

O EU E O OUTRO NA CONSTITUIÇÃO DO ESTILO¹

Luciano Novaes VIDON

RESUMO *Este artigo é resultado de um trabalho que teve como principal objetivo discutir a questão da individualidade na aquisição da escrita e o 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 considerados pertencentes a gêneros discursivos em que há um predomínio da argumentação. 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.*

ABSTRACT *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). 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*

¹ Texto resultante da Dissertação de Mestrado intitulada "Individualidade e escolarização: estilos em conflito (análise de dados singulares)", apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, no dia 25 de fevereiro de 1999, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Laura T. Mayrink-Sabinson.

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.

INTRODUÇÃO

LM, o sujeito pesquisado, hoje com dezessete anos, é filha de professores universitários e freqüenta escola particular desde os dois anos e meio. Sua produção escrita foi coletada “naturalisticamente” pela mãe/pesquisadora desde os sete anos e faz parte do banco de dados do Projeto de Aquisição da Linguagem Escrita do IEL/UNICAMP. Do conjunto diversificado documentado no *corpus* deste sujeito de pesquisa [*corpus* pertencente aos *corpora* do Projeto Integrado/CNPq “Subjetividade, Alteridade e Construção do Estilo”²], optou-se por pesquisar exclusivamente textos do tipo dissertativo-argumentativo [entendidos como pertencentes a gêneros discursivos em que predomina a argumentação, no sentido perelmaniano do termo (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1996)].

Mayrink-Sabinson se dedica, desde meados da década de 80, ao acompanhamento da história de aquisição da escrita de LM [Mayrink-Sabinson: 1993, 1997, 1998]. Mais recentemente, esta autora tem procurado, rastreando marcas/índícios de trabalho de LM na linguagem, “identificar tendências específicas nos momentos iniciais do contato com a escrita que permitissem entender, em momentos posteriores, o que se constitui em marca de trabalho de escolha que se possa chamar estilística/individual.” (1999:06). Permeando as investigações que Mayrink-Sabinson têm realizado, no interior do PI, encontra-se uma outra questão de importância fundamental para os objetivos teóricos da autora: o papel do OUTRO no processo de construção da autoria e do estilo.

ARGUMENTAÇÃO E AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Observando o *corpus* de LM, encontram-se dados que mostram, desde as primeiras produções textuais escritas desse sujeito, um uso argumentativo da linguagem, isto é, um trabalho discursivo em que o sujeito procura manter, aumentar ou construir a adesão de um outro sujeito a respeito de algo (um tema, assunto, objeto, etc.) [Perelman, op.cit.]. Os exemplos transcritos abaixo têm origem em um

² Este projeto é coordenado pela Profa. Dra. Maria B. M. Abaurre e tem como pesquisadoras principais as Profas. Dras. Maria Laura T. Mayrink-Sabinson e Raquel S. Fiad.

evento no qual a filha faz um pedido por escrito à mãe para brincar com a água da piscina, [1]. Por sua vez, a mãe responde, também por escrito na mesma folha de papel, que não entendeu porque a letra da filha está feia. LM refaz o pedido duas vezes [2] e [3]:

- [1] “Mãe pofavor eu poso bricar com a agua da pisina/ pofavor soque esem etor”³
- [2] “Mãe eu poso bricar com a gua da pisina. so que/ sem emtrar na pisina povavor?”
- [3] “Mãe eu pocos brincar com a agua da piscina so que/ eu não emtro?”

Aqui, o próprio fato de usar a escrita já representa um recurso argumentativo, uma tentativa de LM persuadir o outro-interlocutor (conforme aponta Mayrink-Sabinson, 1997: 140-1). Mas não apenas isso. Há também as refações textuais, as tentativas de fazer uma letra mais bonita, a escrita correta de piscina, no último texto, o uso da expressão *por favor*, em [1] e em [2]. Entretanto, há um argumento que se encontra nos três enunciados e que se pretende “forte” no sentido de fazer com que LM consiga de seu interlocutor, no caso sua mãe, o que deseja: o argumento consiste em se comprometer a brincar com a água da piscina sem entrar na piscina.

No exemplo apresentado a seguir, LM escreve uma espécie de bilhete [inclusive LM o define assim] que tem como destinatário a empregada de sua casa. Em nenhum momento, LM usa a expressão *por favor*. Ela dá ordens à empregada. Esses exemplos são todos do ano de 1990, quando LM cursava a 2ª série.

- [4] “não mecha no/ meu corto so vara/ muito bem” [“Não mexa no meu quarto. Só varra muito bem”]
- “outo bilhete/ lave o bos do/ meu bameiro/ e lavo umcaberto/ assim qe que/ que é (?) é/ rasgado vermelho e sisa” [“Outro bilhete: lave o box do meu banheiro e lave um cobertor, assim, que é rasgado, vermelho e cinza.”]

Usar a linguagem (e os recursos expressivos da língua) para argumentar, “dar ordens”, usando estratégias diversas, são processos 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) [ver também Castro, 1992]. 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.

³ Nas transcrições, usam-se /, para se referir à mudança de linha, e //, para mudança de parágrafo.

Os exemplos mostrados retratam situações do dia-a-dia de LM. Em sala de aula, os espaços para a argumentação 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. 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. Estes textos, na verdade, servem ou de pretexto para o aluno comentar sobre os objetos que de fato interessam para os objetivos do professor, 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. O trabalho do professor dessas séries iniciais sobre esses textos se dá apenas nos níveis ortográfico, da acentuação e da pontuação, da grafia de maiúsculas ou minúsculas, etc.

A seguir exemplifica-se um evento (também analisado por Mayrink-Sabinson [id.:139-40] com outros objetivos) ocorrido em classe, também na 2ª série do ensino fundamental, em que LM escreve um texto a partir da leitura de um início dado: “Albert 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, houve uma troca de textos entre colegas da classe, e cada um teve que escrever um comentário sobre a produção do colega. Vejamos os textos de LM e do colega que trocou de texto com ela:

- [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 coiza.”
- [texto do colega]- “Albert éra 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 divia tersecrito/ 7 linhas como eu.// Eu tambem axo que você intam/ escreva muito nese deverdeca.”

Estes, no entanto, parecem ser tipos de enunciados escritos produzidos pelas crianças que, enquanto textos que contêm uma argumentação, uma tentativa de persuadir um outro-interlocutor, não são considerados muito relevantes, pela escola, pelo menos nesse momento. Não há um trabalho sistemático com esses textos. É preciso esperar o final do ensino fundamental para iniciar o aluno no âmbito do discurso argumentativo (e de seus textos). Pressupõe-se que a criança, ao chegar à

escola e durante, praticamente, os oito primeiros anos, seja incapaz de argumentar através da linguagem. Daí os professores dessas séries trabalharem pedagogicamente a leitura e produção de textos narrativos e literários.

TRABALHO NA LINGUAGEM E CONSTITUIÇÃO DO ESTILO

Fundamentado numa concepção sócio-histórica de linguagem (Franchi, 1992; Geraldí, 1995), concebendo o estilo como fruto do trabalho do sujeito, refletindo um processo de escolhas (Granger, 1968; Possenti, 1988), e entendendo a enunciação como um processo essencialmente interlocutivo, marcado pela dialogicidade (Bakhtin, 1992), em que há produção de linguagem e constituição de sujeitos, tentou-se, basicamente, na investigação do *corpus* de LM, refletir sobre o papel da escolarização formal na constituição da individualidade estilística ou de uma autonomia na hora de o sujeito escrever um texto.

No âmbito deste trabalho, o estilo é concebido à maneira de Granger e de Possenti dada a concepção de linguagem que o sustenta. Esta concepção de linguagem diverge, profundamente, das concepções que sempre acompanharam a estilística tradicional. O ponto de partida deste trabalho foi a assunção da natureza sócio-histórica da relação sujeito-linguagem. Esta relação se encontra, neste sentido, em constante movimento e constituição: o sujeito e a linguagem se constituem o tempo todo. A linguagem é vista, assim, como lugar de interação entre sujeitos, não sendo possível discutir a subjetividade sem levar em conta o pólo da alteridade. Na verdade, dentro desta perspectiva, a linguagem constitui os pólos da subjetividade e da alteridade e pode ser vista como lugar de trabalho, de interação verbal entre sujeitos que atuam sobre ela, com ela, mas que, também, sofrem ações da própria linguagem.

Neste sentido, foram assumidas as concepções bakhtinianas sobre enunciação e sujeito e utilizados conceitos como *gêneros de discurso*, *querer-dizer*, *excedente-de-visão*, *o-todo-acabado-do-enunciado*, entre outros. Também foram assumidas as concepções perelmanianas (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1996) e kochianas (Koch, 1987) sobre discurso, texto e argumentação, entendendo serem perfeitamente compatíveis com o quadro teórico construído, bem como com os objetivos gerais do trabalho.

Dado o objetivo principal do trabalho, discutir a questão da individualidade na aquisição da escrita, procuraram-se pistas sobre possíveis tendências estilísticas de LM nos textos examinados.

O exame do *corpus* foi de cunho qualitativo, tendo sido utilizados pressupostos teórico-metodológicos concernentes ao Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1986). Este modelo investigativo pretende ser capaz de iluminar aspectos muito particulares de certos processos, como os de aquisição da escrita e constituição do estilo. O

pesquisador, dentro desta 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 diferencia o objeto dos outros de sua espécie. É preciso olhos de especialista, e, deste modo, é imprescindível um arcabouço teórico que possa fornecer subsídios para o investigador. De repente, algo pode surpreendê-lo, chamando sua atenção, geralmente algo inesperado, que foge à regra geral. Neste 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 *corpus* de LM revela que durante a 3ª série, a produção textual desta criança, em relação ao período anterior, diminuiu e se tornou menos variada no que diz respeito a tipos de textos. As leituras se tornaram menos diversificadas, ocorrendo nesta série um processo de formalização de um trabalho de leitura de textos literários infanto-juvenis, constituintes de uma biblioteca de classe formada pelos próprios alunos a partir da 2ª série. Com a biblioteca de classe tem origem a produção de fichas de leitura dos livros lidos pelas crianças e, posteriormente, a partir da 3ª série, a produção de textos opinativos comentando as leituras.

Estes textos se constituíram em *corpus* privilegiado para o trabalho em questão, possibilitando a formulação de algumas hipóteses explicativas para um conjunto de dados. Na verdade, identificaram-se no *corpus* indícios diversos da aplicação de um modelo/projeto pedagógico homogeneizante, que visava o enquadramento dos textos dos alunos (e da aluna LM) a um certo padrão textual (em termos de paragrafação, ortografia, aspectos mais formais, mas, também, em termos de conteúdo, como se verificou, particularmente, na 4ª série). Outrossim, foram identificados, ainda, indícios da constituição de um tipo de relação escritor-leitor marcadamente escolar: a relação aluno/professor. Estes aspectos contribuíram para a assunção de uma hipótese formulada inicialmente por Fiad (1997), segundo a qual a tendência escolar à homogeneização dos sujeitos-alunos (e de seus textos e discursos) se constituía como um obstáculo à individualização na linguagem, ao processo de escolhas, enfim, à emergência e desenvolvimento de um estilo individual de trabalhar a modalidade escrita da língua nas diferentes situações comunicativas.

Analisando os textos opinativos, do tipo comentários sobre livros, produzidos na 4ª série, identificou-se uma mudança marcante, do ponto de vista lingüístico-textual, nestes textos.

Tratava-se de uma diferença entre textos como os exemplificados em [5] e [6] e [7] e [8].

- [5] “Este livro é bem gostoso 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 estórias e/ poezias muito bem, ela escreve de um/ jeito que todo mundo gosta, soque também/ tem gente que prefere aventura mais/ eu não eu gosto de poezia e contos de/ fada.” (Ou isto Ou aquilo, de Cecília Meireles)
- [6] “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.)
- [7] “Eu gostei muito deste/ livro. Ele tem histórias bem interessan/tes uma das que mais gostei/ foi a da Sopa de pedra e a/ história 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).
- [8] “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 um momento, representado aqui pelos exemplos [5] e [6], tem-se um texto mais persuasivo, na medida em que apresenta uma série de recursos retóricos trabalhando a argumentação – modalizações, indeterminação e generalização do sujeito, metáforas temporais, condicionais - (cf. Koch, 1987) e se dirige, ao que tudo indica, a interlocutores vários, e não somente ao professor: a quem se dirige, por exemplo, o termo *você*, em [6]?

Em outro momento, porém, representado pelos exemplos [7] e [8], percebe-se uma preocupação de LM em escrever sobre determinados aspectos identificados com os “elementos da narrativa”, parte do conteúdo programático de língua portuguesa de 5ª à 8ª série do ensino fundamental.

Assim, em comentários como [7] e [8], LM trata do assunto do livro, descreve personagens, comenta os enredos, transcreve trechos considerados mais importantes, etc. O tipo de trabalho que LM vinha realizando, de escrita de um texto mais persuasivo, reflexo de um “querer-dizer” do sujeito, desaparece, dando lugar a uma padronização textual.

É revelador, no sentido da constituição de uma hipótese explicativa para os fatos postulados, o dado considerado a seguir, a partir do exemplo [9]:

- [9] “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 foga da cadeia, ele/ foi preso

porque ele rou/ bou uma casa.” (Contos de piratas, corsários e bandidos, de autor desconhecido, segundo LM).

Não há, na escrita de LM, qualquer outro texto em que ela usa *ss* como em [9] – travando sílaba – o que o torna um dado bastante idiossincrático. Mas este dado parece mesmo ser revelador (singular, do ponto de vista do paradigma indiciário) na medida em que aponta, de maneira sintomática, para um tipo de trabalho pedagógico tradicional de homogeneização dos sujeitos-alunos através, principalmente, da padronização dos textos e da redução da relação escritor-leitor à relação aluno-professor, como indiciam os dados encontrados em textos do tipo de [7], [8] e [9]. A argumentação, propriamente dita, que aconteceu nos textos do início da 4ª série, perde a importância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De um ponto de vista estritamente teórico, os dados discutidos em Vidon (1999) possibilitaram a aproximação de noções como enunciação, estilo e argumentação. As implicações de tal aproximação nos estudos de dados de aquisição da escrita ainda estão por ser melhor consideradas. De qualquer forma, o que em nenhum momento se perde de vista são dois pontos fundados em Bakhtin (1992): o ponto de partida da dialogia como constitutiva da linguagem, ou em outros termos, a assunção da natureza sócio-histórica das relações entre sujeito, linguagem e outro; e o ponto, paradoxalmente, fixo do movimento; aqui especialmente o movimento entre um eu e um outro da e na linguagem. Na perspectiva aqui considerada, estes sujeitos se constituem mutuamente, conjuntamente. Em última análise, as relações intersubjetivas devem ser vistas como assimétricas, o que permitiria, segundo Galdi (1997), processos de ensinagem.

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. [ed. Francesa: 1974].
- CASTRO, M. F. P. **Aprendendo a argumentar. Um momento na construção da linguagem**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.
- FIAD, R. S. O estilo escolar. 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)
- FRANCHI, C. Criatividade e Gramática. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada, (9)**: 5-45. Campinas: IEL/UNICAMP.

- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. **Tópicos em Análise do Discurso** (Disciplina do Curso de Pós-Graduação em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 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].
- KOCH, I. G. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1987.
- 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)
- _____. Índices de individualidade na escrita inicial da criança. In: **Estudos Linguísticos XXII**, Anais de Seminário do GEL. Ribeirão Preto: Instituição Moura Lacerda. Pp. 188-195, 1993.
- _____. Traçando o papel de uma professora a partir de índices do seu trabalho. **Estudos Linguísticos XXVII**. Anais de Seminários do GEL/1997: São José do Rio Preto (SP), 1998.
- _____. **Metodologias de Investigação em Alfabetização: um programa de investigação baseado no paradigma indiciário**. (inédito). Campinas: IEL/UNICAMP, 1999.
- PERELMAN, C. e OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da Argumentação- A nova Retórica**. (trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- POSSENTI, S. **Discurso, Estilo e Subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- VIDON, L. N. **Individualidade e escolarização: estilos em conflito (análise de dados singulares)**. Dissertação de Mestrado. IEL/UNICAMP, 1999.