

Tora Eni

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AQUISIÇÃO DO DISCURSO DISSERTATIVO

Maria Cecília Perroni
Departamento de Linguística - IEL
Unicamp

Neste trabalho pretendo abordar alguns aspectos da aquisição de um tipo de discurso tradicionalmente chamado de dissertação, em oposição à descrição e à narração. Entende-se por discurso dissertativo aquele tipo de texto que procura "construir uma reflexão, buscando captar aquilo que uma realidade tem de mais geral" (cf. Lajolo et al., 1977: 184). São características típicas da dissertação, como apontado pelos autores acima, a ausência de tempo e a generalidade de de sujeito e de objeto. Com relação à ausência de tempo, em dissertações ocorre o oposto do que se dá em narrações: faz-se abstração do tempo em que uma dada realidade pode ser observada (o quando), em favor da centralização de seus aspectos mais gerais, na criação de uma realidade que passa a ser inalterável. Quanto ao aspecto da generalidade de sujeito e de objeto, apontada pelos autores como o traço fundamental do discurso dissertativo, é ela que dá origem ao tom de reflexão, já que: a) não se espera que o locutor obrigatoriamente assuma para si a responsabilidade pelo que declara e b) procura-se dar conta dos traços essenciais do objeto tratado (cf. também Machado, no prelo). A generalidade de sujeito, locutor, pode ser obtida nesse tipo de discurso pelo uso da flexão de primeira pessoa do plural, ou pelo uso de a

gente, a pessoa. Numa dissertação, deve-se adotar a postura da reflexão, isto é, deve-se "reunir informações sobre determinado assunto e tecer sobre ele considerações que envolvam explicação, análise" (Cf. Machado, no prelo).

Sendo este o tipo de discurso em que se fazem as análises, os comentários, tradicionalmente é a escola o lugar privilegiado de sua exploração. E é na escola que se manifestam os problemas enfrentados pelos alunos com relação a sua aquisição na modalidade escrita. Começa esse tipo de discurso a ser cobrado dos alunos nas séries mais adiantadas do primeiro grau, passando a ser o discurso privilegiado no segundo grau. A crença que parece subjazer ao procedimento de a dissertação ser o último tipo de discurso "ensinado" e cobrado pela escola parece ser a de que "para dissertar, deve-se antes de tudo adotar a postura da reflexão!" (cf. Machado, no prelo). E supõe-se que, fora do ambiente escolar, não há estímulo nem mesmo hábito da prática de refletir sobre as coisas em geral. Esta parece ser uma das razões que podem justificar a dificuldade, apontada freqüentemente por professores de primeiro grau, de seu aprendizado e domínio por parte dos alunos. Esta hipótese é discutida mais adiante.

No levantamento de aspectos da aquisição do discurso dissertativo por crianças em idade escolar, cursando as últimas séries do primeiro grau, quero me basear em um tipo de "erro" clássico de alunos daquelas séries. Trata-se do "erro" do uso (e abuso) da construção é quando nas definições construídas pelos alunos em processo de aquisição dessa modalidade de discurso escrito. Aqueles que de uma forma ou de outra já tiveram contacto freqüente com alunos de primeiro grau certamente puderam constatar que este é um recurso muito usado pelo estudante em diversas disciplinas. Conseqüentemente, uma das mais constantes correções que o professor aplica a tal construção do aluno é eliminar o quando.

O exemplo que me servirá de base como típico dessa fase foi-me citado por uma colega, professora de Estudos Sociais na sétima série do primeiro grau, nos tempos em que eu lecionava Português na rede oficial de ensino secundário. Tinha ela o capricho de registrar em um caderninho os "erros" mais curiosos de seus alunos, de onde saiu a seguinte "definição científica": "Floresta virgem é quando a mão do homem nunca pôs os pés".

Tal construção, à primeira vista apenas engraçada enquanto anedota sobre a "ignorância" de nossa juventude, na verdade pode nos dizer muito sobre como o aluno adquire o discurso dissertativo na escola. Penso que posso entender e explicar a construção do aluno com base em minha pesquisa passada sobre aquisição do discurso narrativo oral e em textos recentes de colegas sobre a escrita.

Os aspectos da aquisição do discurso dissertativo que quero analisar aqui são: 1º) o papel de um outro tipo de discurso - o narrativo - nessa aquisição, 2º) as estratégias de preenchimento e colagem e 3º) o papel da escola no desenvolvimento de novas habilidades linguísticas, principalmente na geração de produtos que preenchem os requisitos acadêmicos.

O papel do discurso narrativo

Em pesquisa anterior sobre o desenvolvimento do discurso narrativo na fala de duas crianças brasileiras da classe sócio-econômica média, entre os 2;0 e os 5;0 de idade, concluí que aos 5;0 a criança já domina esse tipo de discurso, sendo capaz de construir uma narrativa completa, assumindo o papel de narrador (cf. Perroni, 1983). Ao entrar para o primeiro grau, portanto, com 7;0 de idade aproximadamente, não se pode dizer que a criança ainda não saiba narrar. Na verdade, o que vai ser ensinado na escola com relação aos ti-

pos de discurso, vai ser basicamente como redigir textos descriptivos, narrativos e posteriormente dissertativos.

Infelizmente não disponho de nenhuma informação sobre como e quando as crianças adquirem formas correspondentes à dissertação na modalidade oral. Entretanto, é razoável supor que pela época do primeiro grau a criança já seja capaz de comentar sobre propriedades gerais de objetos, de diversa natureza. Com efeito, a análise do "erro" clássico do uso de quando permite supor que existe uma versão oral desse tipo de discurso que certamente antecede as formas escritas. Pergunte-se, por exemplo, a uma criança perto dos 10;0 de idade (ou até mesmo mais nova), o que é um gol, o que é a raiva, a fome, etc. Muito provavelmente ela responderá com afirmações do tipo: "Gol é quando a bola entra na trave", "Raiva é quando a gente fica querendo bater no outro", "Fome é quando a barriga ronca", ou "é quando a gente quer comer", e assim por diante. Nessas construções, o uso de quando merece atenção especial. Quando é um operador de discurso típico de narrativas, é através dele que pontos de referência podem ser criados na construção de novos eventos, ordenados assim temporalmente, permitindo que se dê continuidade ao discurso (cf. Perroni, 1983). Quando surge, então, no discurso dissertativo do aluno de primeiro grau em sua tentativa de ordenação de eventos num possível eixo temporal. Contudo, na dissertação não há eventos individualizados, nem ordem temporal. A atemporalidade do discurso dissertativo contrasta com a temporalidade do descritivo e do narrativo. E aí está uma das dificuldades para a criança.

Voltando atrás na seqüência de desenvolvimento dos tipos de discurso na fala da criança, tem-se que é o discurso narrativo o primeiro tipo de discurso que permite a decentração do momento dêitico da enunciação, do aqui/agora. De fato, é através do discurso narrativo que a criança começa a ser capaz de falar das coisas na sua ausência, dando os primeiros passos para a construção de realidades não mais observáveis (cf. Perroni, 1983). É o grau máximo de abstração pode ser

obtido no discurso dissertativo, que não deve conter nem ordenação de eventos, nem marca de sujeito. Dessa forma, o discurso narrativo está a meio caminho entre o comentar sobre o que está acontecendo no momento da enunciação e a criação de uma reflexão genérica e abstrata. Quando é, portanto, uma marca formal do narrativo dentro do dissertativo.

Na aquisição do discurso dissertativo, a criança inicialmente pode usar de seu conhecimento da estrutura do discurso narrativo, o que vai levá-la a construir textos que não são nem narrativos, nem dissertativos propriamente ditos. É interessante lembrar que a "tradução" de uma dissertação sob forma narrativa pode facilitar a compreensão e aquisição do discurso dissertativo pela criança. Diante das dificuldades que os alunos de primeiro grau costumam apresentar em disciplinas tais como História, por exemplo, não é raro encontrar o procedimento de adultos de transformar tais textos em pequenas "estórias", com o intuito de facilitar sua compreensão. Assim, num primeiro momento, algo abstrato como a igreja, ou o clero é substituído por algo concreto como os padres; a monarquia é substituída por o rei, proletariado por os pobres e assim por diante. Ao mesmo tempo, os verbos são flexionados no pretérito perfeito, criando a "complicação" da narrativa nos termos labovianos: "o rei fez isso e aquilo e então (daí, depois) os pobres fizeram isso e aquilo, etc."¹

1. Este recurso é usado geralmente pelos pais na tentativa de ajudar seus filhos a "entender" textos dissertativos altamente abstratos. Minha experiência com minha filha, atualmente na oitava série, é típica. Tendo o professor de História recomendado a leitura do livro "As Revoluções Burguesas", de Modesto Florenzano, (ed. Brasiliense), queixava-se a criança de que "não entendia nada". Só depois de considerar uma versão narrativa do mesmo texto, que penosamente elaborei, é que aos poucos começou ela a poder decifrar o texto original.

Dessa forma, num primeiro momento a tradução de textos dissertativos para formas de narrativa conservaria tanto a ordenação dos eventos num eixo temporal, como as personagens e a relação de causalidade entre os eventos. Num segundo momento, mais adiantado, os verbos já deixariam de ser flexionados no pretérito e passariam a ser usados no presente, o que permite conferir o aspecto de generalidade do discurso dissertativo. Contudo, mesmo nessa fase, o quando ainda pode estar lá, marca do processo de transformação de um tipo de discurso em outro, demonstrando como a criança agiu em sua construção. Em sua tentativa de dissertar, num esforço de abstração, a estratégia da criança parece ser a de dar conta do que acontece dada uma determinada situação, fenômeno ou estado de coisas. Acredito que por muito tempo ainda estará o quando presente no discurso dissertativo da criança/adolescente, a introduzir o produto de sua reflexão e abstração de aspectos mais gerais do objeto sobre o qual discorre.²

Estratégias de preenchimento e colagem

Uma das mais importantes contribuições dos recentes estudos de aquisição da linguagem tem sido a de enfatizar a necessidade de considerar as estratégias da criança, como formas de dar conta de tarefas que inicialmente são complexas para ela. Uma das estratégias já identificadas consiste na incorporação do discurso do outro, conforme apontado por

2. Recentemente observei uma criança de sétima série afirmando que finalmente tinha "entendido" o que é capitalismo, assunto de uma das disciplinas na escola. Sua definição foi a seguinte: "Capitalismo é quando a gente vale pelo dinheiro que tem". Não se pode negar que tal definição representa o produto de uma reflexão da criança. Entretanto, na escola a criança não pode usar a mesma definição, sob pena de ser rejeitada pelo professor. Isto porque o que se espera dela na escola é antes que repita mecanicamente a definição do professor, ou do livro.

Lemos (1977) em seu texto sobre redações de vestibulandos. Segundo a autora, grande margem dos erros das construções dos vestibulandos podiam ser explicados como resultando da utilização de uma estratégia de preenchimento de um arcabouço formal previamente dado em textos modelo. Dessa forma, o texto produzido pelos vestibulandos "não representaria o produto de sua reflexão sobre o tema, mas, ao contrário, de um arcabouço ou esquema, preenchido com fragmentos de reflexões ou evocações desarticuladas"(cf. Lemos, 1977:62).

No caso da dissertação, tal procedimento se verifica no recurso de incorporação do discurso do professor, em situações discursivas semelhantes. Refiro-me, no exemplo em análise, à construção do aluno "a mão do homem nunca pôs os pés". É interessante ressaltar que até mesmo o autor de semelhante definição, quando corrigido pelo professor, estranhou o produto final. A única explicação possível para tal "erro" está no uso de colagem, sob forma apressada, das construções alternativas do professor: "o homem nunca pôs os pés" e "o homem nunca pôs as mãos", em definições prévias de floresta virgem. Com o intuito de garantir a eficácia de sua definição, o aluno repete ao mesmo tempo ambas as construções do professor, num amálgama que resulta anedótico. Sua atuação na construção do texto consiste em preencher um molde de discurso dissertativo da forma que lhe é acessível no momento. A colagem do discurso do outro é evidente pela estranheza do produto final. Note-se que caso tivesse o aluno desejado construir uma definição de efeito mais forte que apenas "...o homem nunca pôs os pés", ou "...o homem nunca pôs as mãos", poderia ainda declarar coisas do tipo: "...a mão do homem nunca pôs as garras", usando de linguagem figurada. Entretanto, não se pode dizer que este tenha sido seu objetivo. A colagem foi possível, uma vez que ambas as expressões "...pôs os pés" e "...pôs as mãos" já estão disponíveis mentalmente para a criança, ao mesmo tempo."Er-

ros" desse tipo ocorrem entre elementos que aparecem em contextos semelhantes, geralmente em posição sintática semelhante e entre palavras da mesma classe, conforme apontado por Matthei e Roeper (1983), entre outros. Desse ponto de vista, portanto, pode-se supor que o aluno tenha "planejado", em algum nível, produzir tanto "o homem nunca pôs os pés", como "o homem nunca pôs as mãos", para no final ter "metido os pés pelas mãos", incluindo tanto "pés", como "mãos".

Ao contrário do que o professor de primeiro grau costuma supor, "erros" como este não resultam em "maus hábitos" dos alunos, antes disso, devem ser gradativamente trocados por formas mais próximas do sistema adulto. O mesmo tipo de "erro" resultando produtos estranhos foi observado no estudo do desenvolvimento do discurso narrativo em fases anteriores a esta (cf. Perroni, 1983).

A escola e a escrita

Neste último item quero salientar a importância de se levar em conta o fato de que nas discussões sobre discurso dissertativo o que é tratado é geralmente o discurso dissertativo escrito. Assim, é necessário lembrar a discussão sobre as diferenças entre língua falada e língua escrita e sobre o papel da escola na transmissão da última.

Em nossa cultura, é a escola o contexto em que novas habilidades lingüísticas como ler e escrever são adquiridas. E o objeto escrita, que a escola ensina e cobra, serve a propósitos diferentes dos da fala. Um tipo de discurso que é único ao ambiente da escola, tal escrita, ao contrário da língua falada, não se dirige a um interlocutor particular e nem surge no contexto da atividade prática. Conforme já apontado por colegas, as tarefas de escrita na escola geram produtos que preenchem os requisitos do professor e acadêmicos, mas aparentemente

te não servem a nenhum outro fim (cf. Geraldi, 1985, Abaurre-Gnerre et al., 1985 e Abaurre, inédito, entre outros). Os padrões de correção na escola são baseados nas normas da língua escrita. E é preciso descobrir que normas são essas. Se nas situações comunicativas ordinárias, na modalidade oral, as crianças se comunicam e interpretam o significado de mensagens que lhe são dirigidas dentro de um sistema em que já há uma base assumida de conhecimento partilhado, o mesmo não se dá na escola (cf. também Romaine, 1983:166). Compare-se, a esse respeito, o discurso narrativo que é produzido em casa e que cumpre bem seus objetivos, ao mesmo tipo de discurso na modalidade escrita, que a escola pede do aluno. De acordo com Romaine (1983:77), o tipo de narrativa que os professores esperam seja produzido na escola sob certo aspecto é muito distante das narrativas do dia a dia. As narrativas escritas na escola, segundo a autora, são "book-like", isto é, nelas os detalhes devem ser explicitamente mencionados e há muito maior complexidade sintática. Na verdade, os professores observados em seu experimento realizado em escolas da Grã-Bretanha agiam de forma a levar a criança a não contar com nenhum conhecimento partilhado, por parte de seu auditório. Mesmo a prática de perguntas na escola é diferente da das casa da criança; embora possam ter superficialmente a mesma forma lingüística, elas cumprem objetivos diferentes. Cite-se aqui a dificuldade da criança em entender porque o professor lhe faz perguntas cujas respostas trazem informação claramente já conhecida por ambos. Assim, narrativas que são censuradas e corrigidas na escola, em casa podem ser bem aceitas. Acredito que o mesmo se dá com relação ao discurso dissertativo. Definições que na escola são condenadas, na vida prática podem ser aceitas como muito boas. No caso do discurso dissertativo que a escola exige, é óbvio que não está em questão avaliar o conhecimento do aluno sobre o objeto em pauta. Antes disso, trata-se de checar seu domínio de um tipo de discurso escrito que tem características bem definidas. É interes-

sante lembrar aqui os comentários de alunos em situações em que o professor pede que dê definições, ou que dissertem sobre determinado assunto. Quando o aluno responde que sabe o que é o objeto em questão, mas não sabe falar do "jeito" que o professor quer, na verdade está afirmando que o que não sabe é produzir um determinado tipo de discurso escrito.

Gostaria de retomar, a esse respeito, as afirmações de Orlandi (1983) sobre o aspecto da metalinguagem no que chama de "discurso pedagógico", em que "... o conhecimento do fato fica subsumido pelo conhecimento de uma certa metalinguagem - fixam-se as definições e excluem-se os fatos".(id.:86). O mesmo se dá no tradicionalmente chamado discurso dissertativo, produto construído na escola, para a escola. Retomando as definições típicas de alunos de primeiro grau mencionadas acima, do tipo "gol é quando a bola entra na trave", por certo o mesmo professor que corrige a definição, não afirmaria tão seguramente que o aluno não sabe o que é um gol.

Diante destas observações, discordo do ponto de vista que atribui as dificuldades de aquisição pelos alunos desse tipo de discurso à falta de hábito da prática da reflexão. Uma criança que é capaz de julgar adequadamente se houve ou não gol, num jogo com os colegas, certamente já demonstra ter refletido sobre o objeto em questão, embora não obrigatoriamente seja capaz de defini-lo com "as palavras do professor". Da mesma forma discordo da idéia ingênua de que em casa só se fala de coisas dentro do contexto. Será que se pode negar que antes de adquirir o discurso dissertativo da escola as crianças sejam capazes de abstrair propriedades comuns a objetos/situações diversos e discorrer sobre os mesmos, na modalidade oral?

Afirmar que o discurso dissertativo escrito tem características bem definidas. Retomando agora sob que formas lingüísticas elas se manifestam, considere-se a ausência de

tempo; ela é garantida nas definições pela flexão dos verbos no presente do indicativo. Assim, a afirmação "gol é quando a bola entra na trave" é mais próxima de um estilo dissertativo do que "gol é quando a bola entrou na trave".

Quanto ao aspecto de generalidade do sujeito, em dissertações os alunos são encorajados a não usar eu, ou qualquer outra indicação de primeira pessoa singular. Assume-se que a referência à terceira pessoa do singular seja mais objetiva. De fato, na maioria dos escritos acadêmicos em português, a flexão do verbo na primeira pessoa do plural, ao lado da passiva sintética, com se, ainda predominam como os usos mais comuns. Explicações para essa preferência parecem poder ser encontradas numa intenção de universalidade do discurso dissertativo escrito. A explicação dos fatos, a qual pretende atingir esse tipo de discurso, só parece ser possível se se apaga a figura de um locutor indivíduo, em favor da generalidade de sujeito. Como apontado por Grize (1981:24), "Explicar exige uma tomada de distância do locutor, uma espécie de decentração em relação aos valores, uma recusa de investimentos subjetivos. ... O sujeito que explica dá de si a imagem de testemunha e não de agente da ação."

Ainda com relação ao aspecto de generalidade de sujeito e de objeto, cabe lembrar um outro recurso linguístico típico de dissertações: a nominalização. Como apontado por Machado (no prelo), a dissertação é ... "um tipo de discurso que tem no substantivo a categoria que lhe permite a emergência, que permite a articulação de um discurso reflexivo...". Com efeito, em frases nominais ao extremo não se sabe mais quem fez isso ou aquilo, o apagamento de sujeito é assim plenamente garantido. Compare-se, por exemplo, (1.) e (2.) abaixo:

- (1.) Fiquei surpreso que eles tivessem se negado a responder.
- (2.) Sua negação de resposta foi uma surpresa.

Numa hierarquia de formalidade, (2.) ganha fácil de (1.) e isso se deve não só à ordem inversa, mas prin-

principalmente à nominalização de "negaram-se a responder" e "fiquei surpreso". Para efetuar a nominalização, deve-se transformar um sintagma verbal em um nome, um substantivo abstrato, procedimento que nem sempre é claro para o aluno. Este aspecto é também apontado por Romaine (1983), que atribui o estilo nominal do inglês escrito acadêmico à influência do estilo do latin tardio, que era geralmente nominal. Assim, semelhante recurso, visto como "melhor" e "mais complexo", passou a ser modernamente ensinado e cobrado dos alunos em algumas disciplinas. Atualmente, entretanto, o excesso de nominalização em inglês é criticado em algumas disciplinas como mau estilo, em textos que pretendem atingir um certo grau de cientificidade. Por outro lado, o contrário parece se dar em português. Nosso discurso acadêmico prima pelo uso - e abuso, eu diria - de nominalização. Essa diferença pode ser claramente notada hoje na comparação entre textos ingleses e textos portugueses, dentro da mesma disciplina.

No estilo dissertativo aqui abordado, um grau máximo de despersonalização pode ser atingido quando à passivização é somada a nominalização, compare-se (3.) e (4.) abaixo:

- (3.) Lamentamos que não podemos assumir nenhuma responsabilidade se os clientes perderem seus objetos pessoais.
- (4.) Lamenta-se que nenhuma responsabilidade será assumida por perda de objetos pessoais.

(4.), por ser muito mais despersonalizado que (3.), provavelmente é a construção preferida para constar em placas ou avisos em lugares públicos. Quanto mais nominal uma expressão, mais removido fica o agente de fazer ou sentir algo, conseqüentemente, mais formal e distante fica a construção (cf. também Romaine, 1983:224).

Finalmente, ao retomar a "pérola do pensamento juvenil", como assim a chamava a colega que a colheu, que deu origem a estas considerações, pergunto-me como deveria

a definição do aluno de floresta virgem ser redigida na escola. Provavelmente de forma semelhante a (5.), ou a (6.), conforme:

(5.) Floresta virgem consiste em áreas de vegetação intensa que ainda não foram exploradas pelo ser humano.

(6.) Floresta virgem caracteriza-se pela ausência de exploração humana em áreas verdes.

(5.) e (6.) podem ser consideradas como construções desejáveis, do ponto de vista do professor de primeiro grau, na escola. (6.) é ainda mais formal (e pedante) que (5.), devido à nominalização de "que ainda não foram exploradas", que passa a "ausência de exploração". Sem dúvida, (5.) é muito mais facilmente compreendida por alunos do primeiro grau e está mais próxima de um discurso dissertativo viável naquele grau de escolaridade.

Finalmente, em vista da complexidade da tarefa que constitui a aquisição e domínio de um estilo altamente formal, acadêmico, de discurso dissertativo, gostaria de concluir afirmando que nessa trajetória a mão do aluno ainda tem muito que pôr os pés.

REFERÊNCIAS

- Abaurre, M.B.M. (inédito) "Linguística e Psicopedagogia", a sair em Anais do II Encontro Nacional de Psicopedagogos. Porto Alegre.
- Abaurre-Gnerre, M.B.M., Cagliari, L.C., Magalhães, M.A.C.C. e Lima, S.C. (1985) "Leitura e escrita na vida e na escola", em Leitura: Teoria e Prática nº 6. Mercado Aberto. Porto Alegre.
- Geraldi, J.W. (1985) "Escrita, uso da escrita e avaliação" em O texto na sala de aula. Leitura e Produção. Assoeste Casacavel, Pr.
- Grize, J.B. (1981) "Pour aborder l'étude des structures du discours quotidien" em Langue Française, nº 50. Larrousse. Paris
- Lajolo, M. Osakabe, H. e Savioli, F.P. (1977) Caminhos da Linguagem. vol. 2. Ed. Ática. S.P.
- Lemos, C.T.G. (1977) "Redações de vestibulandos: algumas estratégias" em Cadernos de Pesquisa nº 23. Fundação Carlos Chagas. S.P.
- Machado, R.H.B. (no prelo) Narrar, descrever, dissertar. Ed. Martins Fontes S.P.
- Matthei, E. e Roeper, T. (1983) Understanding and Producing Speech. Fontana. Suffolk
- Orlandi, E.P. (1983) "Para quem é o discurso pedagógico?" em Série Estudos nº 9. Sobre Pragmática. Faculdades Integradas de Uberaba. M.G.
- Perroni, M.C. (1983) Desenvolvimento do discurso narrativo Tese de Doutorado. Depto. de Linguística, IEL, Unicamp. Campinas
- Romaine, S. (1983) The Language of Children and Adolescents. Blackwell. Oxford