget (1967).

Segundo Perroni (1996: 21), o objeto de estudo do método experimental não é o desenvolvimento, ou seja, o processo de constituição da linguagem num sujeito histórico. Ao substituir o paradigma quantitativo experimental pelo qualitativo, a investigação observacional-naturalista, segundo a autora, propôs-se a captar os caminhos percorridos pela criança, e desse modo, o que se movimenta, o que se revela movediço (Geraldi, 1995), e não estático, fixo, determinado, esperado, previsível/predizível. Na investigação naturalística, as categorias não existem, *a priori*, de maneira a mapear os dados. Para Perroni (id.: 22), “*o não-controle de variáveis pode permitir uma aproximação maior da naturalidade, reconhecendo que o dado é o que acontece, não o que deveria acontecer, nem o que está faltando.*”

É com um paradigma investigatório que vem se delineando como uma opção interessante, enquanto modelo epistemológico, que procurei examinar, na linha do projeto ao qual estou vinculado, dados longitudinais, coletados naturalisticamente, da aquisição da escrita de um sujeito particular, histórico, antes de tudo. Propus-me analisar textos nos quais eu pudesse encontrar algum tipo de argumentação (textos opinativos, dissertativos, relatos, comentários, etc.), examinando, também, os contextos em que eles foram produzidos. Comparando esses textos, tomando-os como dados representativos de um percurso da escrita de um indivíduo, pensei ser possível encontrar *dados singulares* capazes de revelar aspectos relevantes da relação sujeito-linguagem nesse tipo de enunciação (opinativa, dissertativa, de relato, comentário, etc.).

Um *corpus* foi assim constituído a partir de textos em que seria possível encontrar, de alguma forma, uma argumentação, uma tentativa de persuasão, em algum sentido, por parte de um sujeito que escreve em relação a um destinatário dessa escrita. Retomarei essa questão adiante na *análise de dados*. Continuarei este trabalho tratando do paradigma metodológico sustentador das minhas pesquisas. Os pontos relativos à noção de dado singular e à questão da escolha dos textos para análise serão tratados, também, na *análise de dados*.

O paradigma indiciário, segundo Ginzburg (1986), surgiu no âmbito das ciências humanas por volta do final do século XIX. No ensaio “Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário”, o autor analisa esse modelo epistemológico (paradigma, conforme Kuhn [1995]), numa tentativa de justificar em termos históricos e gerais um modo de fazer pesquisas, que procura sair dos incômodos da contraposição ‘racionalismo’ e ‘irracionalismo’.

O modelo analisado por Ginzburg teria emergido com o italiano Giovanni Morelli, um historiador da arte preocupado com um método de investigação que fosse mais interessante para

analisar obras de arte originais. O método Morelli se detinha nos pormenores, mais difíceis de se imitar, como os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés.

Para Ginzburg, o mérito de Morelli ainda está por ser devidamente considerado, já que seus revisitantes, como Wind, por exemplo, apesar de terem se aproximado de intuir as implicações de tal método, não foram tão a fundo nas questões suscitadas por ele.

Morelli buscava nos quadros que pesquisava marcas muito particulares deixadas pelo artista. Essas marcas se constituiriam em indícios valiosos para se compreender melhor o artista e sua relação com a arte. O pesquisador deveria atuar então como um detetive, um Sherlock Holmes, que procura desvendar os mistérios de uma obra ou de um conjunto de obras de arte. Esses indícios reveladores seriam imperceptíveis para uma maioria. O pesquisador, como Holmes, estaria munido de uma série de procedimentos de investigação, que tornariam possíveis a identificação dos indícios (sinais) e sua análise explicativa.

O pesquisador, dentro dessa perspectiva, deve ter o olhar atento para o seu objeto de pesquisa. A partir, pois, do genérico, ele deve observar minuciosamente as singularidades, aquilo que difere o objeto dos outros de sua espécie. É preciso olhos de especialista, e, desse modo, é imprescindível um arcabouço teórico que possa fornecer subsídios para o investigador. De repente, algo o surpreende, algo chama a sua atenção, geralmente algo inesperado, que foge à regra geral. Nesse momento, então, o pesquisador formula suas hipóteses e tenta explicar a singularidade do seu dado, procurando analisar o que ele teria de revelador sobre o processo em questão.

A observação do pesquisador pode se tornar extremamente valiosa para as questões que ele se coloca. Por outro lado, as hipóteses ora levantadas podem perfeitamente ser abandonadas a partir de novas observações surpreendentes, que revelem novos dados singulares, que iluminem novas hipóteses explicativas.

O método Morelli teria influenciado, como coloca Ginzburg, a psicanálise, já que Freud, num ensaio de 1914, declara que esse método está estreitamente aparentado à técnica da psicanálise médica. Vale ressaltar que Morelli era, também, médico.

É relevante o fato de que o próprio Ginzburg, ao tentar situar os momentos em que Freud teria lido Morelli, o faz através de uma investigação indiciária, formulando hipóteses a partir de certos sinais. O primeiro encontro de Freud com os textos de Morelli teria se dado entre 1883, quando Freud, numa carta à noiva, conta que “descobriu a pintura”, durante uma visita à galeria de Dresdem, e 1895 ou 1896, ano da publicação de *Estudos sobre histeria*, de Freud e Breuer, e ano em que Freud usou pela primeira vez o termo ‘psicanálise’, respectivamente. Ginzburg (op. cit.: 149) tenta explicar sua hipótese:

É difícil supor que, antes dessa data, Freud fosse atraído pelos textos de um desconhecido historiador da arte; é perfeitamente plausível, pelo contrário, que se pusesse a lê-los pouco depois da carta à noiva sobre a galeria de Dresdem, visto que os primeiros ensaios de Morelli reunidos em livro (Leipzig, 1880) referiam-se às obras dos mestres italianos nas galerias de Munique, Dresdem e Berlim.

O segundo momento em que Freud encontra Morelli se dá, de acordo com a análise de Ginzburg, em Milão no outono de 1898. “Na biblioteca de Freud conservada em Londres” encontra-se, conforme coloca Ginzburg (id. ibid.), “um exemplar do livro de Giovanni Morelli (Ivan Lermolieff), ‘Da pintura italiana. Estudos históricos críticos. As galerias Borghese e Doria Pamphili em Roma’, Milão, 1897. No frontispício está escrita a data da aquisição: Milão, 14 de setembro.” Para Ginzburg, o motivo da aquisição de Freud, o seu interesse por Morelli, estava no método investigativo que o

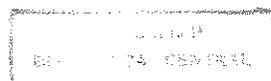
historiador da arte propunha: “*um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores.*” (id. Ibid.)

No seu ensaio, Ginzburg aproxima Freud, Morelli e C. Doyle, o criador de Sherlock Holmes, através do método que eles utilizavam e que tinha como ponto-chave a busca de pistas, sintomas, em Freud, indícios, em Holmes e signos pictóricos, em Morelli. Mais que isso, Ginzburg, enquanto pesquisador da história, formula suas hipóteses que tentam explicar essa aproximação e sua razão. Para ele, o final do século XIX é marcado pela emergência de um modelo epistemológico com base na semiótica e que começaria a se afirmar naquele instante. No entanto, conforme coloca Ginzburg, suas raízes eram muito antigas.

Essas raízes estariam no fato de o homem ter sido caçador por milênios e ter aprendido a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba.

Pretendi, então, dentro desta perspectiva, investigar um tipo de texto escrito por um sujeito particular ao longo de algumas séries do ensino fundamental. Interessava interpretar alguns processos de construção dos textos de um sujeito específico, tomando como dados aqueles textos que eram por mim considerados como menos privilegiados nos momentos iniciais de aquisição da escrita na escola. Nestes textos, seriam procurados indícios que revelariam marcas de trabalho do sujeito na linguagem. Através dessas marcas, seria possível formular hipóteses sobre a aquisição da escrita e a constituição de estilo, ou como se relacionam, ao longo de um percurso, dentro do processo de aquisição da escrita na escola, o *eu* e o *outro* e a construção de um estilo individual de escrever, tomando como dados textos do tipo dissertativo-argumentativo.

LM, o sujeito particular pesquisado, hoje com dezesseis anos e cursando o ensino médio numa escola privada de Campinas, teve sua produção escrita, desde o início, coletada por sua mãe (mãe-pesquisadora). Esse material se encontra arquivado no PALE e foi a partir dele que constituí o meu



corpus de análise. Diante desse material, fiz uma seleção de textos usando como critério a possibilidade de encontrar, no texto, uma argumentação. Dada a dificuldade de encontrar textos do tipo dissertativo-argumentativo nas séries iniciais do ensino fundamental, foram os textos opinativos que se mostraram, num primeiro momento, mais interessantes para a minha investigação, conforme os objetivos perseguidos. Devido a natureza do tipo de dado que procurava, com base nos pressupostos teórico-metodológicos adotados, não me interessou uma preocupação com o aspecto quantitativo do *corpus*. As investigações deveriam estar sendo guiadas por dados de natureza qualitativa, que pudessem apontar, através de pistas, para alguns aspectos da aquisição da escrita de LM que seriam relacionados com a questão do estilo.

Se identificarmos marcas de trabalho nesses textos, elas podem ser reveladoras de processos de escolha, essenciais para a caracterização de estilos (de gêneros ou individuais). Teríamos aí dados singulares, na medida em que detalhes, pormenores, muitas vezes negligenciados, puderam revelar processos de linguagem, relações constitutivas do *eu* com o *outro*, do *eu* com a *linguagem* e da própria linguagem.

Identificadas escolhas que se consolidam como preferências individuais, investimentos particulares do autor, poderíamos dizer que encontramos aí caracterizado um aspecto do estilo pessoal de um sujeito. Vale considerar ainda que um traço de estilo, devidamente caracterizado, pode ser abandonado posteriormente. Teria sido uma marca momentânea de estilo do autor.

Identificadas opções do sujeito, estas podem desvelar esse sujeito em ação, em relação constitutiva com o outro, buscando no enunciado desse outro a constituição do seu enunciado, da sua resposta, compreendendo que sua produção textual escrita tem os limites do outro que lhe dá a medida de si mesma.

Agindo discursivamente, o sujeito opera com recursos expressivos, insuficientes por si só, constituindo, assim, uma micro-história de desenvolvimento da linguagem escrita. No interior dessa micro-história seria possível encontrar indícios do eu e do outro na linguagem. É com esse objetivo, encontrar pistas sobre processos de alteridade e subjetividade na aquisição da escrita de um indivíduo, que pretendi investigar qualitativa e longitudinalmente dados coletados em ambiente natural.

A fim de dar seqüência a este trabalho, passando para análise dos dados, termino esta parte, retomando Geraldi (1995: 51), numa síntese que reflete o modo como, enquanto pesquisador em *Linguística Aplicada*, preocupado com ensino de Língua Portuguesa no Brasil, posicionei-me diante dos meus dados de análise: “*não só a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos; também estes se constituem pelo trabalho lingüístico, participando de processos interacionais.*”

4- Análise de dados

Apesar de assumir, juntamente com Koch (op. cit.: 20), o princípio de que a *argumentatividade*⁵ está presente, em maior ou menor grau, em todo e qualquer tipo de texto (e de discurso), seja ele narrativo, dissertativo-argumentativo ou descritivo (conforme a classificação tradicional), optei por investigar textos de LM relativamente típicos, desde as 1^{as} séries do ensino fundamental, nos quais fosse possível encontrar, de algum modo, ainda que não desenvolvido, um trabalho lingüístico-argumentativo. Não me interessaram, nesse sentido, os textos narrativos e descritivos, mas, sim, os dissertativo-argumentativos, aqueles que continham opiniões, explicações, justificativas, argumentos, explanações, entre outros elementos que caracterizam o, relativamente típico, texto dissertativo-argumentativo. Obviamente, não pensava em encontrar textos semelhantes aos de adultos experientes no uso da escrita. O sujeito da pesquisa tratava-se de uma criança em idade escolar aprendendo a escrever.

Observando o material de LM, arquivado e disponível no PALE, encontrei dados interessantes que mostravam, desde as primeiras produções textuais escritas desse sujeito, um uso argumentativo da linguagem. Os exemplos abaixo transcrevem um evento em que mãe e filha trocam bilhetes e a criança pede à mãe para brincar com a água da piscina. A mãe responde ao primeiro texto da criança dizendo que não entendeu e que a letra da filha está feia. LM reescreve o texto. Diante do novo texto, a mãe sublinha alguns dos “erros ortográficos” cometidos pela filha (*poso, bricar, emtrar*) e escreve a palavra *piscina* e a expressão *por favor*, prevendo uma maior dificuldade da criança em inferir a escrita correta

⁵ A argumentatividade, segundo Koch (id.: 19), é o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões.

desse termos - uma análise mais detalhada desse evento se encontra em Mayrink-Sabinson (1997: 141).

[1] “*Mãe pofavor eu poso bricar com a agua da pisina?/ pofavor soque esem etor?*”

[2] “*Mãe eu poso bricar com a gua da pisina. so que/ sem emtrar na pisima povavor?*”

[3] “*Mãe eu pocos brincar com a agua da piscina so que/ eu não emtro?*”⁶

Aqui, o próprio fato de usar a escrita já representa um recurso argumentativo (retórico), uma tentativa de persuadir o outro-interlocutor. Conforme aponta Mayrink-Sabinson (id.; ibid.), a escrita aqui é usada para tentar “seduzir” o adulto, a quem o texto se dirige, a fim de conseguir dele o aceite para algo que a criança deseja (brincar com a água da piscina, convidar amigos, etc.). A partir do momento em que a criança faz um pedido por escrito, as chances de ela ser atendida aumentavam bastante.

Há também as refações textuais: no primeiro texto, eram duas perguntas que, no segundo, transformam-se em apenas uma; o *por favor*, que aparecia duas vezes no primeiro texto, no segundo é colocado apenas no final e no terceiro não aparece; a escrita de “*so que eu não emtro*”, no último texto, no lugar de “*so que sem emtrar na pisima*”, presente no segundo texto e no primeiro, porém sem a locução adverbial *na pisima*. Um detalhe interessante, especialmente para as questões que me coloco, é o uso da expressão *por favor*.

⁶ Nas transcrições, usarei /, para referir-me à mudança de linha, e //, para mudança de parágrafo. Em anexo, encontram-se cópias de alguns dos textos originais.

No exemplo que mostro a seguir, LM escreve um bilhete, composto de duas partes - [4'] e [4''] - , que tem como destinatário a empregada de sua casa. Repare que, em nenhum momento, LM usa a expressão *por favor*. Esses exemplos são todos do ano de 1990, quando ela cursava a 2ª série.

[4'] "*não mecha no/ meu corto so vara/ muito bem*"

[4''] "*outo bilhete/ lave o bos do/ meu bameiro/ e lavo umcaberto/ assim qe que/ que é (?) é/ rasgado vermelho e sisa*"

Persuadir e convencer, usando estratégias diversas, são processos de linguagem que fazem parte, como mostram esses exemplos, e muitos outros, também, poderiam mostrar da mesma forma, do uso e do conhecimento lingüístico desse sujeito (e, claro, de muitos outros da mesma idade). Ou seja, ele não é de forma alguma um sujeito que apenas narra ou descreve objetos do mundo. Esses objetos também se tornam temas de argumentações, de dissertações. Para Lopes (1996: 13), e em conformidade com Castro (1992), "*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.*" Daí: a) não ser possível afirmar que a criança, ao chegar à escola, seja incapaz de generalizar, abstrair, descontextualizar; e b) não ser possível afirmar que, ao chegar à escola, a criança seja uma "tabuinha rasa", em relação à dissertação e à argumentação. Para Lopes, são marcas do texto dissertativo-argumentativo, estando, pois, presentes na fala e na escrita de crianças em idade escolar, o uso de expressões como "é quando", "você", "a gente", "a pessoa", "a senhora", a intercalação de exemplos e o uso de verbos flexionados no presente do indicativo.

Os exemplos mostrados retratam situações naturais do dia-a-dia de LM. Em sala de aula, os espaços para o surgimento desse tipo de texto (e de discurso) são poucos. O uso da persuasão e do

convencimento, como parte do “currículo” do ensino de língua portuguesa, explicitamente formalizado, praticamente não existe nas séries iniciais do ensino fundamental. Há as justificativas nos exercícios de pergunta e resposta, mas parece ser muito difícil mostrar que, nesses enunciados, haja argumentação, no sentido de tentar persuadir ou convencer o outro-interlocutor (estou pensando aqui na argumentação conforme Perelman, op. cit.). Há também os textos opinativos, em que o aluno faz comentários sobre algo, que pode ser uma atividade realizada em classe, uma visita, uma excursão ou a leitura de um livro. A seguir exemplifico um evento ocorrido em classe, também na 2ª série, quando LM deveria escrever um texto a partir da leitura do seguinte: “*Alberto era um menino esquisito./ Sempre distraído./ Sempre despenteado./ Amarrar os sapatos era para ele uma tarefa difícil.*” Após a leitura e a produção do texto, haveria uma troca de textos entre colegas da classe, e cada um teria que escrever um comentário sobre a produção do colega. Vejamos os textos de LM e do colega que trocou de texto com ela:

[5] [texto de LM]- “*O Albert gostava de fazer uma/ poesia que era assim. Era uma vez/ um gato xadreis que pulou o/ telhado de um japonês e comeu um/ tenes só de uma vez./ Esa poesia que o albert gostava/ de fazer.*”

[comentário do colega de LM]- “*Eu achei muito pouco e não organizou/ direito não feis linha e escreveu duas vezes/ a mesma coisa.*”

[texto do colega]- “*Albert é distraído por fora/ mas o unico atencioso por dentro/ mas só com coisas bonitas/ da vida.*”

[comentário de LM]- “*Eu não gostei por que ele escreveu/ só 3 linhas. Ele devia ter escrito/ 7 linhas como eu./ Eu também axo que você istam/ escreva muito nese deverde casa.*”

Eventos, como o exemplificado em [5], não foram encontrados, nos exames que fiz do material de LM, em nenhum outro momento da passagem dessa criança pelas séries iniciais e medianas (3ª, 4ª, 5ª e 6ª séries) do ensino fundamental. Os enunciados produzidos em eventos desse tipo, que resultam em textos do tipo dissertativo-argumentativo, enquanto textos escritos, parecem não ser considerados muito relevantes, pela escola, pelo menos nesse momento. Não há um trabalho sistemático com esses textos, como o há com textos narrativos (literários ou não) principalmente. Parece ser preciso esperar o final do ensino fundamental para iniciar o aluno no âmbito do discurso argumentativo (e de seus textos). Daí os professores dessas séries iniciais se dedicarem mais aos textos narrativos e descritivos, bem como às leituras correspondentes a esses tipos textuais. Os textos opinativos, produzidos nesse momento, por LM e por seus colegas, servem ou de pretexto para o aluno comentar sobre os objetos que de fato interessam para os objetivos dos professores, a visita, a aula, o livro, a excursão, ou, o que parece ser pior, para preencher uma lacuna do planejamento, na parte que se refere à produção de textos. Como veremos na seqüência deste trabalho, as intervenções dos professores dessas séries iniciais sobre esses textos se dão, quase exclusivamente, nos níveis ortográfico, da acentuação e da pontuação, da grafia de maiúsculas ou minúsculas, etc. Em relação a esse tipo de texto, parecem ser essas as preocupações da escola e dos professores de LM nesse momento - ainda que afirmem que não, como a professora da segunda série, na apresentação de uma produção textual coletiva das crianças - o dicionário (definições escritas pelas crianças para palavras fornecidas pela professora) -, que diz que as correções ortográficas não eram tão importantes no seu trabalho. Em outros tipos de textos, nessas séries iniciais, pode ser que a ortografia passasse mais despercebida, mas não é o que acontece com os textos do tipo comentários sobre livros, por exemplo, que serão os mais discutidos por mim no decorrer deste trabalho. Na verdade, este tipo de preocupação não causa tanto estranhamento. Há uma gradação

ao longo das séries do ensino fundamental, no que se refere ao trabalho com estruturas lingüísticas. O primeiro nível é o *vocabulo*, que é trabalhado exaustivamente até o final da 5ª série, aproximadamente. Na 6ª série, tem início uma preocupação com as estruturas sintáticas dos textos. A *frase* passa a ser o cerne do trabalho lingüístico da escola e do professor em sala de aula com o seu aluno. O *texto*, enquanto unidade significativa, começa a ter espaço ao final da 7ª série. Efetivamente, é a partir do 2º semestre da 8ª série que se percebe um trabalho que se aproxima explicitamente das questões concernentes ao texto escrito, e que têm a ver especificamente com modalidade escrita e gêneros de discurso (conforme Bakhtin), por exemplo.

Os textos que tomei como dados, construindo um *corpus* de análise, não foram os textos escolhidos pela escola para serem trabalhados, naquele momento, enquanto unidade significativa. Eles surgiram a partir de outros objetivos, como a leitura de um livro infanto-juvenil, a visita a um bairro da cidade, a excursão a um parque ou a atividade realizada pela classe em sala de aula. Sua função é meramente registrar aspectos desses eventos; a escrita, nesse tipo de texto, parece servir apenas para isso. Naquele instante, a escola estava mais interessada nas produções narrativa e descritiva do aluno e em corrigir a superficialidade do seu texto. Os textos que me servirão de base para tentar refletir sobre estilo e aquisição da escrita passaram um tanto quanto despercebidos pela escola: assim como surgiram, desapareceram, sem haver qualquer tipo de transformação. São textos tipicamente escolares: nasceram em sala de aula, constituindo-se, talvez, como um gênero, por exemplo, o *comentário sobre livro*, e ali mesmo deixaram de existir, cumprindo, notadamente, uma função escolar. De fato, não há um trabalho da escola sobre aspectos da dissertação ou da argumentação, sendo eles tratados, quando aparecem no texto das crianças, como deficientes ou muito distantes do modelo adulto. Por outro lado, não se pode negar que haja um trabalho do sujeito com esses aspectos.

Por tudo isso, optei por investigar especificamente tais textos, tomando-os como dados para uma pesquisa longitudinal-qualitativa, baseada no paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1986) como adequado para as ciências humanas, enquanto modelo epistemológico, mais do que o paradigma galileano.

No âmbito desse modelo epistemológico, uma questão importante que se coloca é a do *dado singular*. Antes de passar à análise de dados propriamente dita, considerarei alguns pontos dessa questão.

4.1- A noção de dado singular e a questão do estilo

Conforme salientam Abaurre et alii (1997), em um sentido trivial do termo, qualquer dado seria um dado singular. Por isto, é muito importante, dentro do paradigma investigativo aqui adotado, o olhar atento, interessado, curioso do pesquisador, na medida em que o relevante para ele é a singularidade reveladora. Neste sentido, é particularmente importante, nos procedimentos metodológicos, a constituição de um *corpus* de análise, já que é neste *corpus* que o pesquisador investigará a singularidade com a qual ele está ocupado. O pesquisador, na pesquisa qualitativa de que estamos tratando, ao debruçar-se sobre o seu *corpus* de análise, procura as pistas, os indícios que seriam capazes de revelar-lhe aspectos, geralmente imperceptíveis diretamente, do objeto que estuda.

O paradigma indiciário faz pensar, assim, desde o início, a relação a ser estabelecida entre o pesquisador e os dados. Diferentemente das pesquisas embasadas em paradigmas quantitativos (cartesiano, galileano, etc.), tornam-se imprescindíveis aqui dois aspectos: a intuição e a interpretação. A intuição é fundamental para a identificação das pistas, dos indícios, sem os quais não seria possível

falar em singularidade reveladora de processos (aqui, de linguagem verbal, aquisição, estilo). A capacidade intuitiva do pesquisador deve vir acompanhada da habilidade de formular hipóteses interessantes sobre o dado singular, revelador de aspectos da relação sujeito-linguagem, bem como daquilo em que, mais especificamente, o investigador está interessado, e da habilidade de argumentar a favor dessas hipóteses. A interpretação, deste modo, tem que estar minimamente fundamentada em termos teóricos.

Neste caso, o dado não mostra por si só. Não há uma quantificação de dados que prove estatisticamente a validade da hipótese. O paradigma indiciário requer um trabalho argumentativo por parte do pesquisador, que soube juntar pistas para montar um quadro hipotético, e, agora, precisa fundamentar esse quadro, valendo-se, para isso, das teorias que o acompanham.

A investigação, dentro desta perspectiva, não é capaz de esgotar nenhum tema. Ao contrário, o olhar atento de um pesquisador, elegendo tal *corpus*, analisando tais dados, formulando tais hipóteses, de acordo com seus objetivos, e procurando defendê-las argumentativamente, fundado em teorias consideradas por ele as mais adequadas para o seu trabalho, é somente um dos inúmeros olhares que poderiam ser lançados sobre os mesmos dados.

Isso não quer dizer que não haja rigor metodológico. Há; porém, o rigor aqui não pode, de forma alguma, ser o mesmo adotado nas investigações de cunho quantitativo, onde a experiência - e a possibilidade de repetí-la quantas vezes for necessário - é que vale. Na perspectiva que aqui se adota - indiciária, semiológica, qualitativa, etc. - a natureza do dado constitui o princípio norteador da investigação.

É neste sentido que os dados de aquisição da escrita, especialmente, têm se mostrado como importantes indícios da relação sujeito-linguagem, dando visibilidade a alguns aspectos do processo de aquisição da escrita, dentro e fora da escola.

Uma característica fundamental desse tipo de dado é sua natureza cambiante, ou seja, tais dados mudam frequentemente, mostrando uma linguagem contínua e rapidamente (re)elaborada e uma provisoriedade no nível das conclusões, hipóteses e sistematizações sobre a escrita por parte das crianças.

Isto vem reforçar ainda mais, para o pesquisador que lida com o paradigma indiciário, os aspectos comentados anteriormente: a atenção, o interesse, a curiosidade e, principalmente, a capacidade intuitiva e as habilidades interpretativa e argumentativa.

Aburre (1993, 1994), Fiad (1991, 1997) e Mayrink-Sabinson (1991, 1993, 1997) elegeram como *corpora*, para discutirem a relevância teórica dos dados singulares, os dados de refacção de escrita. Para essas autoras (1997: 22), “*esses momentos constituem-se, na sua singularidade, em indícios que estão a nos revelar movimentos espontâneos do sujeito ao longo do seu processo de constituição e da aquisição da linguagem.*”

Das reflexões sobre os dados singulares nas pesquisas em aquisição da escrita emergiu o estudo da singularidade estilística, no sentido de refletir sobre a emergência e o desenvolvimento da diferenciação individualizante nos textos escritos infantis e juvenis em língua portuguesa. Esta passagem, das reflexões sobre os dados singulares para o estudo do estilo, deu-se de forma tranqüila, já que as pesquisadoras sempre estiveram voltadas, em seus projetos particulares, para a identificação de eventos singulares de escrita que pudessem ser tomados como marcas, como indícios da complexa relação entre o sujeito e a linguagem. É totalmente legítimo e justificável, portanto, o estudo em questão - o processo através do qual se vai constituindo um estilo individual ao longo de histórias particulares de aquisição da escrita.

Resultado das reflexões acerca da relevância teórica dos dados singulares, a questão do estilo na aquisição da escrita tornou-se um lugar bastante propício para se discutir a subjetividade e a alteridade presentes nos processos de construção textual de crianças na escola.

Nos ensaios que compõem a última parte do livro Cenas de Aquisição da Escrita (1997), M. B. M. Abaurre, R. S. Fiad e M. L. T. Mayrink-Sabinson, adotando os pressupostos teórico-metodológicos de um paradigma de investigação qualitativo, conforme Ginzburg (op. cit.), refletem e discutem a respeito da relação *estilo-aquisição da escrita*.

Fiad (1997), em “(Re)escrita e estilo”, comparando diferentes momentos da escrita de um texto e diferentes textos de um mesmo autor, buscando levantar marcas que indiquem o trabalho que o autor realiza com a linguagem, discute marcas de construção do estilo, partindo de marcas de reelaboração da escrita presentes nos textos desse sujeito particular (M.).

A autora assume a noção de estilo possentiana-grangeriana, fundada no processo de escolhas na linguagem, operações de seleção dos recursos da língua; mas defende, refletindo na esteira de Bakhtin (1992b), que essas escolhas estão intimamente relacionadas ao domínio de gêneros de discurso. No exemplo usado pela pesquisadora, neste artigo, M. escreve três textos no gênero narrativo, quando a professora havia solicitado apenas um dos textos como narração. Detalhe: os outros colegas de M. usaram o gênero dissertativo para os textos (dois) que não foram solicitados como narração. Para Fiad, o fato de M. ter optado por escrever os textos na forma narrativa poderia se explicar através do melhor domínio de M. desse gênero, o que lhe permitiria trabalhar mais as outras seleções de níveis textual, gramatical, lexical, etc.

Para Abaurre (1997: 176), é mister distinguir o estudo de eventos singulares que devem ser tomados como meramente episódicos e o estudo voltado para a constituição, ao longo do processo de aquisição, de uma singularidade estilística, fruto do trabalho que a criança passa a desenvolver na e

com a linguagem, e que pode também ser entendido como investimento mais ou menos consciente nos recursos formais e semânticos colocados, na escrita, à sua disposição.

Para a autora, a singularidade estilística seria revelada por marcas de autoria, que emergiriam e se desenvolveriam desde muito cedo na escrita de um sujeito particular. Essas marcas, fruto de trabalho do sujeito na linguagem, seriam responsáveis por uma diferenciação, no uso da escrita, entre um sujeito e outro. Elas seriam capazes de identificar um autor (não necessariamente constituído). No caso estudado por Abaurre, ML - sujeito da pesquisa particular desenvolvida pela pesquisadora - apresenta como traço de estilo a busca da produção de um efeito irônico capaz de provocar o seu leitor (op. cit.: 182), cobrando dele uma tomada de posição:

... desde muito cedo ML parece caracterizar-se por um certo distanciamento das situações que vive e observa, por um certo “olhar crítico” que vai permitir, mais tarde, o trabalho consciente com a ironia e com os recursos lingüísticos que acabam por produzir esse efeito marcante nos seus textos mais recentes.

Ainda segundo Abaurre, “o germe da sua tendência para romper com as estruturas estabelecidas - no início, mesmo as lingüísticas... - já está presente nos seus primeiros textos, aqueles ainda ditados, quando ML começa, através dessas rupturas, a provocar o seu leitor.” (id.: 183)

Na mesma direção de Abaurre, tentando mostrar, com os dados da aquisição da escrita de um sujeito (L)⁷, que a identificação de determinadas tendências nos movimentos iniciais do contato das crianças com a escrita pode nos auxiliar na compreensão da relação sujeito-linguagem e na

⁷ L, sujeito da pesquisa de Mayrink-Sabinson, é o mesmo sujeito LM da pesquisa que desenvolvo, da qual os primeiros resultados apresento no presente trabalho.

identificação de traços estilísticos individuais, Mayrink-Sabinson (1997: 185-194) analisou dados representativos de um percurso da escrita de LM, da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, mais especificamente.

Analisando a escrita de LM desse período - particularmente os textos narrativos -, Mayrink-Sabinson notou uma tendência dessa criança de tentar “fazer humor”, no sentido de criar um “fato engraçado”. Nos exemplos utilizados pela pesquisadora, LM usa temas do seu cotidiano, ficcionalizados ou não, e tenta construir um efeito de sentido que possa ser percebido como engraçado. As escolhas do tema e da abordagem do mesmo são apontadas por Mayrink-Sabinson, dentro do quadro teórico do PI, como tendências estilísticas.

Para a pesquisadora, os dados revelam um processo de subversão da “ordem natural da coisas”. Muitas vezes, a subversão aponta para o ‘nonsense’, como mostra o exemplo em que LM escreve “*É bom que converse é bom que brigue, é bom de tudo, largaticha lambe o mundo.*” (id.; ibid.).

Haveria também, segundo Mayrink-Sabinson, uma tendência no sentido de trabalhar, na escrita, ritmo, rimas, jogos de palavras, etc.

A autora conclui este ensaio, refletindo sobre os espaços, na escola, para as manifestações da individualidade dos sujeitos. Para ela, estes momentos privilegiados para a manipulação da linguagem são restritos, na escola, a alguns eventos. No caso de LM, para Mayrink-Sabinson (id.: 194),

na 4ª série, ela [a manipulação da linguagem, a individuação do sujeito] não acontece mais nos relatórios, nos exercícios de completar, nos enunciados de problemas etc. Felizmente ainda há espaço para os ‘textos livres’, de vez em quando...

Essa questão dos espaços para a individualidade de LM será retomada num outro momento deste trabalho. Na seqüência, dedico-me à análise propriamente dita dos textos selecionados como dados de pesquisa.

4.2- Considerações iniciais sobre o *corpus* pesquisado

Durante a 1ª série do ensino fundamental, LM realizou, entre outras, as seguintes atividades com a escrita, em sala de aula: a) escrita de nomes de objetos usados pela criança no seu dia-a-dia; b) exercícios de ortografia; c) exercícios do tipo pergunta-resposta; d) escrita de frases, a partir de algumas palavras sugeridas pela professora; e) realização de entrevista com pessoa de seu convívio familiar; escrita das perguntas e das respostas; f) escrita de justificativas.

Uma parte das atividades com escrita, nessa série, constituiu-se em exercícios do tipo pergunta-resposta, solicitados como “lição de casa”. O trabalho, proposto pela professora dessa série, de sistematização da escrita levava as crianças a produzirem muitas listas de palavras, escrevendo, principalmente, substantivos comuns e concretos, acompanhados de respectivos desenhos. Diferentes situações motivavam os exercícios de pergunta-resposta, cobrados nas “lições de casa”: uma excursão ao zoológico; a leitura de uma poesia; a procura de um artigo de jornal ou revista; o cotidiano da criança; alguma viagem que ela tenha feito, etc. Dois tipos de texto predominavam nesses exercícios: a narração e a descrição. Não há propriamente uma construção de texto (no sentido dado por Koch [op. cit.]), um processo de textualização. Assim LM, que possuía, naquele momento, um domínio ainda limitado da modalidade escrita da língua, produz enunciados do tipo: i) “*mamãe fazendo lição/ papai*

fazendo trico/ Lia fazendo jantar” (20/06/89) e ii) “o computador/ o dzafiu/ os deverésde matemateca/ o computadero de verdade/ o robo/ osjogos”

São raros os momentos em que a criança escreve um enunciado mais completo, como na data de 06/11/89, diante da solicitação da professora para que contasse sobre alguma viagem que ela tivesse feito em um trem: *“eu fui a são paulo ver o programa Bambalalão com meu pai e voltei de trem.”* O que se tem nesta série, em resumo, na verdade, são exercícios escolares de escrita.

Apesar de serem raros os momentos na escola em que a criança é solicitada a escrever um texto propriamente dito, encontra-se, no material de LM referente à 1ª série, uma carta escrita por ela a ser enviada a uma prima: *“COMÇO DA CARTA/ DA JULIA/ Julia Recebi a sua carta gostei muito/ Porque faz tempo que rescebo uma carta/ Poriso gostei de mas.”*

Essa produção escrita revela um domínio, ainda que limitado, do gênero de discurso carta, em seu formato mais simples. Essa é uma produção espontânea, realizada em ambiente doméstico, sem interferência direta do ensino formal.

Outra produção escrita de LM, realizada, também, em ambiente doméstico, encontrada junto ao material da 1ª série, é o poema transcrito a seguir: *“Lia/ No imenso mar azul/ você ja mui peixe-/ palhaço?/ tem esse nome porque é muito/ colorido, todo pintado.”* (grifos da criança).

Esses dois exemplos, a carta e o poema, diferem bastante dos enunciados escritos em sala de aula, como os seguintes:

(16/06/89): Prof.: o que você diria para uma pessoa que pusesse fogo numa floresta?

LM: *nada.*

(02/08/89): Prof.: Para a autora, o circo tem cheiro de aventura. E para você, o circo tem cheiro de quê?

LM: *nada.*

(06/11/89): Prof.: Que tipo de coisas você faz todo dia, em sua casa?

LM: *fazer lição, tomar banho.*

(29/11/89): Prof.: Em que lugar de sua casa você e sua família passam a maior parte do tempo juntos?

LM: *neum.*

Mayrink-Sabinson (1998) tenta traçar o perfil de uma professora a partir de indícios de seu trabalho, em séries diferentes, com os sujeitos LM, pesquisado pela autora, e ML, investigado por Abaurre. Para a autora, o trabalho dessa professora (R) se caracteriza pela quantidade e variedade de textos lidos e produzidos pelas crianças quando suas alunas e pelo incentivo à produção de textos variados. R foi professora de ML nas 1ª e 3ª séries e de LM nas 2ª e 4ª, sendo que LM cursou a 1ª série seis anos após ML tê-la cursado.

Para Mayrink-Sabinson (id.: 86-7), as atividades com escrita, leitura e produção de textos, de LM, na 1ª série, em comparação às atividades desse tipo de ML, foram em menor quantidade e com caráter mais tradicional:

A professora da primeira série de L ... não usava cartilha, mas as atividades de escrita que propunha às crianças eram muito mais 'tradicionais' e o incentivo à leitura e à produção mais autônoma de textos só passou a acontecer no final do ano letivo. Até o final do ano, a produção escrita escolar de L se limitava a fazer frases a partir de palavras dadas.

Na 2ª série, porém, tendo como professora R, que foi professora de ML na 1ª série, LM produz, como mostra o *corpus* dessa série, textos variados, individuais e coletivos, curtos e longos, além de realizar leituras de textos narrativos e, também, informativos, além dos livros de ficção lidos do acervo

da biblioteca de classe⁸. Sobre esses últimos, LM foi solicitada pela professora a preencher fichas de leitura, comentando aspectos relativos aos mesmos. Essas fichas de leitura dão início, juntamente com as lições de casa em que há perguntas relativas a livros lidos pela turma, às atividades de produção dos textos opinativos do tipo *comentários sobre livros*.

Para Mayrink-Sabinson, a quantidade de material coletado na 2ª série reflete o trabalho da professora, sendo possível encontrar indícios desse trabalho e de um modo de ver a criança, aprendiz da escrita.

As listas de livros a serem comprados pelas crianças para a biblioteca de classe e os indícios, referências encontradas nas tarefas de casa, de leituras que a professora fazia para a turma, de textos longos em linguagem não facilitada (entre eles A história sem fim e As aventuras do pequeno vampiro), são indícios de que a professora tratava seus alunos como seres inteligentes e capazes.

4.3- Os textos opinativos

Diferentemente das produções escritas em sala de aula na 1ª série, as produções de textos opinativos do tipo *comentários* surgem na 2ª série e tornam-se atividades regulares de escrita por parte de LM na escola.

Em [6], [7] e [8], temos textos produzidos por LM nessas situações.

⁸ R havia passado para a turma uma lista de livros para que cada aluno ficasse responsável pela aquisição de um dos livros, montando-se, assim, a biblioteca de classe.

[6] “*Eu gostei da pedra semipreciosa por que ela/ é muito interessante parece que a pedra é de/ plástico. E gostei da carteira mágica de/ Léo por que ela é muito interessante e/ esquisita. Eu gostei de ser uma compradora/ por que compra mais eu sou uma consumista.*”

[7] “*Eu gostei muito porque a Ana (?) tem uma//boa ideia de por o nome Cocolor e Zelinha.// E (?) tenha muito legado que o cocolor fez xixi na// calça e repente que caiu e caíra caído// em cima deles e disse que o cocolor disse (?)// que queria a chupeta*”

[8] “*Não gostei de fazer o álbum e do bando.// Eu gostei da loja muito e das flores// do (?) festa junina.// Eu gostei da matemática:// Das contas de mais, de menos, de vezes e de// dividir.// Eu gostaria de ir ao Playcenter e a// gente não foi.// Eu gostei das poesias e dos livros// da biblioteca e dos livros que você// leu.*”

Em [6], realizado em 20/04/90, LM é solicitada a escrever sobre o que mais gostou numa atividade realizada em sala de aula durante alguns dias: a criação de uma loja. Em [7], na data de 03/05/90, após a leitura de um texto, a professora pede à LM que escreva sobre o que achou desse texto. E, em [8], realizado em 25/06/90, LM escreve sobre o que mais gostou e o que não gostou no 1º semestre daquele ano letivo.

Em [6], LM emite três opiniões sobre o que mais gostou na atividade de criação de uma loja. Primeiramente, ela diz que gostou da pedra semipreciosa e justifica dizendo que ela é muito interessante. Além dessa justificativa, ela acrescenta que a pedra parece ser de plástico, o que explicaria o atributo interessante no primeiro enunciado. A segunda opinião de LM é sobre outro objeto, a carteira mágica de Léo. LM qualifica esse objeto de muito interessante e esquisito. Não há, porém, maiores

explicações sobre essas opiniões. A última opinião de LM, nesse texto, refere-se a ela mesma. Ela diz que gostou de ser uma compradora, explicando que assim podia comprar mais, já que se considerava uma consumista.

Em [7], LM diz que gostou muito do texto e explica as razões dessa opinião positiva: a atribuição dos nomes a duas personagens e um evento ocorrido na estória.

Em [8], ao contrário dos outros dois comentários, LM se limita a enunciar o que gostou e o que não gostou, sem se preocupar com justificativas e/ou explicações.

Como já apontado por Mayrink-Sabinson (1997), as atividades de escrita de LM, na 2ª série, são bastante diversificadas, indo desde a produção desses comentários, até a de textos que poderiam já, naquele momento, ser chamados de dissertativos, como o exemplo [9]: “*Daqui há 10 anos será o ano 2000*”.

[9] *“O mundo cera muito violento nas cidades/ nos campos sera mais quieto e menos movimentado./ O governo cera ate mais estupedo de mais da comta. Euvou ser quaze adulta eispero/ que osalario não seteja tam minimo como/ esta. A gora no ano 2.000 eu vou ter 18 anos/ de idade.”*

Entretanto, os tipos de atividades que originaram as produções textuais exemplificadas em [5] e [9] são episódicas. Como já dito, eventos que resultaram em textos como [5] sequer ocorreram mais de uma única vez. A dissertação, após um texto episódico, como [9], só ressurgirá na 5ª série, e, mais detidamente, nas 7ª e 8ª séries.

Já os textos opinativos, e, em especial, os comentários sobre livros, têm um espaço garantido para sua produção da 3ª à 6ª série. Ou seja, a atividade de opinar, por escrito, principalmente, sobre a

leitura de um livro lido parece ser vista, a princípio, como relevante pelos professores de LM. Interessei-me, dentro desta perspectiva, pela investigação do tipo de trabalho com o texto do aluno realizado nesses instantes. O espaço de produção de um texto no qual o sujeito opina e justifica sua opinião, tentando explicá-la de alguma forma, é efetivamente um espaço de individualidade? Há espaço para operações estilísticas? Há espaço para a persuasão, para o uso de recursos retóricos?

4.3.1- Os comentários sobre livros nas 3ª e 4ª séries

Os comentários sobre livros, textos opinativos em que é possível encontrar, de certa forma, uma argumentação, ainda que não desenvolvida, surgem, no interior de uma prática de leitura fora da sala de aula, na 2ª série. Como dito anteriormente, a prática de leitura de livros infanto-juvenis já vinha acontecendo com uma certa sistematicidade desde o final da 1ª série, sendo a leitura trabalhada na forma de exercícios do tipo pergunta-resposta. A textualização dos comentários sobre livros, na 2ª série, ocorre, de início, no interior das questões de pergunta-resposta. Em seguida, tem início o preenchimento das fichas de leitura, ao final da 2ª série, ao que tudo indica. Na 3ª série, a atividade de comentar livros torna-se independente dos exercícios de pergunta-resposta e de preenchimento de fichas de leitura, havendo assim a produção efetiva de um texto, no sentido kochiano. Essa atividade torna-se, ainda, regular, havendo, inclusive, uma certa padronização dos textos, na medida em que todos eles contêm um *cabeçalho*, composto dos nomes do livro, do autor e da editora, e um *corpo textual*. Um detalhe interessante: observando o caderno no qual esses textos foram escritos, na 4ª série, LM se preocupou em fazer uma capa e em redigir o texto somente na frente da folha, e não na frente e no verso, como acontecia na 3ª série. O cabeçalho também é acrescido com especificações referentes ao

número de páginas e ao nome do ilustrador. Isso talvez aponte para a atenção dada por LM, naquele momento, à produção desses textos e a essa prática de comentar livros lidos.

Segundo informação da mãe de LM, os comentários eram solicitados pelas professoras de 3ª e 4ª séries para serem entregues e com vistas a serem avaliados; depois eles retornavam para os alunos. O que deveria constar no texto, provavelmente, era falado em sala de aula. Aspectos como dizer se gostou ou não do livro, se achou estranho, sem sentido, complicado, falar dos desenhos, do começo e do fim do livro, entre outros, encontrados nos textos de LM, indicam que as discussões, que, eventualmente, existiram em sala de aula, iam nessa direção. Nos textos de LM, as pistas mais evidentes que temos de intervenções dos professores se encontram nos planos da ortografia, da acentuação e da pontuação. Nesta primeira parte da análise, discutirei alguns exemplos de comentários sobre livros produzidos nas 3ª e 4ª séries, tentando mostrar, com base em Koch (1987), que há marcas lingüísticas que podem ser tomadas como indícios de um processo enunciativo. Segundo Koch, há marcas lingüísticas nos enunciados que revelam aspectos da enunciação dos mesmos. Estou interessado, particularmente, em marcas de trabalho de LM na linguagem que possam apontar para uma reflexão sobre *estilo* (conforme Possenti e Granger) e *argumentatividade* (conforme Koch) nos textos dessa criança. Essas marcas indicariam um trabalho de escolhas visando o outro-interlocutor. A intencionalidade de LM, seu *querer-dizer* (conforme Bakhtin [1992]), assumem fundamental importância dentro dessa perspectiva. Começo a discussão a partir do seguinte exemplo:

[10] “*Eu gosto dese livro porque eu/ achei ele imgrasado e u gostei/ muito porque eu tenho um parte da/ colesão do Ziraldo e eu adoro/ eles.*” (Dodô, de Ziraldo)

Em [10], LM opina favoravelmente sobre o livro, defendendo sua opinião através de uma estrutura enunciativa do tipo [x] e [y] (o conectivo *e* parece funcionar aqui como operador discursivo⁹). Tanto o enunciado [x] quanto o [y] contêm proposições assertativas com justificativas introduzidas por porque. Em [x], tem-se (p) *porque* (q) e em [y] tem-se (p') *porque* (q') e (q''). Os argumentos se encontram localizados nas justificativas. Em [x], o argumento apresentado é *o livro ser engraçado*. [y] possui dois argumentos ligados pela partícula e (no caso, esta partícula parece não possuir o mesmo valor do *e*, operador discursivo): *LM ter uma parte da coleção de livros do autor; LM adorar esses livros*.

Em [11] e em [12], a estrutura enunciativa é de outro tipo:

[11] “*Eu achei um pouco cansativo/ mas eu gostei porque, ele é misterioso/ e eu gosto muito de misterio.//Só tem uma coisa que eu estranhei/ foi o desenho poresia de criansa soque/ e criativo. Eleonora so tem uma coiza/ que eu não esei, porque eles escrevem/ livro com letra de imprensa e não/ eletra de mão*” (Dilermano Constantino Albuquerque Rapozo, o morador misterioso, de Lilian Sipriano.)

[12] “*Eu achei um pouco complicado, um pouco/ estranho o comeso mas o resto eu/ adorei muito.// Uma das partes que eu estranhei,/ voi uma parte que ia ter um comcurso/ de bichos.// Uma parte que eu achei sem sentido/ voi o comeso da estora, Ja comesava no/ meio paresia.*” (Afoganchos, de Stela Carr.)

⁹ De acordo com Koch (id.: 105), os operadores discursivos determinam o valor argumentativo dos enunciados. Para ela, um enunciado se apresenta como orientando a seqüência do discurso, determinando os encadeamentos possíveis com outros

O enunciador faz ressalvas quanto ao objeto do comentário (quanto ao valor positivo desse objeto). Em [11], por exemplo, LM não enuncia apenas uma opinião a respeito do livro lido. Há uma preocupação em comentar outros aspectos do livro ou da leitura realizada. Em [12], LM detalha o que teria considerado negativo no livro lido. Neste sentido, há o agenciamento do operador *mas*. De acordo com Koch (id.: 201), dentro de uma visão polifônica da argumentação, o uso do *mas*, numa estrutura enunciativa do tipo (p) *mas* (q), que orienta o discurso para não-R, consiste num procedimento retórico, no qual são admitidos os argumentos de um virtual opositor, tornando mais sólida, assim, a própria argumentação do enunciador no sentido oposto a deste virtual opositor.

Conforme Koch (id.: 150), “o argumento contido em *Q* deverá ser mais forte em favor da conclusão não-R que o argumento *P* em favor de *R*, de tal modo que (p *mas* q), (q, embora p) ou (embora p, q) sejam reconhecidos como argumentos para não-R.” Ainda segundo a autora (id.; ibid.), “a asserção *P* é considerada pelo locutor como argumento possível em favor da conclusão *R*, mas ele recusa essa virtualidade argumentativa, por ter razões para admitir ou defender a conclusão oposta não-R.”

Para Koch (id.: 150-1), “toda concessão tem um valor justificativo; o fato de se incorporarem ao discurso as objeções (argumentos possíveis) do adversário real ou virtual confere às próprias teses uma seriedade e uma imparcialidade que não teriam se apresentadas de maneira peremptória.”

Na verdade, estou pensando numa orientação discursiva para *R*, no sentido de LM ter gostado ou não do livro. Ou seja, lendo o texto de LM, o leitor poderia concluir que ela gostou ou não do livro lido. Acontece que há nuances na leitura. De fato, há outros elementos que podem ser colocados em cena. Neste sentido, é interessante observar que, ao que tudo indica, a opinião de LM pura e simplesmente não é muito enfatizada nos seus textos. É como se ela ficasse a segundo plano, no fundo.

enunciados capazes de continuá-lo. Haveria uma orientação discursiva.

O que toma a frente são os comentários, que, por sua vez, são muito mais críticos do que simplesmente descritivos.

Em [11], temos o seguinte “jogo argumentativo”: enquanto o enunciado (p), “*Eu achei um pouco cansativo*”, nos conduziria à conclusão R, LM não gostou do livro, (q), “*ele é misterioso e eu gosto muito de misterio*”, acaba conduzindo a argumentação para o sentido inverso, ou seja, não-R, LM gostou do livro.

Em [12], LM faz uma espécie de introdução, utilizando também a estrutura enunciativa (p) *mas* (q). Apresenta (p), “*Eu achei um pouco complicado, um pouco estranho o comeso*”, no entanto, opõe, a este enunciado, (q), “*o resto eu adorei muito*”, que acaba direcionando a argumentação, de modo semelhante a [11], também para não-R, LM gostou do livro.

Tanto em [11] quanto em [12], a seqüência do texto, após essa ‘introdução’ realizada com o auxílio do *mas*, num enunciado do tipo (p) *mas* (q), dá-se com a enunciação de observações a propósito de alguns aspectos - que, para LM, seriam desfavoráveis - relativos ao objeto do seu comentário, o livro. Essa seqüência revela, na verdade, um movimento do geral para o particular. Há uma primeira enunciação, que analisa o livro, em geral. Em seguida, LM se detém na análise de aspectos particulares dos livros, como o desenho ou o começo da história.

O uso do *mas*, em [11] e em [12], contribui para a coesão (Koch, 1989) e para a coerência (Koch e Travaglia, 1990) dos textos. Do mesmo modo, o uso do operador *e*, em [10], estrutura coesa e coerentemente os enunciados apresentados no texto.

O uso do *mas*, porém, não tem o mesmo funcionamento, de [11] e de [12], no comentário mostrado a seguir:

[13] “*Eu gostei muito do livro/ mas eu achei que que tinha pouca/ escrita porezemplo em uma pagina so/ - Você não acha que ele vai cair// Asdrubol e suas maldades// Asdrubal, o terrível, vinha andando so iso que tinha em uma pagina*”(A breve estória de Asdrubal, o terrível, de Elvira Vigna)

A asserção (p) *Eu gostei muito do livro*, em [13], é contraposta à asserção (q) *Eu achei que tinha pouca escrita*, introduzida pelo *mas*. Se tomarmos por base o modelo de análise proposto por Koch (1987), para funcionamento das operações enunciativas realizadas com o morfema *mas* (usado retoricamente como um argumento de autoridade polifônica), e R entendido como LM gostou do livro, poderia haver uma dúvida quanto a opinião de LM. A segunda asserção, (q), introduzida pelo *mas*, conduziria à não-R, LM não gostou do livro. Como *p mas q*; *q, embora p*; *embora p, q* - conforme Koch - devem ser reconhecidos como argumentos para não-R, pelo fato de (q) ser decisivo para a argumentação, o texto de LM seria incoerente pois apresentaria uma incompatibilidade no nível do enunciado: como dizer que gostou do livro, sem explicar o(s) motivo(s), se (q) conduz a uma argumentação contrária? Seria o caso, para a correção do enunciado, segundo o que rege o modelo Kochiano, a realização de uma troca entre os conteúdos das proposições *p* e *q*; ou seja, o conteúdo de *p* passaria para *q* e vice-versa. Poderíamos, neste caso, ter as seguintes opções:

[13'] *eu achei que tinha pouca escrita mas eu gostei muito do livro.* (p mas q);

[13''] *Embora eu tenha achado que o livro tivesse pouca escrita, eu gostei muito dele.* (Embora p, q);

[13'''] *eu gostei muito do livro, embora eu ache que ele tem pouca escrita.* (q, embora p);

Comparando os comentários em que a opinião de LM é positiva com os comentários de opinião negativa, estes últimos não apresentam “incoerências” (assumindo-se o modelo lingüístico-textual de Koch) do tipo que foram encontradas em [13]. Ao contrário, como mostra [14], muitas vezes, LM reitera, ao final do texto, sua opinião negativa a respeito do livro, conferindo ao texto maior coerência e fazendo com que o leitor não tenha dúvidas sobre a opinião do escritor.

[14] “*Eu não gostei muito dese livro por que eu acho que e muito para 1ª serie e muito infantil, / Não gostei dese livro.*” (Quando eu comecei a crescer, de Ruth Rocha)

São treze comentários da 3ª série em que LM afirma ter gostado do livro, e cinco em que afirma não ter gostado. Os motivos que parecem levá-la, na maior parte das vezes, a afirmar que não gostou do livro, contribuindo para sua desvalorização são: ele não ser adequado para a sua série, por ser *muito infantil e bobo*; e o livro ter *pouca escrita*. Na 4ª série, há nove comentários em que LM opina favoravelmente ao livro lido e três em que ela diz não ter gostado. Os livros serem *curtos*, serem *infantis* continuam a aparecer como argumentos desfavoráveis ao livro.

Em [10], as razões apresentadas por LM para afirmar e reafirmar que gostou do livro parecem legítimas e dignas da confiabilidade do leitor sobre a opinião positiva apresentada pelo escritor. Um livro ser engraçado geralmente desperta o interesse de uma criança por sua leitura, ainda mais quando essa criança já teve contato com outros livros do mesmo autor e, mais ainda, sendo esse autor alguém com a autoridade de Ziraldo.

Em [11] e [12], LM usa “corretamente” (no interior do modelo teórico kochiano) o operador argumentativo *mas* nos enunciados que o contêm. Admitindo (p), que conduziria à R (LM não gostou do livro), LM utiliza o *mas* para realizar uma manobra retórica: o argumento (q) é decisivo para

conduzir à não-R (LM gostou do livro). Este tipo de argumentação estaria conferindo, conforme Koch, maior confiabilidade ao texto, na medida em que LM reconhece uma possível argumentação contrária à sua. Como já dito, também, o uso do *mas* contribui significativamente para a coesão e para a coerência do comentário.

No entanto, em [13], o uso do *mas* não é adequado (do ponto de vista da semântica argumentativa), conforme a construção enunciativa realizada, pois torna o comentário de LM ambíguo, já que, num primeiro momento, o enunciador afirma ter gostado do livro, e, em seguida, comenta que achava que ele tinha pouca escrita. O enunciador ainda defende esta segunda opinião usando o recurso do exemplo. Vale lembrar que, em vários comentários em que a opinião de LM é negativa, o argumento usado em [13], logo após o uso do operador *mas*, costuma ser decisivo para tornar a opinião de LM desfavorável em relação ao livro lido.

No caso dos comentários de opinião positiva, há um aspecto interessante: ao mesmo tempo em que o enunciador afirma ter gostado do livro, ele textualiza mais sobre fatores negativos que o livro teria, segundo ele, do que sobre as razões que o fizeram afirmar ter gostado do livro. Isto é percebido em [11] e em [12], por exemplo. Uma explicação para este fato poderia ser buscada em [13], entendendo como um dado singular o uso inadequado, segundo um ponto de vista estritamente teórico, do operador *mas* na estruturação de duas proposições (p) e (q). A ambigüidade encontrada em [13], no uso do operador *mas*, seria reveladora de um *querer-dizer* do sujeito, que estaria afetando o seu projeto de texto. Esse *querer-dizer* consistiria na exploração de aspectos do livro considerados negativos pelo enunciador, ainda que, no geral, ele tenha (ou afirme que) gostado do livro. Importava mais, para ele, retratar, de maneira crítica, alguns “pontos fracos” que o livro teria, do que explicar as razões para ter afirmado que gostou do livro. Em [11] e em [12], além de usar adequadamente o *mas*, há explicações. Porém, a confiabilidade na opinião positiva de LM é abalada a partir do momento em que ela se detém

no tratamento de aspectos considerados negativos dos livros, como o desenho ser mal feito, o começo ser estranho, um trecho da história ser sem sentido. Em [13], não há quaisquer explicações para a opinião positiva de LM. É aí que surge um estranhamento: Será que LM estava sendo sincera quando dizia que gostava do livro? Por que a exploração dos aspectos negativos do objeto do comentário? Será que, nos comentários em que LM diz ter gostado do livro, ela não se preocupou com seu leitor, no sentido de que ele poderia ter dúvidas sobre a sua opinião positiva a respeito do livro lido?

Tentarei defender uma resposta negativa para essa última pergunta. A meu ver, há uma marca lingüística, que, se não for vista como aleatória, fruto do acaso, mas sim como proposital, ainda que o sujeito não tivesse plena consciência disso, estaria funcionando como um “aparato” da opinião positiva veiculada no texto. A *marca* em que estou pensando é o uso do intensificador verbal muito em comentários como [12] e [13]. Esse recurso estaria sendo usado, inclusive em posições semelhantes, com o fim de reforçar a opinião do escritor sobre o objeto de seu comentário. Esse recurso, sendo agenciado, permitiria à LM fazer as ressalvas que desejasse e explorá-las, mais do que propriamente explicitar as razões que a levaram a afirmar que gostou do livro.

Ao que me parece, LM poderia dizer somente que gostou do livro, sem recorrer à intensificação do verbo. Ou, no caso de [12], por exemplo, ela poderia ter-se contentado com o uso da forma verbal adorar, que já reforçaria o conteúdo proposicional que estava sendo trabalhado, no caso *gostar do livro*. Porém, mesmo aqui, o enunciador recorre à intensificação verbal (*eu adorei muito*).

O uso constante do intensificador muito, reforçando um conteúdo, poderia ser visto, também, como um *dado singular*, revelador de uma intenção do sujeito, através de um trabalho com a linguagem, tentando deixar claro para o seu leitor qual a sua opinião a respeito do livro. Além disso, a interpretação do uso desse recurso como não aleatório permite ao leitor recuperar a coerência do texto. O intensificador muito poderia ser visto, ainda, como uma *marca de argumentatividade*, revelando uma

intenção do enunciador, contribuindo, assim, para tornar o texto mais coeso e mais coerente. Do mesmo modo que, nos textos em que a opinião de LM, a respeito do livro, é negativa, reiterar ao final que não gostou do livro pode ser interpretado como um modo de deixar claro para o leitor a opinião do sujeito sobre o objeto do seu comentário, nos textos em que a opinião geral de LM é positiva, a intensificação do verbo gostar poderia ser vista como uma tentativa de construção de sentido semelhante; o uso do muito, assim como o uso da reiteração não gostei do livro ao final do texto, seriam marcas de trabalho com a linguagem, realizando uma construção de sentido. Finalmente, nos casos analisados, a intensificação verbal e a reiteração de uma dada proposição poderiam ser tratados como fatos de estilo, tendo-se em vista a concepção possentiana-grangeriana, segundo a qual a escolha não aleatória de recursos expressivos constitui o aspecto principal que caracteriza o processo estilístico.

O uso do muito, interpretado neste sentido, revelaria aspectos da intenção do enunciador, denunciando uma escolha no plano da abordagem do tema. A opção por enunciar aspectos negativos, explorando-os mais do que as razões que justificariam uma opinião positiva, estaria refletindo um ponto de vista, uma postura crítica de um sujeito às voltas com a tarefa de usar a linguagem na modalidade escrita para comentar um livro lido.

Usando o intensificador muito, conscientemente ou não, o enunciador se permitiu fazer aquilo que se encontrava no seu *projeto de texto*, no seu *querer-dizer*, que era explorar os aspectos negativos do livro, como o começo ser estranho e complicado, os desenhos serem esquisitos, o nome do livro não parecer adequado. A opção por estruturas enunciativas do tipo *x mas y* reforça essa hipótese, estando, pois, o uso dessas estruturas, nas intenções do enunciador, que, através delas, apresenta, criticamente, “pontos fracos” dos livros que comenta. O uso do *mas*, do *só...que*, do *pena...que*, etc. revelam, enquanto marcas lingüísticas da enunciação, sinais de *argumentatividade*, auxiliando o enunciador a

executar o seu projeto de texto, fundado em uma postura crítica, por parte de LM, no desempenho do papel de “comentarista”, que ela realiza como sujeito da linguagem que se coloca na linguagem.

Essa análise anterior diz respeito aos primeiros comentários de 3ª série. Nela procurei defender a hipótese de um *querer-dizer* de LM indiciado por marcas presentes nesses textos: marcas de *estilo*, se vistas como fruto de escolhas do sujeito e marcas de *argumentatividade*, se vistas como intencionais, visando um outro-interlocutor. Na escolha da abordagem do tema, um traço de estilo individual seria a exploração crítica dos aspectos negativos que os livros teriam. Mais do que explicitar as razões de opinar positivamente a respeito de um livro, os textos revelam uma preocupação com “pontos fracos” da obra, como o desenho, o começo, o nome do livro. O *querer-dizer* do enunciador acaba provocando uma ambigüidade nos seus textos, mais fortemente indiciada no momento em que ele usa de maneira indevida (dentro de uma perspectiva semântico-argumentativa) a estruturação enunciativa com o operador *mas*. Por outro lado, também, haveria indícios de preocupação com o leitor, no sentido de tentar evitar uma possível contradição. A interpretação do *muito* como intencional, tentando salvaguardar a opinião positiva do enunciador, iria nessa direção.

As reflexões seguintes dizem respeito a mudanças lingüísticas, discursivas e textuais que ocorrem no texto de LM, nos comentários sobre livros, e que parecem refletir, de algum modo, um trabalho escolar, visando adequar o texto desse sujeito a um modelo no que se refere principalmente à coesão e à coerência textual cobrados pela escola.

O exemplo [10], primeiro comentário escrito por LM na 3ª série, é marcado pela presença concentrada da forma pronominal pessoal eu, ao longo do texto, o que o caracteriza como altamente pessoalizado. Os exemplos [11] e [12] são, também, bastante pessoais, ainda que não tão caracterizados quanto [10]. Porém, a partir de um dado momento, exemplificado em [15], tem-se uma mudança no modo de enunciação:

[15] “*Ese livoro me emsina a contar piadas q sejam sem gasa e fazeros outos rirem*” (Pinote o fracote e Tanjão o fortão, de Fernando Lopes de Almeida)

LM não inicia seu texto com a forma pronominal pessoal eu, como nos comentários anteriores, mas o inicia de uma maneira mais distanciada. O texto torna-se mais impessoalizado: *Esse livro...* O uso do demonstrativo promove um certo distanciamento do locutor daquilo que ele está falando. Parece ser esse o primeiro passo de LM em direção a um tipo de texto em que essa distância entre locutor e objeto do discurso é cobrada ou preferida, como é o caso dos gêneros de discurso nos quais predomina a argumentação.

Esse outro modo de enunciação não é retomado imediatamente na seqüência dos comentários. A impessoalização reaparece um pouco depois, no início de um texto em que LM explica a seu interlocutor que o livro não é da biblioteca e que ela esquecera os nomes da autora e da editora. Num trecho desse comentário, “*A história é de uma coruja corioza...*”, LM mantém-se à distância em relação ao tema “história”, diferentemente de comentários como, por exemplo, [11], ao falar do desenho e da letra, e [12], falando de partes do livro que ela teria estranhado e achado sem sentido.

Os exemplos seguintes, [16] e [17], mostram uma retomada, por parte de LM, no modo de enunciar mais impessoalizado. Em [17] é interessante a especificação do nome completo do livro:

[16] “*O livo e imteresante soque o dezenho e esquisito demais*” (Ou isto ou aquilo, de Cecília Meireles)

[17] “O livro *Fantasma só faz buuu! E meio bobo porque as mães que lerem, ese livo para uma criamsas de 2 ou 3 anos vaificar com medo.*” (Fantasma só faz Buuu!, de Flávia Muniz)

Na 4ª série, além de um texto mais “impessoalizado”, outros recursos são agenciados por LM.

Tomemos os seguintes exemplos:

[18] “*Eu gostei dese livro ele ceria otimo para cer/ de poezia mais não e O unico problema e/ que ele e muito curto eu acho que ele não e/ para 4ª serie e muito infamtil mas tambem/ e muito bom Os dezenhos destes livros/ tambem tem uma tecnica muito boua e combina/ com o livro. Outra coiza que não goste e que/ não tem o nome do rei e da rainha e da princeza,/ so fala o nome de umas pesouas que esquesio o/ nome que eles sentem saldade.*” (Por uma questão de saudade, de Marina Martines.)

[19] “*Este livro é bem gostozo de ler,/ sóque ele podia ser maior e o/ final podia ser mais caprichado,/ em fim eu gostei do livro a/ Cecilia Mereles escreve as estorias e/ poezias muito bem, ela escreve de um/ geito que todo mundo gosta, soque tambem/ tem gente que prefere aventura mais/ eu não eu gosto de poezia e contos de/ fada.*” (Ou isto Ou aquilo, de Cecília Meireles)

[20] “*Este livro e interessante por que/ agente ce envolve nele e agente vai lendo/ e se não cansar e bem capaiz de/ terminarem num dia só e ainda sobra/ tempo para ler dinovo. Eu achei que na/ bliblioteca deveria ter mais livros como esse./ Aparte que mais gostei dese livro foi/ a hora que eles matam duas onças marido e/ mulher e na ora do casamento da prima/ do*

cerelepe que chama miquirinha e tem/ uma briga com os tatus porque eles não/ forão convidados e também querem participar da/ festa.” (O cachorrinho samba na floresta, de Maria José Dupré)

Em [18], temos a utilização de uma metáfora temporal de validade limitada, *ceria*; o uso de uma condicional irreal implícita: *Se o livro fosse de poesia então ele seria ótimo*. No campo lexical, temos o uso da palavra técnica.

Em [19], é agenciado o recurso da modalidade alética (modalidade do possível): *pudia ser* (por duas vezes). O uso do operador argumentativo *enfim*, também, é bastante singular nesse comentário.

Por fim, em [20], é relevante destacar o agenciamento do recurso retórico da modalidade deôntica (modalidade do necessário): *deveria ter*.

A identificação destes recursos, emergentes na escrita de LM, neste instante, permite aproximar estes comentários de textos típicos (enunciados, conforme Bakhtin, 1992) de gêneros discursivos em que a argumentação predomina. Nestes gêneros, é comum se encontrar formas generalizantes do sujeito, a impessoalização do texto e o uso de recursos retóricos, como os estudados por Koch (1987), que visam persuadir o outro-interlocutor. Muitos destes aspectos são encontrados nos comentários do início da 4ª série, como a utilização de itens lexicais que promovem a generalização ou indeterminação do sujeito (que escreve e/ou a quem o texto se dirige): *a gente, todo mundo, o se* (índice de indeterminação do sujeito). O uso de recursos retóricos, de verbos no presente do indicativo, dos operadores discursivos, também, marcam estes textos, que acabam por retratar um momento bastante especial da escrita de LM no tipo de enunciação considerado. São textos, inclusive, mais longos do que a maioria escrita por ela, tanto na 3ª série, quanto na 4ª série: [18] e [19] possuem dez linhas; [20] possui treze; ambos muito acima da média da 3ª série e dos textos finais da 4ª série. Digo isto porque a

quantidade de linhas no texto era um aspecto que preocupava LM. O comentário que ela fez, por exemplo, ao colega que trocou de texto com ela, no evento exemplificado em [5] - ver seção 4 -, consistia no fato de que ele não teria escrito tantas linhas quanto ela. Frequentemente, também, LM diz, nos comentários, que não gostou do livro devido ao fato de ele ser muito curto, com poucas páginas, o que seria inadequado, enquanto leitura, para ela, que já tinha capacidade de ler livros mais “volumosos”. É bom lembrar que escrever pouco, geralmente, não é bem visto pela escola. Segundo informação da mãe de LM, a professora da 2ª série, certa vez, queixou-se, em uma reunião com pais de alunos, dizendo que LM não gostava de escrever porque escrevia pouco. Não é de graça, então, que esse aspecto seja recorrente nos seus textos (e no seu discurso). Em diversos momentos, inclusive, a sua utilização pode ser interpretada como uma intenção de negar que ela escrevesse pouco ou não gostasse de escrever. Os textos exemplificados em [18], [19] e [20], portanto, representam um momento de enunciação do comentário sobre livro em que LM produzia um texto interessante, farto de recursos lingüísticos próprios da modalidade escrita e dos textos do tipo dissertativo-argumentativo, e “volumoso”.

Na 4ª série, os textos se tornam mais coesos e mais coerentes. Em [18], no início do texto, o pronome *ele* retoma o item lexical *livro*, numa coesão referencial anafórica efetuada adequadamente, segundo o modelo proposto por Koch (1987). Em [19], o uso do *Só que*, introduzindo os argumentos de que o livro poderia ser maior e o final do livro poderia ser mais caprichado, orienta o discurso no sentido contrário à asserção (p) *Este livro é bem gostoso de ler*, que conduziria à R, LM gostou do livro. O enunciado (q), *ele podia ser maior e o final podia ser mais caprichado*, diferentemente de (p), conduz à não-R, LM não gostou do livro. Haveria, no texto, o mesmo tipo de ambigüidade encontrada em [13]. No entanto, o enunciado seguinte, introduzido por *enfim*, reorienta o discurso para R, LM

gostou do livro. A coesão também é realizada na seqüência do texto, quando LM faz a co-referência entre *Cecília Meireles* e o pronome *ela*.

É preciso distinguir um trabalho realizado em textos como [19], [20], já apresentados, e [21], apresentado a seguir, do trabalho realizado em textos como [22], [23] e [24], também, apresentados a seguir:

[21] “*Este livro tem um jeito gostoso/ de se ler, ce você ler ele de/ dia não tem grassa o mais/ interessante e ler de noite// Eu estou lendo a 1 parte desta/ coleção e estou gostando muito.// Uma parte que eu mais gostei/ foi a parte que Antam entra no/ quarto e ve Ana centada na cama/ dele e comesam a conversar.*” (O grande amor do pequeno vampiro, de Angela Somer-Bedinburg.)

[22] “*Eu gostei muito deste/ livro. Ele tem historias bem interessan/tes uma das que mais gostei/ foi a da Sopa de pedra e a/ historia de um homem que/ engana uma velha muito/ pão dura e ganha uma aposta/ que fes com os amigos.*” (Contos populares para crianças da américa latina, de Maria C. Posada).

[23] “*Eu gosstei muito desste/ livro, a isstoria que/ gosstei mais foi a do/ corevoando e a isstoria/ de um ladrão que tem pés de/ vento e foge de qualquer enrass/ cada. No texto o corevoan/ do foge da cadeia, ele/ foi preso porque ele rou/ bou uma casa.*” (Contos de piratas, corsários e bandidos, de autor desconhecido, segundo LM).

[24] “*Eu achei este livro/ bem legal. Ele fala de um/ grupo de crianças e/ uma dessas crianças/ vira prefeito mirim da/ cidade, e faz muitas/ obras.*” (A prefeitura é nossa, de Giselda L. Nicolen).

Em comentários do tipo de [19], [20] e [21], o escrevente se dirige a seu interlocutor, usando recursos vários, como as modalizações, os itens lexicais que generalizam o sujeito, o indeterminam, impessoalizam o texto, promovem um distanciamento entre locutor e os objetos que ele descreve. A quem se dirige, por exemplo, o *você*, em [21]?

Nos comentários do tipo de [22], [23] e [24], os dados apontam para outra realidade. O que noto aqui é uma semelhança intrigante entre estes textos. O mais evidente é, em ambos, encontrar-se uma breve descrição de enredo do livro ou de histórias presentes no livro. Uma hipótese possível aqui é o efeito de um trabalho pedagógico que teria deixado esta marca no texto do aluno. Em [22], LM diz que gostou muito do livro, diz que ele tem histórias bem interessantes e fala do que mais a teria agradado. Num outro comentário, ela diz ter adorado “*porque parece que agente entra dentro do livro*”. Depois fala do assunto tratado por ele. Passa a fazer parte de seus textos falar do assunto tratado pela história do livro. Em [24], temos um texto coeso, como mostra o uso do pronome *ele*, retomando o referente *este livro*, e coerente, já que LM procura falar do livro, sem colocar aspectos negativos do mesmo, o que poderia colocar em cheque sua afirmação de que teria gostado do livro. O mesmo pode ser dito de um outro comentário, em que LM elenca uma série de argumentos contra o livro: ele ser sem ação, as crônicas não serem muito legais; ser cansativo, ela preferir um livro mais emocionante e interessante. No último comentário dessa série, LM afirma ter adorado o livro, “*porque ele fala de misterio e aventura*”. Depois de descrever alguns aspectos da história, ela faz uma ressalva: diz que não gostou do

nome do livro e acha que ele deveria se chamar “*o segredo do fantasma ziguezague*”. Ao final, reitera sua afirmação inicial, retomando-a, coesa e coerentemente, através do operador discursivo *enfim*.

À medida em que o ano letivo avança, LM vai perdendo o espaço que tinha para exercer sua individualidade, sendo obrigada a enquadrar seu texto em um modelo homogeneizante aplicado a todos os alunos da classe. O estilo que ela vinha utilizando nos comentários, tornando-os interessantes, persuasivos, tem que dar espaço para a massificação, que ignora as singularidades, os estilos, as histórias de cada um. O projeto massificante engloba, ainda, a tarefa de adequar a escrita do aluno à norma culta, no interior da qual a ortografia correta das palavras ocupa um lugar de destaque.

Neste instante, os “erros ortográficos”, comuns na escrita de LM desse período, passaram a chamar bastante a atenção da professora. Em [20], encontram-se grifados, no texto, *querrem*, *capaiz*, *biblioteca*, que, provavelmente, devem ter sido considerados, pela professora, como “erros graves”.

O exemplo [23] é relevante neste sentido. Segundo informação da mãe de LM, os *ss*, ao longo do texto, espantaram muito a professora, ao ponto de ela chamar a mãe na escola para discutirem o “problema” da criança. Os *ss*, no entanto, podem ser vistos como uma resposta de LM às correções que a professora vinha fazendo nos textos da criança - no caso, em relação ao uso de *s* e *ss*. Não há, na escrita de LM, qualquer outro texto em que ela usa *ss* como usa em [23] - travando sílaba - o que o torna um dado bastante singular. Além disso, este dado revela um tipo de trabalho que interessava à escola: a ortografia. O tipo de trabalho que LM vinha realizando, de escrita de um texto mais persuasivo, que apresentava uma série de recursos retóricos, dirigindo-se, ao que tudo indica, a interlocutores variados, e não somente ao professor, não interessava tanto à escola, ao que parece. Interessava à escola um texto coeso e coerente segundo normas sugeridas pela professora.

Talvez fosse possível, também, interpretar os *ss* de LM como uma resposta indignada da criança à atenção dada pela professora à ortografia. Preocupar-se com ortografia significaria, para LM, prender-

se a regras que a impediam de exercer sua individualidade na escrita. O comentário exemplificado em [23] representa, na verdade, um momento de retração na escrita de LM. Obrigada a seguir certas regras, o sujeito-aluno passa a falar apenas sobre aquilo em que a escola está interessada: o assunto do livro, personagens, trechos considerados mais interessantes, etc. Estes aspectos constituem, na verdade, os *elementos da narrativa*, ponto que será estudado ao longo das 5ª e 6ª séries e, com mais detalhes, no ensino médio. A atividade de comentar livros lidos torna-se, dentro desta perspectiva, profundamente mecanizada, fato que parece ter desmotivado LM a escrever textos mais interessantes, “gostosos de ler”. É notável a diferença entre [24], mero cumprimento do exercício escolar, e [21], persuasivo, constituído de diversos recursos marcantes da dissertação e da argumentação. Sendo um tipo de texto que não era o preferido de LM - segundo informação da mãe, o texto preferido pela criança, tanto para ler quanto para escrever, era o texto narrativo -, o comentário produzido em [21] parece revelar um certo gosto pela sua “escritura”, assim como, pelo conteúdo dos comentários, verifica-se, em geral, um certo gosto pelas leituras realizadas. A suposição aqui é que haveria uma motivação maior para produzir textos como [21] e não como [24].

Outro aspecto importante que os dados nos permitem discutir refere-se à questão do destinatário dos textos investigados. Este destinatário, em textos do tipo de [22], [23] e [24], pode ser caracterizado como um interlocutor preocupado com a homogeneização dos sujeitos-alunos e não com as manifestações de singularidade de um grupo por natureza heterogêneo. O estilo escolarizado toma forma, impondo-se e reprimendo as ações estilísticas individuais dos sujeitos-alunos. A autonomia dá lugar à automação. A massificação, apontada por Fiad (1997), como sendo uma tendência dos textos, por ela analisados, de alunos universitários, já se presentificava, no caso de LM, nesse tipo de texto, nesse tipo de situação enunciativa, na 4ª série do ensino fundamental.

Em [23], é possível encontrar marcas que apontam para um momento diferenciador na escrita de LM, no caso dos comentários sobre livros. A relação escritor-leitor é reduzida à relação aluno-professor. Perde-se todo trabalho que poderia ser feito com a criança, no sentido de fazê-la perceber que os seus textos podem ter destinatários diferentes. Os indícios, como o *você*, em [21], apontam para o fato de que, naquele momento, o seu texto não se dirigia somente ao professor.

A partir do momento em que o destinatário torna-se, única e exclusivamente, o professor, que espera um tipo de texto relativamente estável, com características definidas *a priori*, o aluno parece não se sentir muito motivado a estilizar, a trabalhar seu texto, a argumentar, fazendo escolhas lingüísticas, discursivas e textuais capazes de influenciar o *espírito* de seu(s) leitor(es).

Os textos finais da 4ª série, como os três últimos mostrados, parecem ter como destinatário único o professor, um destinatário que está satisfeito com o recebimento de um texto homogeneizado, que diz a opinião do aluno, fala do assunto do livro, nada além disso. A argumentação propriamente dita, que aconteceu nos textos do início da 4ª série, não tem importância. Nesse momento, o aluno deve ler e o professor deve mostrar a esse aluno que *estória* tem acento agudo no o, que ~~hoje~~ se escreve com h, que depois de ponto se inicia a frase seguinte com letra maiúscula.

4.3.2- Os comentários sobre livros na 6ª série

Na 5ª série, a atividade de comentar por escrito livros lidos foi substituída por outras atividades de escrita, especialmente a composição, pelo aluno, no decorrer do ano letivo, com o auxílio dos pais e da professora, de uma narrativa longa. Na verdade, conforme o material examinado, houve muito pouca produção de textos nas aulas de português, na 5ª série. No caderno de português de LM, identificam-se

alguns dos pontos que foram estudados nessa disciplina: povos sem escrita, oralidade/escrita, recursos gráficos, noções de comunicação, elementos da narrativa, questões relativas ao vocábulo - significados, formas, polissemia, sinonímia -, língua culta e língua coloquial, regras gramaticais (a partir do 2º semestre), ortografia, vocabulário, etc. Ao que tudo indica, nas aulas de história, geografia e ciências havia uma maior produção de textos por parte dos alunos da 5ª série.

A atividade de comentar por escrito livros é retomada na 6ª série. Como os comentários das 3ª e 4ª séries, os da 6ª contêm um *cabeçalho*, composto dos nomes do livro, do autor, da editora e do número de páginas, e um *corpo textual*. Um ou outro contêm, no cabeçalho, os nomes do tradutor ou do adaptador. Nenhum deles contém, ao contrário dos comentários de 4ª série, o nome do ilustrador.

Os textos, escritos num caderno, estão divididos em bimestres, sendo possível uma identificação, quanto ao momento de sua produção, um pouco mais precisa do que os textos de 3ª e 4ª séries. À exceção de Poesia Errante, de C. D. de Andrade, os demais livros lidos foram narrativas, em forma de romances ou contos. A escolha dos livros, segundo informação da mãe de LM, era espontânea, mas havia, na classe, uma disputa por certos livros, o que gerava uma certa expectativa pela leitura deste ou daquele. Além de intervir nos textos, em alguns aspectos dos mesmos, a professora, diferentemente dos procedimentos das 3ª e 4ª séries, atribuía conceitos (A, B, C...) aos textos produzidos pelos alunos. Nesse momento de sua escrita, LM domina, dentro de suas possibilidades, os recursos da paragrafação, do uso de parênteses, mas continua tendo algumas dificuldades com as regras ortográficas da língua, bem como com a acentuação e a pontuação. Em sua grande maioria, os textos de LM receberam o conceito A (apenas um, o primeiro, recebeu o conceito B; segundo a professora, porque precisava ser mais desenvolvido). As observações da professora nos demais textos se resumiram a expressões do tipo “*Eu também adoro este livro!*”, “*É verdade!*”, “*OK!*”, “*É preciso ter perseverança (sic)!*”, “*OK legal!*”, “*Que legal!*”.

Consideremos alguns exemplos desse *corpus* de 6ª série:

[25] “*Eu gostei muito/ do livro apesar dele ser/ muito cumprido.// Rezolvi lelo porque/ tenho o primeiro livro e gostei/ muito.// Gosto de livros de aventura.*” (Jim Knopf e os treze piratas, de Michael Ende).

Em [25], temos um texto com três parágrafos devidamente articulados, em termos de coesão e coerência. No primeiro parágrafo, vale a pena destacar o uso do operador *apesar de*, não encontrado nos comentários de 3ª e 4ª séries. Nos dois outros parágrafos, há, respectivamente, justificativas sobre a escolha do livro para leitura e da opinião positiva a respeito do mesmo.

[26] “*não gostei muito desse/ livro, ele tem muita/ enrolação e muito terror (para mim),/ e isso me incomoda um/ pouco.// Na verdade tive um pouco/ de medo em certas horas por/ exemplo quando a moça/ encontra o jardim do príncipe.*” (O príncipe fantasma, de Ganimédes José e Teresa Noronha).

Em [26], temos um comentário em que a opinião a respeito do livro é negativa. LM teria se sentido incomodada devido à *enrolação* e ao *terror* presentes no livro lido. Coesa e coerentemente, no segundo parágrafo, LM usa, introduzindo o enunciado, o operador argumentativo *Na verdade*, para falar que teve um pouco de medo em certas passagens da história. Para reforçar o argumento, LM usa o recurso da exemplificação.

Um detalhe interessante, nesse último comentário, foi o uso por LM do parênteses, no sentido de especificar que era ela quem, numa opinião subjetiva, tinha percebido muito terror na história.

Um dado que me chamou a atenção nesses comentários de 6ª série se encontra no exemplo a seguir.

[27] “*Eu amei esse livro, ela/ conta a história de um/ jeito legal de ler, engravado,/ seilá. É divertido lelo, o/ capítulo que eu mais gostei/ foi o primeiro e o mifu, nesse/ capítulo ela fala tudo que/ aconteceu no dia e ponhe um/ mifu na frente ou atrás.// É muito joia.*”
(Confissões de adolescente, de Maria Mariana).

Trata-se do uso do pronome ela - segundo Koch (1992), uma forma remissiva não-referencial livre - , no trecho “*Eu amei esse livro, ela conta a história de um jeito legal de ler...*”, para se referir à autora do livro. O tipo de coesão efetuada por LM aqui, desde que tratemos como texto apenas o comentário, sem levar em conta, o cabeçalho, no qual se encontra o nome da autora, é exofórica, ou seja, o remetente de *ela* está fora do texto. Nesse caso, a interpretação da forma remissiva só é possível se o leitor tiver um conhecimento prévio do contexto situacional da enunciação. Partilhado o contexto com o enunciador, o leitor seria capaz de interpretar o *ela* como remetendo à autora do livro, *Maria Mariana*.

O detalhe é que, na 4ª série, LM, numa situação semelhante, trabalhou de modo diferente, usando a coesão anafórica. Em [19], LM refere-se explicitamente à Cecília Meireles no seu texto. Nele, o uso do *ela* realiza uma coesão referencial anafórica (Koch, 1992), ou seja, dentro do próprio texto, recuperando um elemento de referência exposto anteriormente. A hipótese levantada por Vieira (in Kato, 1988: 19) é interessante nesse sentido:

Parece que quando a criança consegue dissociar o receptor da pessoa concreta do professor, seu texto escrito se diferencia do oral. Ela pode, então, se abstrair do receptor e não vê-lo mais como uma pessoa particular e por conseguinte concreta. Neste momento, a exófora cede lugar à anáfora e o texto passa a constituir-se num veículo de comunicação em si mesmo, sem que o receptor tenha de se referir de maneira sistemática à situação.

Em [19], qualquer leitor consegue interpretar o pronome *ela* como se referindo à *Cecília Meireles*, sem recorrer ao contexto situacional da enunciação, já que a forma remissiva e o remetente se encontram presentes, de maneira explícita, no texto. Em [27], ao contrário, o interlocutor precisaria compartilhar do mesmo contexto situacional de LM para interpretar o *ela* associando-o ao remetente, que se encontra fora do texto, *Maria Mariana*.

Pensando na hipótese de Vieira, o que está em jogo aqui é a dissociação entre o destinatário do texto e a figura do professor. O uso da coesão referencial exofórica seria, para o autor, um indício da possível imagem feita pela criança do destinatário de sua escrita como sendo, única e exclusivamente, o professor; a relação escritor-leitor reduzir-se-ia à relação aluno-professor. Por outro lado, o uso da anáfora indicaria uma imagem mais “dinâmica” feita pelo aluno do destinatário de sua escrita.

Uma outra questão que os dados colocam é a proximidade do tipo de enunciado realizado nos comentários de 6ª série com aspectos da modalidade oral. A constante exigência de o interlocutor recorrer à situação, o uso de expressões como *seilá, é muito jóia*, a própria coesão exofórica constituem indícios da presença marcante dos tipos de enunciação que se realizam na oralidade. Ainda que, em termos de modalidade escrita, haja, por parte de LM, nos textos da 6ª série, um razoável domínio de certos recursos, como a paragrafação, o uso de maiúsculas, de parênteses, além de um maior domínio das regras ortográficas e da pontuação, num outro nível, o enunciativo, que está relacionado a gêneros

de discurso, numa visão bakhtiniana de enunciação e de linguagem, os comentários da 4ª série se assemelham mais a enunciados escritos do que os comentários da 6ª série. Nos comentários da 4ª série, há um uso significativo da coesão anafórica, da impessoalização do texto, da generalização do sujeito, além de outros recursos comumente usados em textos escritos. Nos comentários da 6ª série, as marcas de oralidade estão mais presentes em todos os textos, tornando o enunciado relativo a esses textos semelhantes, em muitos aspectos, aos enunciados realizados nas situações de conversação face-a-face, situação comunicativa típica da oralidade. Em outras palavras, os textos do início da 4ª série se aproximam mais da modalidade escrita, no plano enunciativo, do que os textos da 6ª série.

O texto exemplificado em [27], conforme consta no material de LM (os textos foram escritos num caderno e estão divididos por bimestres), foi escrito no 1º bimestre do ano letivo. A fim de mostrar que não houve uma preocupação pedagógica no sentido de intervir neste nível do texto, tomemos o exemplo [28] produzido no 3º bimestre:

[28] “*É muito joia, eu/ adorei, é muito D+./ Ele é muito triste mas/ ao mesmo tempo/ legal de ler.// Essa menina escreve/ muito bem, tem muita/ paciência de comessar/ um diário e acabar.// Eu comesso e não termino.*” (O diário de Zalata, de Zlata Filipovic’).

Em [28], LM usa, novamente, uma forma remissiva, *Essa menina*, pressupondo um conhecimento partilhado com seu interlocutor. O remetente de *essa menina* se encontra - vale a pena lembrar - no cabeçalho do texto, onde está o nome da autora do livro: Zlata Filipovic’. Se LM quis se referir ao cabeçalho é uma hipótese aqui tão provável quanto a de que ela, na verdade, pressupunha, de antemão, que o único leitor do seu texto, o professor, saberia interpretar *essa menina* como a autora de O Diário de Zalata. Essa segunda hipótese, a meu ver, é mais interessante pelo fato de, na 4ª série,

como já comentei, LM ter realizado, num caso semelhante, a coesão referencial anafórica, mesmo havendo um cabeçalho onde se encontrava o nome da autora do livro, ao qual o pronome fazia referência. A impropriedade lexical do vocábulo *menina* no texto é um outro dado relevante, na medida em que pode apontar para um uso de gênero discursivo primário ainda que se use a linguagem escrita. Ao longo de toda a 6ª série, baseado nos textos aqui discutidos, a interferência da oralidade (e de gêneros de discurso primários) nos vários níveis do texto é marcante: *É muito jóia, É demais, legalzinho, seilá, mijuruca, que nem*, entre outras construções sintáticas e léxicas são exemplos disto.

O que se observa, então, são textos que apresentam características semelhantes sendo escritos ao longo da 6ª série. O texto exemplificado em [27] foi escrito no 1º bimestre e o exemplificado em [28] no 3º bimestre, talvez no 4º. As interferências da oralidade no léxico e na sintaxe se apresentam ao longo dos textos. Em [29], a oralidade novamente é a marca que sobressai no texto de LM.

[29] “*Eu adorei esse livro que/ nem o outro do João Carlos/ Marinho que eu li O gênio/ do crime, o outro que eu/ li também, mas esse eu/ não gostei foi O livro da/ Berenice.// Eu gostei dele porque é/ um suspense gostoso de/ ler.*” (Sangue fresco, de João C, Marinho).

O uso do *que nem* é típico da modalidade oral. Na conclusão, o *ele* pode ser interpretado como se referindo ao livro sobre o qual LM está comentando, ou seja, Sangue Fresco, mas também pode estar se referindo a Gênio do Crime ou O livro da Berenice. Segundo Koch (1992: 42), “*a forma remissiva normalmente se refere àquele que é o tema da oração anterior.*” Com base nessa informação de Koch seria possível interpretar o *ele* como se referindo, de fato, a Sangue fresco. De qualquer forma, como foi escrito o texto, há uma certa ambigüidade.

A proximidade com o discurso oral, presente nos textos de LM, tem suas razões. Uma delas, talvez, a mais significativa, parece ser essa construção de uma situação enunciativa bem próxima da conversação face-a-face. Dois argumentos concorrem a favor dessa hipótese: as marcas da oralidade presentes, em vários níveis, nos comentários de 6ª série; e as marcas, mais sutis, de não-intervenção do professor, no texto de sua aluna, no sentido de aproximar esse texto da modalidade escrita. Outro exemplo interessante, e são vários ao longo de toda essa série, no que se refere aos textos que estão sendo analisados, é [30]:

[30] “*Eu adorei esse livro, o tom/ Sawyer e um garoto muito/ corajozo e forte.// Corajozo por enfrentar a/ tia e por fazer suas várias artimanhas.// Outra coisa que ele também/ é e esperto, como na vez que/ tapiou os amigos e conseguiu/ fazer com que eles acaiacem a/ cerca de sua casa em lugar/ dele, e ele na maior folga.// Achei o livro muito legal mesmo.*”
(As aventuras de Tom Sawyer, de Mark Twain).

Nesse comentário, LM retoma, no segundo parágrafo, somente um termo dos que tinha enunciado no primeiro. Dava a entender que ela retomaria o termo *forte*, após abordar o termo *corajoso*, mas não é isso o que acontece. No terceiro parágrafo, o que surge é um outro atributo para a personagem da história, que, além de *corajoso* e *forte*, era, para LM, *esperto*. Sobre esse último termo a aluna se debruça, exemplificando com um evento que seria representativo daquilo que ela havia falado.

Em [31], o comentário tem início com um modo típico de se iniciar enunciados na modalidade oral, usando-se o *é* enfático.

[31] “*É, esse livro é legalzinho/ más não é tão bom como/ as aventuras de tom Sawyer/ porque esse parece + diario,/ o Huck só conta suas/ aventuras, por isso que eu/ não gostei muito.*”
(As aventuras de Huck, de Mark Twain).

LM usa o conector argumentativo *mas*, numa estrutura do tipo (p) *mas* (q), na qual (q) conduz a argumentação para a conclusão desejada pelo locutor. O *mas* aqui é decisivo para a argumentação.

O comentário exemplificado em [31] retrata bem os aspectos aqui discutidos: a influência da oralidade, a descaracterização da escrita, a relação escritor-leitor. O professor poderia intervir no âmbito da textualização, mostrando a preferência, na modalidade escrita, pela explicitação dos itens no interior do texto: o livro *x* é...; o autor *y* escreve.... Os usos de expressões como *É muito jóia, é muito D+*, de termos como *legal*, e de um item lexical como *menina*, referindo-se à autora do livro, são dados que reforçam a hipótese sobre o papel pouco crítico do professor, enquanto interlocutor de LM, em relação a aspectos associados aos gêneros de discurso e à modalidade escrita da língua.¹⁰

4.4- Individualidade e escolarização: estilos em conflito

Segundo Fiad (1997: 157): “*há indícios da individualidade - estilo - desde as escritas iniciais (...) [Porém] o papel da escola na constituição da individualidade vai na contra-mão desse processo, isto é, há a produção de um “estilo escolar” que visa a homogeneização.*”

¹⁰ Veja, também, os seguintes exemplos: i) “*Ele fala sobre anotações de uma garota de 16, rival de seu irmão na casa./ Eles não se dão muito bem mas no final ficam super amigos./ Eu não gostei muito mas e legalzinho. A Joana disse que ela gostou mas eu achei meio sem assunto (com assunto chato)*”; e ii) “*O começo desse livro é meio chato sem ação, mijuruca, mas quando os dois Rita e Pedro se perdem é muito legal./ Eles até encontram um lobo meio cachorro que pedro leva para casa. Rita torce o pé. Mas no final acaba tudo bem*”

As considerações que farei a seguir têm a ver, especialmente, com a individualidade de LM, aquilo que poderia ser interpretado com tendências estilísticas desse sujeito. Têm a ver, também, com o papel do *outro*, do professor e da escola, principalmente, na emergência e desenvolvimento dessa individualidade. Afinal, como o trabalho realizado na escola pode ir de encontro a processos de individuação na linguagem?

Na 2ª série, conforme apontado por Mayrink-Sabinson (1997; 1998), as atividades de leitura e de produção escrita de LM foram bastante variadas, sendo possível encontrar, no material referente a essa série, tanto textos narrativos e descritivos, quanto dissertativo-argumentativos. O texto exemplificado em [9], escrito nessa série, foi resultado de uma tarefa escolar, realizada em sala de aula pela classe, que visava a produção de um texto que deveria especular sobre como seria o mundo no ano 2000 - naquele ano faltavam dez anos para o ano 2000.

[9] *“O mundo cera muito violento nas cidades/ nos campos sera mais quieto e menos movimentado./ O governo cera ate mais estupedo de mais da comta. Euvou ser quaze adulta eispero/ que osalario não seteja tam minimo como/ esta. A gora no ano 2.000 eu vou ter 18 anos/ de idade.”*

Junto ao material de LM, arquivado no banco de dados do PALE, e por mim pesquisado, encontravam-se textos de outros colegas da classe de LM, escritos na mesma situação enunciativa, diante do mesmo tema.

Pelo conteúdo dos textos de LM e dos colegas, o que parece ter sido discutido oralmente em sala de aula (não encontrei nenhum texto de leitura, no material de LM, que remetesse a esse tema) foram aspectos como: o avanço tecnológico (carro voador, robôs, aparelhos eletrônicos, etc.), entrada

na faculdade, aumento da violência, propriedade de casa, carro, moto, poluição, carteira de habilitação, a maioria dos dezoito anos, destruição da natureza, mudanças no governo federal e estadual, entre outros retratados, de modo recorrente, nos textos.

Alguns dos aspectos citados acima estão presentes no texto de LM: violência, a maioria dos dezoito anos, mudanças nos governos. Há um aspecto, no entanto, que diferencia o texto de LM, seu *querer-dizer*, dos textos dos outros alunos: a abordagem que ela faz do tema *salário-mínimo*.

O texto de LM, para começar, não é marcadamente pessoalizado, como, por exemplo, os primeiros comentários sobre livros escritos por ela na 3ª série, em que a presença do *eu*, na forma do pronome pessoal de 1ª pessoa, era bastante concentrada. Em comparação com a maioria dos textos dos colegas, em que o *eu* é recorrente, o texto de LM se apresenta muito mais impessoalizado. LM consegue manter-se a uma certa distância dos objetos descritos por ela: o *mundo*, as *cidades*, os *campos*, o *governo* e, por fim, *ela mesma*. Conscientemente ou não, já é interessante a seqüência que o texto apresenta: mundo⇒cidades⇒campos⇒governo⇒eu⇒salário. Há ainda uma reflexão sobre o *salário*, que ela esperava que não estivesse tão mínimo, no ano 2000, como naquele momento estava.

Os tempos verbais são todos do grupo I (*mundo do comentário*, segundo Koch (1987), baseado em Weinrich), tempo do presente, marca de textos do tipo dissertativo-argumentativo. No campo lexical, há o agenciamento de termos como *violento*, referindo-se ao mesmo tempo às cidades e ao mundo, *estúpido*, referindo-se ao governo, “*mais quieto*” e “*menos movimentado*”, para qualificar os campos, que são elementos importantes para a argumentatividade intencionada pelo locutor. Desses atributos, *estúpido*, talvez, reflita melhor essa intencionalidade, essa destinação do argumento visando a um ouvinte.

A enunciação do elemento *dezoito anos*, trazendo à tona o *mito da maioria*, revela um instante evidente de individualidade do sujeito no enunciado, ainda mais quando percebemos que é

nesse instante que LM se aproxima, enquanto enunciador, daquilo que ela está tematizando. Essa passagem é marcada pela presença do pronome pessoal *eu*. Mas essa individualidade é comum a quase todos os outros colegas de LM - somente uma aluna não faz referência a esse aspecto.

Há, porém, uma outra individualidade, sutilmente marcada no texto de LM: a abordagem do tema *salário-mínimo*. E não é pelo simples fato de somente LM ter tratado desse aspecto. É que sobre ele, a aluna realiza um trabalho lingüístico. O uso do comparativo de superioridade para falar do salário mínimo promove a sua ridicularização: o salário mínimo está tão mínimo que é ridículo. Enquanto para os temas *mundo*, *ciudades*, *campos*, *governo* e *eu*, as afirmações foram contundentes, categóricas, marcadas pelo uso do verbo ser no futuro do presente do indicativo (nos enunciados sobre o *mundo*, as *ciudades*, os *campos* e os *governos*) e pelo uso do verbo *ir* no presente do indicativo + o verbo *ser* no infinitivo impessoal, caracterizando o futuro do presente composto, para o tema *salário* o tempo verbal se encontra no modo subjuntivo, expressando um desejo do locutor: *eu espero que não esteja...*

Em outros momentos da produção escrita escolar de LM, deparei-me com dados semelhantes ao analisado acima. Um deles, encontrei numa avaliação de história de 7ª série. LM trabalhou novamente o tema *salário-mínimo*. Do mesmo modo que no texto da 2ª série, neste instante, exemplificado em [32], diante daquele tema, o sujeito se mostra, revela-se, permitindo-nos visualizar um pouco um de seus modos próprios de se relacionar com a linguagem, uma de suas marcas estilísticas individuais.

[32] “... os artesões e comerciantes trabalham mais proximos dos faraós, sacerdotes, nobres e normalmente ganhavam um minimozinho a mais que os camponeses.” [letra b do exercício 2-]

Conforme apontado por Mayrink-Sabinson, esse traço individual, encontrado como marca de trabalho do sujeito na linguagem, seria uma tentativa de construir um efeito de sentido que conduza ao humor, muitas vezes bem crítico.

Nesse exemplo, extraído de uma avaliação de história quando LM estava na 7ª série, temos o vocábulo *mínimo* (redução de salário mínimo) flexionado através do sufixo ‘-zinho’, construindo, assim, o diminutivo *minimozinho*, que talvez diminua mais o valor de ‘mínimo’ do que se tivesse sido utilizado o sufixo ‘-inho’, produzindo *miniminho*.

Encontrei, nesse mesmo texto, ou seja, nessa mesma produção escrita de LM, datada de 29/05/95, outro exemplo desse tipo de procedimento lingüístico capaz de provocar humor. O trecho é o que segue:

[33] “*O camponês era uma das pessoas mais importantes da sociedade egípcia ma não era tratado como se fosse. Sem o camponês os faraós nobres, escribas, sacerdotes, etc. Não teriam o seu grão de cada dia, as verduras frutos etc.*” (Resposta a do exercício 2).

Aqui LM substituiu o item lexical *pão*, da expressão “pão de cada dia”, por *grão* usando a expressão com item substituído no contexto da avaliação. O uso de *grão* parece também ter um certo tom de deboche, que criaria um efeito de humor ridicularizador, como o fora em trabalhos anteriores com o tema *salário mínimo*.

Não há como negar que se tenham nesses exemplos dados reveladores de processos lingüísticos trabalhados por um sujeito ao escrever um texto numa determinada situação de comunicação. Acredito serem marcas de estilo, mas, também, marcas de um processo de argumentação, em que o trabalho na linguagem tem em vista um destinatário, um outro-interlocutor. O efeito de humor, o sentido de crítica

do texto, ou do enunciado, ou, ainda, da expressão só pode ser recuperado por esse interlocutor, no momento do contato, através da leitura, com o texto.

A *argumentatividade*, conforme definida por Koch, e defendida por essa autora como fundante do discurso, dada a ideologia subjacente a qualquer evento discursivo, revela-se especialmente em trabalhos como esses, realizados em instantes únicos de um toque de individualidade estilística no enunciado. Enunciado esse muitas vezes extremamente marcado pelos discursos do professor e da escola. Nas situações enunciativas das avaliações de história, geografia, ciências, os espaços para a manifestação da individualidade quase não existem. Nesses casos, o aluno tem que recuperar da memória o que conseguiu guardar das aulas e das leituras feitas em casa, na maior parte das vezes, nos dias da prova. Nessas situações, as perguntas são bastante direcionadas e o aluno quase não tem alternativa, a não ser encontrar a resposta esperada pelo professor. Mas LM, em alguns momentos, muito raros, diga-se de passagem, encontra uma “brecha”, um breve espaço para deixar a sua marca, e ela age, trabalha na linguagem, construindo *obras* suas, que possuem o seu estilo.

Mas quão dificultadas são essas “brechas”!

O texto exemplificado a seguir, [34], resultou de uma proposta feita em aula de geografia, na 5ª série, no sentido de os alunos escreverem um texto relacionando Salário e Educação, Salário e Saúde e Educação e Saúde.

LM elaborou três textos. O primeiro contendo um parágrafo, o segundo e o terceiro dois parágrafos cada.

[34]

“Salario e Educação//

O Brasil tem uma grande população espalhada/ por todo o seu territorio, só que nessa população/ nem todas pessoas ganhm um bom salario/ para ter boas condições de vida. Um dos direitos/ que todas as pessouas deveriam ter educação, varias/ vão a sua procura em escolas publicas mais/ muitas dizistem, por falta de vagas ou pura/ vontade de dizistir. Normalmente essas pessoas/ ganhão ¼ de salario mínimo, isso nem da para/ pagar uma mensalidade de uma escola particular. //

Salario e Saúde//

A saude é outro problema que o salario/ não concegue pagar. As pessoas mais/ pobres não se preocupam tanto com a/ saude, não se preocupam com dentistas, medicos,/ limpeza do ambiente onde vivem, roupas limpas,/ saneamento basico etc.// Mesmo se preocupacem não teriam dinheiro/ para pagar tudo isso e mais cumida ainda. //

Educação e saúde//

Ce as pessoas pobres, em suas infancias/ conceguicem ter a educação teriam capaci/ dade de conceguirem a saúde quando velhos.// Ce não ficariam na cituação do desemprego e/ sem a saúde, como a maioria fica por cauza/ do minicicimo salario que ganhão.”

No primeiro texto, diante do tema *salário*, LM diz que certas pessoas (que não têm educação) ganham um quarto (1/4) do salário mínimo e que essa quantia, essa renda, não daria para pagar uma mensalidade de uma escola particular. No plano dos recursos expressivos utilizados, LM usa o *só que* (=mas), operando argumentativamente duas proposições, (p) e (q). Numa estrutura do tipo (p) mas (q), como já foi comentado, o conteúdo proposicional de (q) tem peso decisivo na argumentação. Nesse

primeiro texto de LM, o argumento contido em (q) é nem todos têm um salário que torne possível uma vida digna, que contraposto a (p), o Brasil tem uma grande população espalhada por todo o seu território, tenta mostrar a importância de uma dignificação do salário para a população carente. LM usa ainda a modalidade deôntica - do necessário - para argumentar a favor da necessidade de educação pública para essa população carente, já que ela não tem rendimentos suficientes para o pagamento de escola da rede privada de ensino.

No segundo texto, LM fala que “*a saúde é outro problema que o salário não consegue pagar.*” Claro que ela está se referindo ao salário mínimo recebido por certa porcentagem da população brasileira. Após dizer que as pessoas mais pobres não se preocupam tanto com saúde, LM tenta redirecionar a questão para o problema do salário. Para isso, ela usa o operador *mesmo*, introduzindo uma condicional irreal implícita. Segundo Koch (id.: 211), esse operador marca o argumento mais forte de uma escala no sentido de uma conclusão R, no caso, orientada no sentido da negação (não poderia de jeito nenhum). Assim, devido ao salário, conclui-se que os pobres não têm como se preocupar tanto com saúde.

No último texto, LM usa o recurso da condicional irreal para introduzir seu enunciado. Conforme Koch (id.:229), *o se* introduz um ato de suposição:

Tem-se dois enunciados coordenados, na acepção de Bally, em que o segundo toma o primeiro (=ato de suposição) por tema. Segundo Geraldi (1981), em casos desse tipo, a oposição entre (p) e (q) só se compreende na medida em que a segunda oração subentende a primeira.

O interessante é que o segundo parágrafo desse texto também se inicia com uma condicional, introduzida pelo *se*, que toma o enunciado anterior como condição *sine quae non* para as pessoas não

ficarem desempregadas e sem saúde. Se não for satisfeita a condição colocada no primeiro parágrafo - educação para as pessoas pobres, desde as suas infâncias - haverá o avanço do desemprego ou a realidade do baixo salário. De qualquer forma não há como cuidar da saúde.

Segundo o professor de geografia, conforme o comentário feito por ele, ao final do texto de sua aluna, as idéias centrais estariam boas, mas teria faltado conclusão nos itens. O professor ainda alerta LM para tomar cuidado com os erros ortográficos. De fato, os três textos de LM apresentam algumas palavras circundadas pelo professor, pois estavam escritas fora do padrão ortográfico vigente. Uma dessas palavras circundadas é *minicicimo* [minicíssimo], no final do último texto.

Mais uma vez, LM, diante do tema salário-mínimo, realizou uma ação na linguagem, um trabalho lingüístico. O professor parece não ter percebido a flexão nominal realizada por sua aluna. LM deixa sua marca na linguagem, trabalhando o item lexical *mínimo*. LM constrói *minicicimo*, debochando, através da linguagem, dos recursos da língua, do tema *salário-mínimo*. Sua crítica é dura e contundente, já que esse salário seria uma das causas das desigualdades sociais e das dificuldades passadas, pela população de baixa renda, nas áreas da educação e da saúde.

Além de não ter percebido a flexão nominal realizada por sua aluna, o professor não percebeu a criação por LM de um efeito de sentido, a meu ver, bastante interessante, e, eu diria, inclusive, conclusivo. Na palavra-chave da proposta, *salário (-mínimo)*, o sujeito, aprendiz da escrita, realizou uma atividade lingüística, bastante singular, por sinal.

Talvez esse professor não tenha percebido também o *projeto de texto* do aluno. A meu ver, nesse projeto, o último texto articula os temas, fazendo uma síntese segundo a qual para se ter saúde é preciso ter educação, mas para se ter educação é preciso um salário digno, uma renda mínima compatível com as necessidades básicas de todo cidadão.

É interessante notar, por fim, que, onde o professor viu um erro ortográfico de LM, eu vi surgir um *dado singular*, capaz de revelar um processo de linguagem importante para a história daquela produção textual escrita e, também, para a história desse sujeito em sua relação com a linguagem.

Ao produzir esse texto, o sujeito-escritor demonstrou autoria, primeiro na abordagem do(s) tema(s), segundo no trabalho sobre a língua, justamente sobre o item lexical *mínimo*, referente a salário. Há inclusive uma inversão sintática, *minicicimo salario*, ao invés de *salário minicíssimo*. O atributo superlativizado toma a frente do nome (substantivo) e o joga para o fundo.

Esse dado, também, é singular na medida em que revela a mesma preocupação dos professores de português presente no projeto pedagógico de um professor de outra disciplina, no caso, geografia. A questão do vocábulo, e, diretamente relacionada a ele, a questão da ortografia correta das palavras, recebem uma atenção toda especial desses professores, ao ponto de ignorarem, por vezes, os trabalhos individuais, idiossincráticos de seus alunos, como foi o caso de LM, na escrita de *minicicimo salario*.

5- Considerações finais

Os dados analisados me permitem fazer algumas considerações, pensando a linguagem sócio-historicamente (Franchi, 1987; Geraldi, 1991, 1995), o estilo como marca de trabalho do sujeito na linguagem (Possenti, 1988 - inspirado em Granger, 1968), a argumentação sob a perspectiva do outro-interlocutor (Perelman, 1996; Koch, 1987) e, de modo especial, o processo enunciativo como fundamentalmente intersubjetivo, conforme Bakhtin (1992b).

Assumindo que há espaços e limites a serem mostrados pelo outro - interlocutor empírico, representante da escrita adulta - para o sujeito, e que este sujeito possui uma história de uso da linguagem verbal, estas considerações finais se encontram, em especial, sob a luz de Bakhtin (1992a, 1992b).

Do ponto de vista bakhtiniano, o sujeito não se reduz a um mero receptor de conhecimentos advindos de um outro que possui experiência e vivência com tais conhecimentos. O sujeito também age sobre o outro. Deste modo, os sujeitos interlocutores, em qualquer instância comunicativa, estão em constante movimento. Os sujeitos se constituem em outros para seus interlocutores, constituindo-os como sujeitos para si (Mayrink-Sabinson, 1997: 41).

A relação sujeito-linguagem também é uma relação em constante movimento. Não só a linguagem age sobre o sujeito. Muito menos o sujeito apenas usa uma linguagem pronta, uma “ferramenta de comunicação”, um “instrumento do pensamento”. Há ações do sujeito sobre a linguagem, modificando-a para a obtenção de certos efeitos de sentido. Isto ocorre não apenas com escritores proficientes, vividos, conscientes, atentos, como, por exemplo, para tomar um caso extremo,

um Guimarães Rosa. O escritor iniciante, também, trabalha a linguagem, ainda que possua recursos relativamente limitados para este trabalho.

Uma discussão que parece ser possível, partindo do *corpus* investigado, e tendo em vista os dados singulares analisados, incidiria sobre a questão das experiências com a escrita que o sujeito pesquisado teve produzindo, sistematicamente, em três séries do ensino fundamental, o tipo de texto opinativo denominado *comentário sobre livro*.

Parece ser possível pensar, dentro desta perspectiva, na noção bakhtiniana de *excedente de visão* (Bakhtin, 1992: 43). Na arquitetura bakhtiniana, dado um tipo de enunciado relativamente estável, a visão do todo acabado do enunciado seria dada pelo excedente de visão. Este excedente de visão seria constituído nos processos dialógicos de interação com o gênero de discurso a que o enunciado pertence. Nesta perspectiva, o outro desempenha um papel determinante, tendo-se em vista a concepção de sujeito em Bakhtin: o sujeito se constitui a partir do outro, que lhe dá a medida de si mesmo. Pelo outro é que o sujeito se mede: esta é a concepção de sujeito bakhtiniana, que tem na dialogia seu ponto de partida.

A questão do excedente de visão pode ser considerada interessante para se pensar na constituição dos espaços e dos limites para atuação do sujeito-escritor iniciante no uso da linguagem verbal escrita. Já foi dito que o outro é responsável pelo excedente de visão do sujeito, que lhe permitiria o acabamento estético de um texto (enunciado verbal concreto). Sendo responsável pelo excedente de visão, o outro define os limites, bem como os espaços para o pleno exercício da criatividade e da individualidade dos sujeitos.

Na vida, de acordo com Bakhtin (1992 - “O autor e o herói”), o sujeito é inacabado devido a um *por-vir*. Segundo Geraldi (1997), a aprendizagem significativa ancorar-se-ia num passado tendo-se em vista um futuro, um *por-vir*, ou, para usar uma expressão mais conhecida dos educadores e professores,

em geral, um para-quê. Ainda segundo este autor, a relação professor-aluno tende a ser assimétrica, dado o excedente de visão do professor, que permitiria, inclusive, processos de “ensinagem” – termo usado por Geraldi (id).

A motivação para uma aprendizagem significativa seria construída compreendendo-se de uma maneira razoável, por exemplo, o *para-quê* da escrita de certos tipos de texto, como os comentários sobre livros. A compreensão do acontecimento construído na escola, e nisto residiria o papel do outro, tornaria possível a constituição e a execução de um projeto de texto fundado num *querer-dizer*, sendo, por isto, o excedente de visão constitutivo do projeto de texto do sujeito.

Segundo Lopes (1996), a fala da criança em idade escolar já apresenta estruturas, ainda que distantes do padrão, que revelam a capacidade que ela tem de dissertar oralmente. Defendendo que a aquisição da linguagem dá-se concomitantemente à aquisição dos gêneros discursivos, esta autora procura mostrar que a criança, no início da aprendizagem da escrita, usa a linguagem sem distinguir a modalidade lingüística, o que daria a ela condições reais para desenvolver o modelo *standard* de textos do tipo dissertativo-argumentativo, desde que houvesse um trabalho no sentido da constituição de espaços para a criatividade da criança e de limites para sua atuação individual. A autora concebe a aquisição da escrita como a aquisição de um novo modo de o sujeito usar a linguagem, segundo situações marcadas sócio-historicamente - as atividades de formulação textual-discursiva prevêm, segundo a autora, semelhanças e diferenças entre fala e escrita, já que uma constituiria a outra, dialogicamente.

Porém, segundo a autora (id.: 67), o caminho percorrido pela escola na prática com textos do tipo dissertativo-argumentativo, no ensino fundamental, é muito pequeno, não se aproveitando, de fato, uma competência que a criança em idade escolar tem para trabalhar com estruturas lingüísticas, ainda que distantes do padrão, associadas à dissertação e à argumentação. Para a autora, a escola deixa de

desempenhar um importante papel na constituição da escrita dos alunos, a partir do momento em que desconsidera o uso que esses sujeitos fazem de estruturas dissertativas e argumentativas. A escola poderia atuar no sentido de desenvolver a linguagem que a criança usa efetivamente, trabalhando as diferenças e semelhanças entre as modalidades lingüísticas, contribuindo, assim, para a constituição de um modelo *standard* dos textos do tipo dissertativo-argumentativo.

Neste sentido, é interessante refletir a respeito da visão dos professores de LM em relação à linguagem escrita, seus usos e suas funções. Ao que tudo indica, predominava uma concepção de escrita como “instrumento do pensamento”, espécie de ferramenta construída pelo homem para registrar fatos, eventos, acontecimentos, etc. Mas este “registro” deveria seguir certas regras. Primeiro, em relação ao o-que registrar. Segundo, em relação ao como registrar. Tomemos, mais uma vez, o caso dos comentários sobre livros. Em relação ao o-que registrar, os professores se basearam, principalmente, nos chamados *elementos da narrativa*, enredo, personagens, narrador, etc. Na realidade, o comentário seria uma espécie de textualização das fichas de leitura. Em relação ao como registrar, a principal cobrança feita pelos professores dizia respeito às regras ortográficas da norma culta da língua.

A hipótese por mim defendida neste instante é que estes dois aspectos considerados importantes pelos professores de LM, o conteúdo, contemplando elementos da narrativa, e a forma, contemplando as regras ortográficas da língua padrão, alteraram os rumos da escrita de LM, nos comentários sobre livros, na 4ª série. Esta alteração foi no sentido da padronização, da homogeneização dos textos, conforme um projeto pedagógico massificante e mecanizante. Constitui-se uma situação enunciativa tipicamente escolar. O outro passa a se apresentar para o sujeito como um interlocutor concreto, real, muito próximo dele. A situação interlocutiva é semelhante à situação do diálogo face-a-face. Por compartilharem certos conhecimentos, o sujeito que escreve não sente necessidade de explicitar certas

informações ao seu interlocutor concreto, o professor, o que dificulta, neste sentido, a leitura de seu texto por um leitor diferente do leitor concreto que ele tem em mente ao escrever.

O exercício da individualidade, na escola, parece estar, assim, condicionado a um projeto pedagógico que visa à homogeneização dos sujeitos.

A escola tende para a homogeneidade, confrontando diretamente com a heterogeneidade dos sujeitos, seus alunos. Segundo Barros (1998: 87),

uma prática de linguagem que a tome como objeto pronto e acabado, fora dos sujeitos, tem o efeito de desviar a criança dos movimentos espontâneos, em que começa a exercitar sua autonomia e expressividade, quando realiza seus primeiros trabalhos com a linguagem. (ênfase da autora).

Para a autora, que apresenta o mesmo ponto de vista de Lopes (op. cit.) e investigou, também, dados de um único sujeito (L - o mesmo sujeito ML das pesquisas de Abaurre), numa análise longitudinal qualitativa, também baseada no paradigma ginzburguiano, a escola deixa de aproveitar, muitas vezes, a competência do aluno para o exercício da argumentação, privilegiando, por outro lado, atividades escolares centradas em aspectos metalingüísticos, como conceituação de classes gramaticais, e em exercícios de treinos ortográficos.

Há uma tentativa de enquadramento de toda uma gama de individualidades, toda uma heterogeneidade, em certos modelos de texto. Estaria sendo instaurado, dentro desta perspectiva, um conflito entre a escolarização e a individualidade dos sujeitos.

No “conflito de estilos” que os dados singulares de LM apontaram na escrita dos comentários sobre livros, ao longo das séries analisadas, o sujeito, aprendiz da linguagem escrita, foi derrotado. Não encontrou mais abertura para exercer sua individualidade, trabalhar seu estilo. No momento em que

seus comentários pareciam mais individualizados, constituindo textos interessantes, persuasivos, apresentando uma série de recursos comuns à escrita de textos do tipo dissertativo-argumentativo, o sujeito teve que se adaptar, mudar de rumo: o seu texto não deveria se dirigir a outros leitores, a não ser a sua professora, preocupada com a ortografia correta das palavras, com a presença de certos aspectos no texto - assunto do livro, personagens, opinião do aluno, etc. - e, especialmente, com a leitura de um certo número de livros infanto-juvenis. Não era momento, ainda, para um trabalho no nível textual-discursivo.

Estas são algumas hipóteses a serem, ainda, melhor consideradas. Suponho, também, que dados das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio possam iluminar outras variantes. Alguns *horizontes* de possibilidades podem ser vislumbrados neste sentido, certamente.

ANEXOS

(1) - Referente aos exemplos [1], [2] e [3].

Mãe ~~pefalar~~ eu poso lincar com a agua da pistna
~~pefalar~~ aguel exem etoy ?

Não entendi nada. Sua letra está feia!

Mãe eu poso lincar com a gua da Piscina ^{piscina} ss que
sem entrar nafi piscina pefalar ?

por favor

Mãe eu poso lincar com a agua da Piscina ss que
eu nao entab?

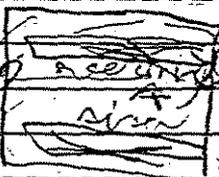
15/11/90
(8;3;5)

(2) - Referente aos exemplos [4'] e [4''].

Não mecha no
meu corte de cabelo
muito leve.

outro cabelo

faço o cabelo
meu cabelo
é longo um pouco
além de que

que
largura 

(3) - Referente ao exemplo [5].



Albert era um menino esquisito.
Sempre distraído.
Sempre despenteado.
Amar os sapatos era para ele uma tarefa difícil.

① Albert gostava de fazer uma poesia que era assim. Era uma vez um gato sadres que pulou o telhado de um japonês e comeu um inseto só de uma vez.
sa poesia que o Albert gostava de fazer.

eu achei muita pouca e não organizei muito não fez linha e escreveu duas vezes a mesma coisa

(comentário de colega)

Albert éra distraído por fora
mas o unico atencioso por dentro
mas só com coisas bonitas
da vida.

(algum colega de Lira)

eu não gostei por que ele escreve
20-3 linhas. Ele diria talvez
7 linhas como eu.

Eu também acho que você intan
creganmuito nese dever de casa.

(dia)

(4) - Referente aos exemplos [6] e [7].

eu gostei da pedra. ~~comipensava~~ por que ela
é muito interessante porque a pedra é de
plástico. e gostei da cartilha mágica de
Louise para que ela é muito interessante
esquízita. Eu gostei de ser uma compradora
por que sempre mais lusa uma consumista

eu gostei muito porque daí ter uma
boa ideia. de por o nome Cocolos e Zelin
e a ~~tem~~ ^{tem} muita gente que ~~se~~ ^{se} ~~escolhe~~ ^{escolhe} ~~para~~ ^{para} ~~ir~~ ^{ir} ~~na~~ ^{na} ~~calçada~~ ^{calçada} e ~~de~~ ^{de} ~~repente~~ ^{repente} que ~~caiu~~ ^{caiu} a ~~casaca~~ ^{casaca} ~~caída~~ ^{caída}
em cima ~~do~~ ^{do} ~~seu~~ ^{seu} ~~peito~~ ^{peito} e ~~disse~~ ^{disse} que ~~se~~ ^{se} ~~Cocolos~~ ^{Cocolos} ~~disse~~ ^{disse}
que ~~quero~~ ^{quero} ~~uma~~ ^{uma} ~~pedra~~ ^{pedra}.

fez ~~calda~~ ^{calda} ~~de~~ ^{de} ~~repente~~ ^{repente}
caíram ~~caiu~~ ^{caiu}
em cima ~~disse~~ ^{disse}
a ~~chupeta~~ ^{chupeta}

(5) - Referente aos exemplos [8] e [9].

Não gostei de fazer o álbum e do lance
de gostar da beija muito e das flores
da festa junina.

Eu gostei da matemática
das canções de mais de memos, de versos de
dividir.

Eu gostaria de ir ao Palácio e a
gente não foi.

Eu gostei das poesias e dos livros
da biblioteca e dos livros que você
leu.

que em Campinas, 10 de setembro de 1990

Segunda-feira

Aqui há 10 anos será o ano 2.000

O mundo está muito diferente nas cidades e
campesinato mais quieto e menos movimentado.
A gente está mais satisfeito com a vida mais
com a. Eu sou um quase adulto espero
que o salário não seja tão mínimo como
antes. A gente no ano 2.000 eu vou ter 18 anos
e idade.

(6) - Referente aos exemplos [10] e [11].

Eu gosto de ler livros porque eu
achei de impressionar e a gente
muito porque eu tenho um pouco de
coisa do Ziraldo e um outro
do.
nome do livro: *Diário de um menino*
e de porque não se chama *Diário de um menino*
alter: *Lilian Lipiani*
editora: *Forquilha*
Eu achei um pouco consuetos
mas eu gostei porque ele é misterioso
e eu gosto muito de misterioso
Se tem um livro que eu estranhei
foi o de gente que se chama *Diário de um menino*
e o outro. Ele tem um nome que
que eu não sei porque eles escrevem
isso com um nome que não é
de um menino

(7) - Referente ao exemplo [12].

	Campinas 14 de agosto de 1991
	Nome da obra: Algodões
	Autor: Tistoda car
	Editora: melhoramentos
1	Eu acho um pouco complicado, um pouco
2	estranho e comédico mais gosto eu
3	adoro muito.
4	Uma das partes que eu acho estranha,
5	é uma parte que eu acho um pouco
6	de bicho.
7	Uma parte que eu acho sem sentido
8	é o começo da história, a comédia no
	meio poesia.

(8) - Referente aos exemplos [13] e [14].

Nome do livro: Quando eu conheci
a cruz.

Aut.ora: Rachel

Editora: Nova Fronteira

Eu não gostei muito de seu
livro por que eu acho que é muito
para ^{1ª} série e muito infantil,
não gostei do livro.

~ ~ ~ ~ ~

Nome do livro: A louca história
de Asdrubal e seu cão

Aut.ora: Elvira Regina

Editora: DE

Eu gostei muito do livro

mas eu acho que que tinha pouco
escrita por exemplo em uma página só
- Você não acha que ele vai cair

Asdrubal e sua maldade

Asdrubal e seu cão, tinha o mesmo
do livro que tinha em uma página

~ ~ ~ ~ ~

41

(9) - Referente aos exemplos [16] e [17].

nome do livro: (Tu estás ou a quilómetros)

autor: Cecília Meireles

editora: nova fronteira

O livro em teste contém a seguinte

Ordem e sequência de temas:

Nome do livro: Fantasma

só faz Buiu!

autor: Flávia Muniz

Editora: Moderna

O livro Fantasma só faz

Buiu! e mais Buiu!

Porque as mães que

lerem, esse livro para

uma criança de 2 ou 3

anos vai ficar com medo.

(10) - Referente ao exemplo [18].

Nome do Livro: Por Um Quinto de Liberdade

Autor: Marina Mattias

Editor: Nova Fronteira

Quarta-Feira, 14 de Junho de 2012

numero de paginas 28

Eu gostei dos livros e com o tempo para com de pagar mais caro e o mesmo problema que ele e muito curto em achar que ele não e para quem sabe e muito ruim, mas também e muito bom. Os dois livros dentro de um livro tem uma teoria muito boa e continua com o livro. esta coisa que não gosta e que não tem o nome do livro e da primeira ed. fala o nome de uma pesquisa que esqueci o nome que ele obtém o lado de

(11) - Referente ao exemplo [19].

Nome do livro: Du Isto

Ou Aquido

Autor: Cecilia Meireles

Editora: Nova Fronteira

Ilustrador: Beatriz Berman

Número de páginas: 72 páginas

Este livro é um gostoso de ler, porque ele podia ser maior e o final podia ser mais caprichado, em fim eu gostei do livro e Cecilia Meireles escreveu as estórias e poemas muito bem, ela escreve de um jeito que todo mundo gosta, aquele também tem gente que prefere aventura, mas eu não eu gosto de poesia e contos de fada.

(12) - Referente ao exemplo [20].

Nome do livro: O Cuchari, há quanto me
florido.

Autor: Margarida Duarte

Editora: Actus

Ilustração: Adélia M. Augusto

Número de páginas: 112

Este livro é protagonizado por a:
agente criminal moles e agente não "bom"
e se não consegue e tem capacidade de
terminar algum dia e ajuda algum
tempo para os diversos Europeus que na
biblioteca de de ter mais livros com esse
espírito de mais agente de de livros de
a fora que ela mantém dos obras moles e
moles e na da de conhecimento de de
de conhecimento que chama Inquirição e tem
uma longa com os tatou porque ela mas
longa conhecimento e tem tem quer participar de
de.

(13) - Referente ao exemplo [21].

Nome do Livro: *Paradeiros* de *Paulo*
Autor: *Conceição Lima* - *Belém*
Editora: *Martins*
Ilustrada: *Amélia*
Número de Páginas: *112*
Este livro tem um jeito gostoso
de se ler, se quiser ler dele
dia não tem problema e mais
interessante e vale a pena
Eu estou lendo a 1ª parte desta
coleção e estou gostando muito.
Uma parte que eu mais gostei
foi a parte que *Antônio* entra na
aviso: ele *Antônio* cantada no cinema
dele e começou a conversar.

(14) - Referente ao exemplo [22].

Nome da obra: Contos reunidos
Para Crianças da América Latina.

Autor: Maria Carolina Peres de

Edição atual

- Ilustrações: variadas

Número de páginas: 80

É, talvez, minha parte
de ler. Ela tem histórias bem interes-
santes, uma das que mais gostei
foi a da Dama de Pérola, e a
história de um homem que
engana uma mulher muito
pau dura e ganha uma esposa
que fica com os amigos.

(15) - Referente ao exemplo [23].

Nome do livro: Contas de Piratas
Corsários e Bandeiras

Autor: Desconhecido

Editora: Itica

Nº de Páginas: 103

Eu gostei muito deste
livro abreviado que
gostei mais por a
contando a história
de um ladrão que tem por
sentido e fase de qualquer
cada. Na história o carcereiro
do lado da cadeia ele
foi preso porque ele
foi uma casa.

(16) - Referente ao exemplo [24].

Nome do livro: A
Prefeitura e Nossa

Autor: Giselda Lopes de Sá

Editora: Planeta

Ilustrador: Guido C.
Arriachi

Número de páginas: 66

Eu achei este livro
bem legal. Ele fala de
um grupo de crianças e
sua dessas crianças
vive no bairro mirim da
cidade e faz muitas
obras.

(17) - Referente ao exemplo [25].

nome do livro: Jim Knopf
e Os 13 Piratas

Autor: Michael Ende

Editora: Martins Fontes

3
desembar
mais,
dia

Nº de páginas: 281

Eu gostei muito do
livro apesar de ser
muito complicado.

Razão: lê-lo porque
tenho o primeiro livro e gostei
muito.

Gosto de livros de aventura.

(18) - Referente ao exemplo [26].

Nome do livro: O príncipe
Fantasma

autor: Guimarães Rosa -
terceira edição

✓ Editora, Atual

nº de páginas: 95

não gostei muito desse
livro, ele tem muita
enrolação e muito terror (para mim),
e isso me incomoda um
pouco.

Na verdade tive um pouco
de medo em certas horas por-
exemplo quando a moça
encontra o jardim do príncipe.

(19) - Referente ao exemplo [27].

Nome do livro Confissões de
Adolescentes
autora: Maria meriana

editora:

✓

nº de páginas

✓

Eu Amei esse livro, ela conta a história de um jeito legal de ler, engraçado, seila. É divertido ler, o capítulo que eu mais gostei foi o primeiro do mifeu, nesse capítulo ela fala tudo que aconteceu no dia e noite em mifeu, na frente ou atrás.

É muito boa

(20) - Referente ao exemplo [28].

O Diário da Fabíola

autora: Zlata Filipović

✓ editora: Cia das Letras

É muito boa em
adjetivos e muito de
Ela é triste mas
ao mesmo tempo
legal de ler.

Essa menina escreve
muito bem, tem muita
persistência de começar
um diário e acabar.

Ela começa e não
termina.

é preciso ter perseverança!

(21) - Referente ao exemplo [29].

nome do livro: Sangue fresco

Autor: João Carlos marinho

✓
editora: global

nº de páginas: 122

Eu adorei esse livro que
nem o outro de João Carlos
marinho que eu li O genio
do crime, o outro que eu
li também, mas esse eu
não gostei foi O livro da
Berenice.

Eu gostei dele porque é
um suspense gostoso de
ler

(22) - Referente ao exemplo [30].

nome do livro: As aventuras de Tom
Sawyer

autor: Mark Twain traduzido. Men-
teiro legal

Eu também
adoro este editor: Good and Beautiful

A Eu adora esse livro, o Tom
Sawyer é um garoto muito
corajoso e forte.

Corajoso por enfrentar a
tia e por fazer suas várias atiracões

Outra coisa que ele também
é e esperto, como na vez que
traiu os amigos e conseguiu
fazer com que eles ficassem a
cerca de sua casa em lugar
dele, e ele na maior folga.

Achei o livro muito legal
mesmo.

Lia

(23) - Referente ao exemplo [31].

As aventuras de Huck

autor: mark twain
tradução: monteiro lobato

✓

Editora: brasiliense

É esse livro e legalzinho
mas não é tão bom como
as aventuras de tom Sawyer,
porque esse parece + diário,
o Huck só conta suas
aventuras, por isso que eu
não gostei muito.

Salário e Educação

O Brasil tem uma grande população espalhada por todo o seu território, de modo que nessa população nem todas as pessoas ganham um bom salário para ter boas condições de vida. Um dos direitos que todas as pessoas deveriam ter é educação, várias são a procura em escolas públicas, mas muitas não conseguem, por falta de vagas ou pura vontade de adquirir. Normalmente essas pessoas ganham $\frac{1}{4}$ de salário mínimo, isso não dá para pagar uma mensalidade de uma escola particular.

Salário e Saúde

A saúde é outro problema que o salário não consegue pagar. As pessoas mais pobres não se preocupam tanto com a saúde, não se preocupam com dentistas, médicos, limpeza do ambiente onde vivem, roupas limpas, saneamento básico etc.

Mesmo se preocuparem não teriam dinheiro para pagar tudo isso e mais ainda.

Educação e saúde

É as pessoas pobres em suas infâncias
que precisam ter a educação, teriam capaci-
dade de se cuidar e a saúde ficando velhos
e não temiam na situação do desemprego e
uma saúde como a maioria fica por causa
do mínimo salário que ganham

AS IDEIAS ESTÃO
CENTRAIS FAZENDO
BOMAS, SÃO NOS
CONCLUÍMOS
CUIDA DO COM
ERROS ONTO COM
NOS ATENÇÃO

SUMMARY

The main objective of this dissertation is to discuss the question of *individuality* in language acquisition and the *other's* constitutive role in it. *Data* were taken from a longitudinal *corpus* of texts written by one subject, at different moments during elementary school, learning a written representation of the spoken language (Portuguese). The texts analyzed were those in which there was some kind of attempt to construct an argument, a form of discourse not specifically taught in elementary school. Analysis was *qualitative* rather than quantitative, centered on *singular data* which would clarify certain very particular processes such as the acquisition of written language and the constitution of written *style*. Conceiving *style* as subject's work with/on language that reflects a process of choices visible through *indicia* present in texts, along with understanding *enunciation* as an essentially interlocutive process, in which there is production of language and the constitution of language subjects, we discuss the role of formal education/schooling in the constitution of individuality and autonomy in text production within a social-historical conception of language.

Words-keys: *Written language, Style, Argumentative discourse.*

6- Referências bibliográficas

- Abaurre, M. B. M., *Os estudos lingüísticos e a aquisição da escrita*. In: Castro, M. F. P. (org.). O método e o dado no estudo da linguagem. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- _____. *Indícios das primeiras operações de reelaboração nos textos infantis*. In: Estudos Lingüísticos XXIII, Anais de Seminário do GEL, v.1. S.P.: USP. Pp. 367-372, 1994.
- _____. *Explorando os limites da sistematicidade: indícios da emergência de traços estilísticos na escrita infantil*. In: Estudos Lingüísticos XXII, Anais de Seminário do GEL, v. 1. Ribeirão Preto: Instituição Moura Lacerda. Pp. 196-201, 1993.
- _____., Fiad, R. S. , Mayrink-Sabinson, M. L. T. Cenas de Aquisição de Escrita: o sujeito e trabalho com o texto. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil)
- _____.; Fiad, R. S; Mayrink-Sabinson, M. L. T. & Geraldi, J. W. *Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refaccao textual*. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, (25): 5-23, jan/jun. Campinas: IEL/UNICAMP, 1995.
- Aristóteles. Arte Retórica. São Paulo: Ediouro, 1988.
- Auerbach, E. Mimesis. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1971.
- Bakhtin, M. Marxismo e Filosofia da Linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 1992. [1929].
- _____. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992. [ed. Francesa: 1974].
- Bally, C. Traite de stylistique francaise. Paris: C. Klincksick, 1951.
- Barros, M. L. de C. “O processo de individuação na linguagem: caminhos e descaminhos”. (tese de doutorado). Campinas: IEL/UNICAMP, 1998.
- Bühler, K. Teoria del lenguaje. Madrid: Revista de Occidente, 1967.

- Câmara Jr., J. Mattoso. Ensaio Machadianos. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1962.
- Castro, M. F. P. Aprendendo a argumentar. Um momento na construção da linguagem. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- Eco, H. As formas do conteúdo. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- Ferreiro, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1989.
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- Fiad, R. S. E Mayrink-Sabinson, M. L. T. *A escrita como trabalho*. In: Martins, M. H. (org.). Questões de Linguagem. São Paulo: Contexto, 1991.
- Franchi, C. *Criatividade e gramática*. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, (9): 5-45. Campinas: IEL/Unicamp.
- Geraldi, J W. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- Geraldi, J. W. (org.) O texto na sala de aula (Leitura e Produção). Assoeste, Cascavel, PR, 1991 [1984].
- Geraldi, J. W. “Tópicos em análise do discurso”. (curso ministrado aos alunos de pós-graduação do IEL/UNICAMP no segundo semestre de 1997).
- Ginzburg, C. Mitos Emblemas Sinais: Morfologia e História. (trad. F. Carotti). São Paulo: Companhia da Letras, 1986.
- Granger, G. G. Filosofia do Estilo. (trad. Scarlett Z. Marton). São Paulo: Perspectiva, 1974 [1968].
- Guimarães, C. E. Estratégias de relação e estruturação do discurso. Campinas: IEL/UNICAMP, 1981.
- Koch, I. G. V. Argumentação e Linguagem. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____ A coesão textual. São Paulo: contexto, 1992.
- _____ e Travaglia, L. C. A coerência textual. São Paulo: contexto, 1992.
- Kuhn, T. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- Lopes, M. A. “Reflexões sobre o papel da escola na construção da dissertação: o caminho percorrido é pequeno”. (dissertação de mestrado). Campinas: IEL/UNICAMP, 1996.

- Mayrink-Sabinson, M. L. T. *O papel do interlocutor*. In: Abaurre et alii. Cenas de Aquisição de Escrita: o sujeito e trabalho com o texto. Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil (ALB): Mercado de Letras, 1997. (Coleção Leituras no Brasil)
- _____. *Indícios de individualidade na escrita inicial da criança*. In: Estudos Lingüísticos XXII, Anais de Seminário do GEL. Ribeirão Preto: Instituição Moura Lacerda. Pp. 188-195, 1993.
- _____. *Traçando o papel de uma professora a partir de indícios do seu trabalho*. Estudos Lingüísticos XXVII. Anais de Seminários do GEL/1997: São José do Rio Preto (SP), 1998.
- Martins, N. S. Introdução à estilística. São Paulo: Edusp, 1989.
- Monteiro, J. L. A estilística. São Paulo: Ática, 1991.
- Perelman, C. e Olbrechts-Tyteca, L. Tratado da Argumentação- A nova Retórica. (trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- Perroni, C. *O que é o dado em aquisição da linguagem*. In: Castro, M. F. P. (org.). O método e o dado no estudo da linguagem. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- Piaget, J. Seis estudos de psicologia. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1967.
- Possenti, S. *Estilo e aquisição da escrita*. In: Estudos Lingüísticos XXII, Anais do Seminário do GEL. Ribeirão Preto: Instituição Moura Lacerda, pp. 202-204, 1993.
- _____. Discurso, Estilo e Subjetividade. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- Spitzer, L. Lingüística y história literária. Madrid: Gredos, 1974 [1948].
- Vieira, M. A. R. *O desenvolvimento da elipse em textos narrativos, descritivos e argumentativos*. In: Kato, M. A. A concepção da escrita pela criança. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- Vogt, C. Linguagem, Pragmática e Ideologia. São Paulo: Hucitec, 1980.