

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

Maria Aparecida LOPES

RESUMO *Este estudo tem por objetivo buscar informações sobre como é a competência comunicativa dos alunos de 5ª e 8ª séries em relação ao discurso dissertativo oral e como essa competência aparece em seus textos escritos em relação a este mesmo tipo de discurso. Resultados mostram que a grande dificuldade do aluno em dissertar na escola não pode ser atribuída de modo algum à “pouca capacidade de descentração” do adolescente, como pretende a escola. Parece-nos que tal dificuldade resulta muito mais do papel, valor e função que têm sido atribuídos à escrita no contexto escolar, no qual ela sempre ocupou um lugar de prestígio. A associação da dificuldade de dissertar à pouca capacidade de descentração só pode ser feita com base no parâmetro de dissertação usado pela escola que é o discurso dissertativo escrito. Partindo desta visão, acaba-se por ignorar as estratégias orais de dissertação que a criança já possui, visto que a oralidade não tem desempenhado nenhuma função relevante no ensino da língua.*

ABSTRACT *The general purpose of this study was to search for information about the real situation of the communicative competence of students of 5th up to 8th grade (11 to 15 years old) related to the oral dissertative speech and how this same competence appears in their written production in relation to the oral speech. The results of the study pointed out that the major difficulty of the student when dissertating at school can not be attributed to the “low capacity of descentration” of the adolescent as the school wishes it to be. This difficulty is a result of the role, value and function attributed to written production in the scholastic context, in which the written production has always taken a prestigious position. The association done between the dissertating difficulty and the “low capacity of descentration” can only be accepted by the dissertation paradigm used by the school which is the written dissertative speech. Starting from this point of view we end up ignoring the dissertating oral strategies that children already possess. Therefore, it would be much more productive to base the instruction/*

* Texto resultante da dissertação de Mestrado com o mesmo título apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp, no dia 19 de Setembro de 1996, sob a orientação da Profª. Drª. Raquel Salek Fiad.

apprenticeship on its own roles and context of use than developing a treatment full of prejudice of orality and written production.

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

Não há dúvida de que a escrita trouxe imensas vantagens e avanços consideráveis para as sociedades letradas. Todavia, não há razões que justifiquem a escrita ser tratada como algo superior que a oralidade, na medida em que ela não é portadora de nenhum “valor intrínseco absoluto”. Tanto a escrita quanto a oralidade, na verdade, são práticas sociais que são utilizadas, em paralelo direto, em contextos sociais básicos da vida cotidiana. Muitos pesquisadores que vêm refletindo sobre as diferenças e semelhanças entre a escrita e a oralidade, suas implicações pedagógicas para o ensino de língua escrita têm chegado a uma conclusão mais ou menos geral sobre a importância de se considerar a modalidade oral como parâmetro no processo de aquisição da modalidade escrita. Nas palavras de Castilho (1990:110), *“a língua oral se constitui num excelente ponto de partida para o desenvolvimento das reflexões sobre a língua, por se tratar de um fenômeno ‘mais próximo’ do educando, e por entreter com a língua escrita interessantes relações(...) Sem dúvida, a língua escrita, aí incluída a língua literária, continuará a ser o objetivo da escola, mas vejo isto como um ponto de chegada”*.

No entanto, verificamos que a utilização da oralidade como parâmetro no ensino/aprendizado da escrita no contexto escolar tem sido feita de maneira inadequada, porque a escrita é concebida como uma transcrição do código oral, como se de fato este último espelhasse nitidamente o primeiro. Nesse sentido, Gnerre (1985) argumenta que a escola desempenha simplesmente o papel de “tradutora” de textos orais em escritos.

Trabalhar a aquisição da escrita partindo do oral é, por exemplo, interessante porque o professor pode explicitar as diferenças e semelhanças entre as modalidades, de modo a desvendar para a criança a natureza, os usos, os valores e as funções sociais particulares de cada modalidade lingüística na nossa sociedade. Isso só pode ser feito quando oralidade e escrita são tratadas com o mesmo grau de pertinência e relevância, visto que ambas são sobretudo interdependentes. Fundamentar o estudo da língua buscando uma maior valorização da fala parte, enfim, de uma abordagem em que se privilegiam as relações entre fala e escrita dentro de um “contínuo textual” (cf. Marcuschi, 1995) e não mais de acordo com as perspectivas tradicionais que tratam das diferenças entre fala e escrita a partir de uma visão dicotômica. Nesse sentido, em vez de se estabelecer marcas típicas que se opõem, entre uma e outra modalidade, como se faz tradicionalmente (*fala*: contextualizada, implícita, não planejada, imprecisa, não normatizada e *escrita*: descontextualizada, explícita, planejada, precisa, normatizada), é mais significativo centrar-se o estudo da fala e da escrita nas percepções seguintes:

relação dialógica no uso, estratégias linguísticas, funções interacionais, envolvimento, situacionalidade e formulacidade. A perspectiva do “contínuo linguístico” tende a observar, de modo enfático, a presença da fala na escrita e vice-versa, pois ambas refletem um constante dinamismo.

Quando do aprendizado dos tipos de texto na escrita, a escola faz uma programação, por série, sobre quando deve ser ensinado determinado tipo de texto e quando outro. Segundo Perroni (1990), em seu artigo “Considerações sobre a aquisição do discurso dissertativo”, o texto narrativo é ensinado logo nas séries iniciais enquanto o texto dissertativo só nas mais adiantadas: 8ª série em diante. Se analisarmos as cartilhas e os manuais didáticos de língua portuguesa do 1º grau, perceberemos que, de um modo geral, antes da 8ª série, a escola preocupa-se fundamentalmente com o ensino do discurso narrativo, embora também se ensine, se bem que de forma mais restrita, o descritivo. Um dos critérios que contribui, especialmente, para a escolha do texto narrativo como o privilegiado a ser ensinado no início da escolarização se justifica por estudos que demonstram que, ao entrar para a escola, a criança já domina esse tipo de texto, sendo capaz de construir uma narrativa completa, assumindo o papel de narrador (Perroni, 1990 e 1992).

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

Para trabalhar com o texto dissertativo escrito, pensamos que devemos seguir o mesmo caminho, isto é, tentar transferir aspectos do texto dissertativo oral para o aprendizado do discurso dissertativo escrito. Todavia, tal como podemos observar, não existe nenhuma tentativa por parte da escola em trabalhar este gênero de texto tendo como ponto de referência o texto oral, pois, um critério de que se vale a escola em programar o texto dissertativo para as séries mais adiantadas parece advir da falsa idéia de que os alunos não têm o hábito da reflexão fora do contexto escolar, ou melhor, de que as crianças são incapazes de abstrair propriedades comuns a objetos/situações diversos e discorrer sobre os mesmos na modalidade oral (cf. Perroni, 1990).

Analisando textos dissertativo-argumentativos de alunos dos últimos anos do 2º grau, Garcia (1984) aponta, nestes textos, uma ausência de equilíbrio entre aquilo que é muito genérico e aquilo que é muito particular, constatando uma grande dificuldade dos sujeitos em construir estruturas do tipo “generalização + exemplos”. Segundo a autora, esta dificuldade está fortemente relacionada à pouca capacidade de descentração que é típica de adolescentes. A este distanciamento do contexto imediato ela chama de egocentrismo cognitivo, o qual está, em seu ponto de vista, relacionado à falta de maturidade cognitiva do adolescente.

O nosso objetivo aqui é o de tentar buscar informações sobre como é a competência comunicativa dos alunos de 5ª e 8ª séries em relação ao discurso dissertativo oral e como essa competência aparece em seus textos escritos em relação a

este mesmo tipo de discurso. Neste sentido, é interessante observar se as estratégias de dissertação usadas na modalidade oral também são usadas na modalidade escrita ou as estratégias usadas numa e noutra são diferentes. Para a realização deste trabalho, assumimos, portanto, a concepção de que a linguagem é construída pela interação entre sujeitos e partimos da hipótese de que a criança, quando inicia o processo de alfabetização, já apresenta estruturas, ainda que distantes do padrão, que revelam a capacidade de dissertar oralmente.

Ao contrário do procedimento de Garcia (1984), que se preocupou fundamentalmente em investigar o produto, o nosso compromisso aqui é com o processo de desenvolvimento do discurso dissertativo na fase escolar de 5ª a 8ª série do 1º grau. Assim, faz parte desta nossa tarefa descrever e tentar explicar esse processo. Devemos então, considerar não só o que é o discurso dissertativo, mas também o que se faz através dele.

Os informantes da pesquisa são alunos de 5ª a 8ª série de uma escola da rede estadual de Paulínia. Como professora efetiva de língua portuguesa destas classes, encaminhamos a coleta de dados dentro da própria dinâmica do trabalho de sala de aula. Os temas foram levantados a partir da leitura de textos propostos. Primeiramente fizemos a discussão dos temas oralmente em grande grupo (discussão essa gravada); a seguir, definimos juntos as propostas para a produção individual do texto escrito. O *corpus*, portanto, constitui-se de manifestação da modalidade oral e da modalidade escrita.

Podemos entender o discurso dissertativo como um tipo de discurso que constitui um modo de refletir e de fazer julgamentos de forma a retratar um consenso geral acerca do termo definido. Deste modo, o ato de dissertar envolve procedimentos como a abstração, a reflexão, a generalização, a definição, a atemporalidade, a posição do sujeito do discurso e a argumentação. Dentre todas estas atividades previstas na dissertação, decidimos estudar a definição e a generalização.

A definição pode ser vista como um dos caminhos para atingir-se a dissertação na medida em que formular uma definição é uma tarefa que envolve um trabalho de “julgamento”, “reflexão”, “análise”. A seguir, faremos uma rápida exposição dos diferentes tipos de construções que aparecem no *corpus*:

- (1) “...a Aids é um vírus que presente no corpo humano atinge principalmente o sistema hemonológico trazendo inúmeros problemas até que chegue a morte.”(RO¹, escrita, 8ª série))
- (2) “...a eleição é um ato cívico da maior importância, porque através dela o povo escolhe aquilo que é bom e útil para o país.”(TA, escrita, 8ª série)
- (3) “O voto é um meio de você optar a sua opinião à um candidato que você considere bom, justo para governar a sua cidade.”(PA, escrita, 8ª série)
- (4) “A eleição é o modo da população eleger um governante para o país.”(LA, escrita, 8ª série)
- (5) “...o voto é quem dá o poder para alguém (uma ou mais pessoa) dirigir seu país.”(RN, escrita, 8ª série)

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

- (6) “Natal é um ato de felicidade, de amor e, enfim, um dia especial, porque comemoramos o nascimento de Jesus”. (ED, escrita, 5ª série)
- (7) “A camisinha quando é usada diretamente ela é o único (...) quando ela é usada assim bem certinha, ela é o único meio de prevenir a ... o vírus da Aids.” (SY, oral, 5ª série)
- (8) “O voto na minha opinião é uma coisa muito importante, pois o voto de cada pessoa é que vai determinar se a vida econômica e social de cada eleitor vai melhorar ou piorar.” (RN, escrita, 8ª série)
- (9) “...a Aids ela pode/ a aids, ela é uma doença horrível, né, é uma coisa que mata, mas ao mesmo tempo ela é uma coisa boa também... a Aids é uma coisa que só não mata aos poucos como fica na consciência da pessoa.” (TA, oral, 8ª série)
- (10) “O voto tem muito sentido, pois ele é uma arma, quando o povo está unido, por exemplo se um determinado número de pessoas que querem usar seus votos para arrumar nossa política e acabar com a crise.” (DE, escrita, 8ª série)
- (11) “Confraternização é as pessoas se reunirem, festejar alguma coisa. Não tá falando que ninguém vai trocar presente ou não... que nem, a 8ª série... quando se reunir ela vai se confraternizar, ninguém vai dar presente prá ninguém. (AN, oral, 8ª série)
- (12) “o dona, Natal é... é quando dá presente pro Deus, pro Jesus que morreu lá.” (SE, oral, 5ª série)
- (13) “o dona, o Natal é... assim as pessoas vão viajar prá algum lugar, vão prá praia assim se divertir, não é/ porque ficar na casa dele assim não é muito legal, não.” (DO, oral, 5ª série)

É possível percebermos que os sujeitos nesta fase escolar já conseguem, de fato, elaborar suas reflexões, formular definições, construindo assim o discurso dissertativo. Ao arrolarmos as diferentes estruturas, as quais compreendemos como estratégias de definição, mais do que apontarmos que elas são percebidas e usadas pelos aprendizes como possíveis formas de definição dentro de um processo de aprendizagem da linguagem, é interessante apontarmos a atitude reflexiva revelada em cada estrutura identificada. Ou seja, por meio delas, os sujeitos expressam sobretudo generalização acerca do objeto a que o termo em definição se refere. Podemos observar, nos exemplos apresentados, que ao apreenderem e reunirem atributos definidores do objeto/situação/fenômeno em questão, presentes em cada estrutura, os sujeitos o fazem buscando (nas definições) maneiras de generalização.

Todos os tipos de definições encontrados e citados acima parecem confirmar a hipótese desse trabalho de que a criança consegue distanciar-se de seu contexto imediato e fazer reflexões sobre uma dada situação, fenômeno ou estado de coisas. O que podemos constatar nas definições é que em algumas passagens (como as ilustrações de 1 a 7) os alunos/sujeitos se distanciam mais e em outras (como as de 8 a 13) menos do objeto/situação em análise. Nas definições que consideramos mais elaboradas, ao nosso ver, o aprendiz/locutor distancia-se mais do objeto/situação em reflexão, na medida em que consegue captar-lhe as propriedades gerais que deseja explicitar e comentar e que são necessárias para a sua compreensão. Isso é feito, exclusivamente, por meio da introdução de recursos como “ato”, “meio”, “modo”, “quem” e outros numa tentativa de

atingir o gênero dissertativo formal. Tanto alunos da 5ª quanto da 8ª série revelam suas intuições e intenções de construção do discurso dissertativo, conforme podemos observar com relação ao aspecto da definição, a partir da necessidade que os sujeitos têm de expor suas reflexões e comentários sobre o objeto/situação/fenômeno em análise. Já no caso daquelas definições que consideramos menos elaboradas, a distância para com o objeto em análise parece ser menor, uma vez que o falante/autor/aprendiz recorre a artifícios lingüísticos do tipo que apresentamos: é uma coisa, é/que quando, é assim, por exemplo, que nem e outros para tentar expressar suas idéias em relação ao tema proposto.

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

A generalização do sujeito, locutor, na dissertação pode ser obtida pelo uso do pronome pessoal “se” referente à terceira pessoa do singular, pela flexão da primeira pessoa do plural “nós”, por “a gente”, por “a pessoa” que constituem formas de se indeterminar, ou ainda, de não se identificar indivíduos ou conjunto de indivíduos na língua portuguesa uma vez que são formas que não possuem uma referência específica. Ao lado destas, pode-se comumente constatar o uso de outras formas de expressão para indeterminar o sujeito e, conseqüentemente, obter a generalização como “você”, “o indivíduo”, “todo mundo”, “a sociedade”, “a turma”, “o ser humano”, “a senhora”, “o homem”, dentre outras que conseguimos detectar no nosso *corpus*, como algumas das formas ilustradas abaixo:

- (14) *“Há políticos que fazem de tudo pra poder ganhar a eleição ... só para tentar nos imprecionar fazendo a gente pensar que ele é o político ideal.”* (SO, escrita, 8ª série)
- (15) *“A AIDS é um vírus, e se a pessoa pegar é coisa séria...”* (SY, escrita, 5ª série)
- (16) *“...não é uma democracia o ato de votar aqui porque muitas vezes a pessoa não vota com consciência, vota pela ganância.”* (MA, oral, 8ª série)
- (17) *“Antigamente o papai Noel só aparecia à noite. Hoje em dia você vê o papai Noel em qualquer hora nas lojas.”* (LU, escrita, 5ª série)
- (18) *“No Brasil por mais que você procure um candidato em que possa confiar ou talvez até achar que ele possa fazer de tudo de bom para ajudar a população, você não consegue encontrar.”* (SO, escrita, 8ª série)
- (19) *“O dona, o dona, é quando a senhora fala assim ó: “eu tenho/ eu não tenho medo”, isso, mas quando a senhora chega/ ah! quando a senhora/a senhora falar que não tem medo mas chega lá a senhora tem um pouco de medo, se ela corta assim o, o/ um pouquinho só assim, a senhora pega na mão, a senhora vai ter medo dela ou se não a senhora vai conversar com ela a senhora tem medo que ela tá falando com a senhora vai cair aquela/ começa a cair aquelas gotinhas, a*

senhora fala assim/ ela tem medo/ a senhora tem medo que pega na senhora.” (LU, oral, 5ª série)

- (20) “A AIDS foi uma doença ... Não se sabe bem de onde ela veio, só sabe-se que ela é mortal.” (AN, escrita, 8ª série)
- (21) “Para que podéssemos democratizar o país, tínhamos que ter além dessa arma que temos, o voto, teríamos que ter candidatos à altura ...” (MA, escrita, 8ª série)
- (22) “A sociedade deveria dar mais atenção e mais cuidados médicos aos aidéticos, porque, na maioria das vezes, nem os familiares da pessoa aidética quer ver o doente.” (RN, escrita, 8ª série)
- (23) “O ser humano de uns tempos pra cá vem tendo medo de até ir ao médico porque se a pessoa sabe que tem AIDS ela tenta o suicídio.” (HE, escrita, 5ª série)

Todas essas estruturas pretendem marcar, nos trechos em que estão inseridas, a generalidade do sujeito. Fica evidente que elas representam não uma pessoa ou até pessoas em particular, mas toda e qualquer pessoa que pode tornar-se sujeito de cada situação em análise. Tais formas não remetem a indivíduos ou conjunto de indivíduos especificamente e é, então, esta ausência de “especificidade” que dá um caráter generalizante, abrangente, na interpretação dos enunciados acima.

É possível verificarmos, nestas duas séries em questão, que os alunos já têm a intuição de que, mesmo inconscientemente, a generalização é uma marca característica da dissertação. E, para formular suas generalizações, eles lançam mão dos recursos acima que incluem os que são aceitos (como o “você” e o “a senhora”) pelo modelo formal de dissertação e os que não são aceitos (como o pronome “se” e o “nós”).

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

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

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

Mudar a crença de que o aprendizado da dissertação é um processo exclusivamente escolar implica conseqüentemente numa mudança de postura por parte da escola. Ao pretender ensinar a dissertar só nas séries finais, quando só então a criança, supostamente, adotará uma postura de reflexão, como se ela nunca tivesse sido exposta à prática de dissertar nas situações reais de vida, é desconsiderá-la enquanto um sujeito ativo da linguagem. A visão mecanista da escola precisa ceder lugar a uma visão de que o ensino/aprendizado da dissertação é também um processo de construção. Segundo Perroni (1990), nesse processo, é crucial o respeito às diferentes estratégias que a

criança já utiliza para dissertar, as quais não podem ser vistas como erros, mas como parte desse processo de construção. O papel de padronizar tais estratégias cabe, portanto, à escola que deverá ajudar o educando à substituí-las por formas mais clássicas de dissertação.

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

BIBLIOGRAFIA

- CASTILHO, A. T de (1990) (org.) **Gramática do Português falado**. Vol. 1: A Ordem. Campinas: UNICAMP/FAPESP.
- GARCIA, A. L. (1984) **Argumento e Redação Escolar**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp/IEL.
- GNERRE, M. (1985) **Linguagem, Escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes.
- MARCUSCHI, L. A. (1995) **O tratamento da oralidade no ensino da língua**. Em preparação.
- PERRONI, M. C. (1992). **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1990) “Considerações sobre a aquisição do discurso dissertativo”. In: **Leitura, Teoria e Prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto, n. 16, p. 56-61.