

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**MARCAS ARGUMENTATIVAS EM NARRATIVAS
INFANTIS**

AUTOR: JULIANO GUERRA ROCHA

ORIENTADORA: DRA. LUCI BANKS-LEITE

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Psicologia Educacional.

CAMPINAS

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

R582m Rocha, Juliano Guerra, 1989-
Marcas argumentativas em narrativas infantis / Juliano
Guerra Rocha. – Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Luci Banks-Leite.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Argumentação. 2. Escrita. 3. Ensino - Aprendizagem
I. Banks-Leite, Luci, 1944- II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-159/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Brands argumentative children

Palavras-chave em inglês:

Argumentation

Writing

Teaching - Learning

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Luci Banks-Leite (Orientador)

Maria Helena Cruz Pistori

Cecília Maria Aldigueri Goulart

Ana Lúcia Horta Nogueira

Ana Luiza Bustamante Smolka

Data da defesa: 24-08-2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: ju Guerra_rocha@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARCAS ARGUMENTATIVAS EM NARRATIVAS INFANTIS

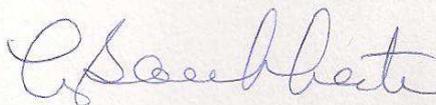
Autor: Juliano Guerra Rocha

Orientadora: Dra. Luci Banks Leite

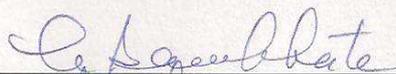
Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado defendida por **Juliano Guerra
Rocha** e aprovada pela Comissão Julgadora.

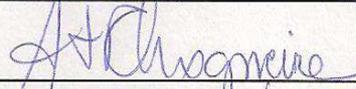
Data: 24 / 08 / 2012

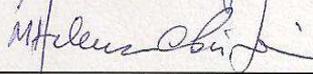
Assinatura da Orientadora:



COMISSÃO JULGADORA:







A todos os educadores,

que fazem acontecer nos quatro
cantos do país uma educação de
qualidade...

À minha avó,

Neide (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças suficientes para retirar todas as pedras durante o percurso no Mestrado.

À Luci, exímia professora e orientadora, pelo diálogo incansável e pelo auxílio na conclusão deste trabalho.

Às Professoras Dra. Ana Lúcia Horta Nogueira, Dra. Cecília Goulart e Dra. Maria Helena Cruz Pistori, pelos apontamentos e pela leitura crítica e atenta em diferentes etapas desta dissertação.

Aos meus pais, Adriana e Antônio, por acreditarem sempre em mim, pela confiança e amor incondicional.

Aos meus amigos, em especial, à Luana, Paulo Edson e Thyson, pelos conselhos, pelo apoio, pelas caronas, pela escuta, dando-me suporte emocional e encorajando-me a lutar “mais uma vez”.

Às amigas Ilsa Goulart e Andréa Dalcin, pelos debates sobre as diversas teorias linguísticas e pedagógicas, pelo apoio e os papos entre uma aula e outra no mestrado.

À Adriana Prateado, Jane Cássia e Sulene Alves, pela compreensão quando eu precisava ausentar do trabalho para dedicar nas atividades do mestrado.

Aos professores e amigos da Escola Municipal Vinícius de Aquino Ramos, meu segundo lar.

À Arlete de Falco, amiga e professora, pela revisão deste trabalho.

À Marilza Borges, professora, que desde a graduação me inspirou e me conduziu aos primeiros estudos na área da linguística.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

A todos, meus sinceros agradecimentos.

"Esta é uma declaração de amor: amo a língua portuguesa."

Clarice Lispector

"As coisas vêm a uma criança vestidas pela linguagem."

John Dewey

"Toda língua são rastros de velhos mistérios."

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Esta dissertação estuda as marcas argumentativas nas narrativas infantis, direcionando um olhar para os textos narrativos escritos por crianças dos 6 aos 9 anos de idade, em processo de escolarização. Logo, as perguntas norteadoras desta investigação foram: Como se processa a argumentação nos textos de tipo predominantemente narrativo, escritos por crianças na fase inicial da escrita? Quais as marcas argumentativas que surgem em um texto do tipo narrativo, escrito por uma criança? Para tanto, foram analisados textos de caráter predominantemente narrativo, escritos por crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, identificando as marcas argumentativas que estão inscritas na materialidade do texto, à luz dos aportes da linguística textual - em particular, dos estudos de Koch e Travaglia - e da semântica argumentativa, conforme a elaboração de Ducrot em sua teoria da Argumentação na Língua (ADL). A análise desses dados - um *corpus* composto por cerca de 40 narrativas - foi conduzida, levando em conta dois níveis propostos por Nølke (1993) nos estudos da argumentação: o micro (palavras e itens lexicais) e o macro (discurso – texto). Considerando-se que, segundo esse autor, o nível micro tem uma repercussão na macroestrutura argumentativa, ambos os níveis estão intrinsecamente relacionados. Em relação ao nível *micro*, procuramos captar os efeitos argumentativos do uso de determinados tempos verbais e dos operadores argumentativos. No nível *macro*, aliamos a análise de duas modalidades de narrativas: as narrativas em/com diálogos e as narrativas de relatos pessoais, avaliando que, em certas modalidades de textos, a argumentação surgia de forma mais evidente. Os resultados apontaram para o fato de que ao narrar, a criança também argumenta; mais precisamente, ela não apenas conta uma história quando escreve um texto do tipo narrativo, como também opina, expressa pensamentos, se posiciona. Desta forma, no término desse trabalho, lançamos uma reflexão sobre a necessidade da implementação de propostas que incentivem o ensino da argumentação na escola, em particular na modalidade escrita, principalmente nas séries iniciais.

Palavras-chave: Argumentação; Escrita Infantil; Ensino-aprendizagem da escrita; Narração.

ABSTRACT

This dissertation studies the argumentative marks in children's narratives by examining narrative texts written by 6 to 9-year-old children in the schooling process. Therefore, the questions directing this investigation were: How does argumentation develop in texts whose nature is predominantly narrative, written by children in the initial phase of learning how to write? Which are the argumentative marks that appear in a narrative text written by a child? To answer these questions we analyzed narrative texts of children enrolled in the 1st, 2nd and 3rd grades of an Elementary School, identifying the argumentative marks which can be found in the text materiality. The theoretical support for the analysis comes from Textual Linguistics – in special the studies of Koch and Travaglia – and from Argumentative Semantics, as developed by Ducrot in his Argumentation Within Language (AWL) theory . The analysis of the data – a corpus comprising around 40 narratives – was carried out taking into consideration the levels proposed by Nølke (1993) in argumentation studies: the micro level (words and lexical items) and the macro level (discourse, text). Considering that according to this author the micro level has repercussions on the argumentative macrostructure, both levels are seen as intrinsically related. Regarding the micro level, we tried to capture the argumentative effects of the use of certain verb tenses and argumentative operators. At the macro level we analyzed two kinds of narratives: narratives in/with dialogues and narratives involving personal accounts, recognizing that in certain types of texts argumentation emerges more clearly. The results pointed out that, when narrating, the child also arguments (that is, orients the interlocutor towards a conclusion); more precisely, they do not merely tell a story when writing a narrative text, but also express opinions, thoughts, take a stand. Therefore, at the end of this research work we ponder about the need to implement proposals that foster the teaching of argumentation in schools, in particular in written form, especially in the first years of schooling.

Key-words: Argumentation; Children's writing; Teaching-learning of writing; Narratives.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO-CONCEITUAL	05
PARTE I: Texto, narração e argumentação	06
1.1 Narração	06
1.2 Argumentação	09
1.3 Texto	12
1.3.1 O texto: contribuições da linguística textual	17
1.3.1.1 Coesão textual	21
1.3.1.1.1 Coesão referencial	25
1.3.1.1.2 Coesão seqüencial	27
1.3.1.2 Coerência textual	29
1.4 As marcas argumentativas: categorias de análise das narrativas infantis	34
1.4.1 Os tempos verbais	36
1.4.2 Os operadores argumentativos	38
1.4.3 Marcadores de pressuposição	46
1.4.4 Indicadores Atitudinais, Índices de Avaliação e de Domínio	49
PARTE II: Escrita Infantil	51
1.5 Aquisição da linguagem escrita	51
1.6 A escolarização da escrita infantil	55
1.6.1 A escrita da criança do 1º ano do Ensino Fundamental	55
1.6.2 A escrita da criança do 2º ano do Ensino Fundamental	61
1.6.3 A escrita da criança do 3º ano do Ensino Fundamental	66
CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	75
2.1 Do estudo teórico	75
2.2 O <i>corpus</i> e os sujeitos escritores	76
2.3 Da análise dos dados	77

CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS: a criança narra, narrando argumenta	80
3.1 Preliminares	80
3.2 Das propostas de produção de texto	81
3.3 Os aspectos de narratividade nas produções textuais	87
3.3.1 A criança como narrador: algumas estratégias de efeitos argumentativos	98
3.4 Narrando e argumentando: as marcas linguísticas	100
3.4.1 Um olhar para os tempos verbais nas narrativas: os aspectos argumentativos	102
3.4.2 Os operadores argumentativos nas narrativas	109
3.4.2.1 Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação do enunciado dito anteriormente	113
3.4.2.2 Operadores que marcam uma oposição	118
3.4.2.3 Operadores que estabelecem exemplificação e especificação	121
3.4.2.4 Operadores que constituem uma relação de comparação entre elementos do texto	122
3.4.2.5 Operadores que expressam quantificação e/ou intensidade	123
3.4.2.6 Operadores que acrescentam mais um argumento a favor de uma determinada conclusão	126
3.4.2.7 Operador que indica excesso temporal	128
3.4.2.8 Operador que introduz uma pergunta	128
3.4.2.9 Operador que direciona relações de condicionalidade	129
3.4.2.10 Operadores que introduzem ou finalizam uma determinada sequência linguística dando ênfase ao que fora dito	130
3.5 A argumentação subscrita no estilo textual: em foco as narrativas em/com diálogos & as narrativas de relatos pessoais	132
3.5.1 As narrativas em/com diálogos	132
3.5.2 As narrativas de relatos pessoais	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	146
ANEXOS	156

APRESENTAÇÃO

A argumentação na linguagem escrita infantil constitui-se o objeto central de estudo desta dissertação. Uma temática que vem sendo pesquisada por linguistas, psicólogos, educadores, que demonstraram que a argumentação está presente na linguagem infantil, tanto na fala, como na escrita. A partir de diferentes perspectivas e abordagens teóricas, os autores comprovam que desde muito cedo a criança argumenta (Cf. Banks-Leite, 1996; Pereira de Castro, 1996; Di Renzo, 2000; Campos, 2005; Leal e Morais, 2006, dentre outros).

Analisando tais estudos percebemos que existe uma lacuna no que se refere à argumentação escrita. Em alguns casos, os textos escritos considerados para a análise já são prototípicos da ordem do argumentar (Cf. Di Renzo, 2000). Há também outras pesquisas, que desconsideram para análise das estratégias argumentativas, os textos predominantemente narrativos, como ocorre, por exemplo, em Campos (2005). A autora, ao falar da constituição de seu *corpus*, evidencia que “há também um sem número de narrativas em que aparece um conectivo interligando as partes de um enunciado do texto, mas que, *embora apresentem traços de argumentação, não configuram exatamente episódios argumentativos – são antes episódios narrativos*” (Campos, 2005, p. 7, grifos nossos).

Atentemo-nos à afirmação grifada acima: há textos com traços de argumentação, mas que não se configuram como episódios argumentativos. Tratemos de discordar. Parte daí o desafio que nos colocamos: observar a presença da argumentação nos textos narrativos.

A partir da experiência como professor dos anos iniciais e coordenador pedagógico em uma escola pública, alguns fatos, também, me incomodaram e motivaram-me a esta pesquisa: 1º) observar que muitos educadores, quando se propõem a analisar as primeiras produções textuais escritas das crianças, enfatizam apenas a parte ortográfica; 2º) constatar o lugar secundário da argumentação e das produções textuais argumentativas na primeira fase do ensino fundamental; 3º) verificar que o texto produzido por uma criança, na fase inicial da construção da escrita, por ela ainda não dominar plenamente e com autonomia o formato canônico do texto narrativo, é considerado, por muitos, uma escrita passiva/neutra; 4º) e, por fim, por não concordar com as teorias que concebem o tipo narrativo como aquele que apenas conta e/ou relata um fato.

Logo, consideramos que o texto infantil não é neutro e que a narrativa, enquanto primeiro tipo textual que a criança domina, concentrará crenças, valores e vivências das crianças, o que lhe confere uma face argumentativa (Cf. Capítulo III). Por hora, vale ressaltar o que Koch afirma, sugestivamente, no contexto deste trabalho:

Fica patente que a argumentatividade permeia todo o uso da linguagem humana, fazendo-se presente em *qualquer tipo de texto* e não apenas naqueles tradicionalmente classificados como argumentativos. [...] não há texto neutro, objetivo, imparcial: os índices de subjetividade se introjetam no discurso, permitindo que capte a sua orientação argumentativa. A pretensa neutralidade de alguns discursos (o científico, o didático, entre outros) é apenas uma máscara, uma forma de representação (teatral): o locutor se representa no texto “como se” fosse neutro, “como se” não estivesse engajado, comprometido, “como se” não estivesse tentando orientar o outro para determinadas conclusões, no sentido de obter dele determinados comportamentos e reações. (Koch, 2010b, p. 65, grifos da autora)

A partir dessa afirmação, surgem duas perguntas que conduzem este estudo:

- Como se processa a argumentação nos textos do tipo narrativo, em dominância, escritos por crianças na fase inicial da escrita?
- Quais as marcas argumentativas que podem estar presentes em um texto do tipo narrativo, escrito por uma criança?

Assim, esta pesquisa se justifica pela necessidade de se repensar a análise de textos do tipo narrativo produzidos pelas crianças na fase inicial da escrita; na medida em que observamos as características do tipo textual narrativo e como as crianças argumentam nesses textos, verificaremos que há possibilidades de se explorarem as capacidades de argumentação em qualquer tipo textual.

Sendo assim, a finalidade deste trabalho é analisar os textos de caráter predominantemente narrativo, escritos por crianças do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, identificando as marcas argumentativas que estão inscritas na materialidade do texto, à luz da linguística textual e da semântica argumentativa.

Como visto, assumimos como teorias que embasam esta investigação os preceitos da linguística textual, principalmente, os postulados de Koch e Travaglia, bem como os da semântica argumentativa de Ducrot. Ambos os aportes teóricos observam que a argumentação está na própria textualidade. Deste modo, à luz dessas teorias lançamos o nosso olhar sobre 40 narrativas escritas por crianças de 6 a 9 anos de idades, identificando e analisando as marcas argumentativas inscritas no texto narrativo.

Para concretização de nosso objetivo, a opção metodológica esteve calcada nos postulados de Nølke (1993), estabelecendo uma relação entre os níveis micro e macroargumentativo. Na medida em que observamos as palavras ou itens lexicais, nos atentamos aos efeitos destas no discurso/texto narrativo.

Desta maneira, esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro, define o quadro teórico; o segundo, aborda os pressupostos metodológicos; o terceiro, analisa as produções textuais, tendo em vista o panorama teórico-conceitual definido neste trabalho.

Nas considerações finais, além de sintetizarmos os resultados das análises, refletimos sobre o ensino da argumentação, retomando algumas discussões sobre o ensino de língua portuguesa na escola.

Mas, enfim, por que tratar da argumentação? Quais as contribuições dessa temática para o campo pedagógico? É importante o aluno aprender a argumentar? Por quê?

A argumentação faz com que os direitos e deveres do ser humano sejam de fato cumpridos, uma vez que, sabendo argumentar, o sujeito torna-se mais apto a ter um senso crítico apurado. Banks-Leite (2011) enfatiza que, segundo os PCN'S, desenvolver as capacidades/competências do argumentar auxilia o indivíduo adquirir um pensamento crítico, fundamental para que atue em situações envolvendo posicionamento e valores. (Cf. Rojo, 2000, 2008; Zoppi-Fontana, 2010).

Com tudo isto que foi tratado até este ponto, e a partir das observações dos textos escolares surge o princípio condutor deste trabalho: *a criança narra, narrando argumenta*. Uma assertiva que está além de um clichê de pesquisa, se tornou uma constatação que este trabalho comprovará ser determinante para outras pesquisas que trazem como eixo central de investigação o texto narrativo, as estratégias argumentativas e o processo de aquisição da linguagem escrita.

CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO-CONCEITUAL

No quadro teórico geral de uma visão histórico-cultural da linguagem, as interações verbais são fenômenos sociais. Nas minhas palavras, carregadas de palavras alheias, se concretiza a *própria realidade da língua*. Na concepção bakhtiniana¹ “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditórias. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (Bakhtin/Volochínov, 1988, p. 66). É nesta luta e dialogia que a produção do texto acontece. Pode-se afirmar que *o texto comporta, portanto, essas tantas arenas em miniaturas, tornando-se um coliseu, em que se entrecruzam argumentos, dando vida à própria língua*.

É nessa perspectiva que este capítulo é composto, condensando discussões que marcam os nossos fundamentos teóricos, constituindo-os para avançarmos às análises de nosso *corpus*. Para tanto, com fins didáticos, o quadro teórico é dividido em duas partes. Na primeira exploramos os principais conceitos que circundam este trabalho: texto, narração, argumentação e as categorias de análise das marcas argumentativas. Na segunda parte lançamos o nosso olhar sobre a escrita infantil, exemplificando as teorias abordadas, com textos que fazem parte do *corpus*, e com outros tantos que durante a pesquisa, tivemos acesso, o que nos permitiu uma apreciação sobre o desenvolvimento da linguagem escrita.

¹ Mesmo Bakhtin não estando inserido nos postulados da linguística textual e da semântica argumentativa, recorreremos aos seus estudos em determinados momentos, pois não há como negar suas contribuições às pesquisas de ordem linguística.

PARTE I – Texto, narração e argumentação

1.1 Narração

O texto narrativo foi e ainda é foco de análise das teorias da literatura. No entanto, a linguística incorporou seu estudo, uma vez que o narrar é uma das capacidades mais primitivas do ser humano. Portanto, procurar o conceito da narrativa é uma tarefa difícil, os próprios teóricos que se dedicaram à sua apreciação concordam que não existe uma compreensão unívoca².

No campo da linguística textual travagliana, surge a concepção que melhor nos auxilia a observar a narrativa escolar, em nível escrito. Travaglia (1991) propõe um esquema composicional da superestrutura da narrativa, dividida em: introdução, orientação, trama, comentários, conclusão/epílogo. Vejamos, então, cada categoria detalhadamente:

Na **introdução** tem-se um *anúncio*, que é acompanhado de um *resumo*. Ambos, anúncio e resumo, são facultativos em uma narrativa. O anúncio é mais característico da narrativa oral, um exemplo dessa categoria é: “agora, vou contar a história de uma menina...”. A criança, na escrita, utiliza, mesmo que pouco, essa estratégia, transposta da oralidade, pois ao escutar histórias é muito típico o adulto inventar um comentário antes de narrar os fatos. Após o anúncio, geralmente, faz-se um pequeno resumo do conteúdo do texto, a fim de situar a história que será narrada.

A segunda categoria, **composição**, é formada por *cenário*, *contexto* ou *situação*, que delinea o tempo, lugar, os participantes ou personagens, e a

² Ver também: Adam e Revaz (1997); Bronckart (1999); Dolz e Schneuwly (2004); Everaert-Desmedt (1983); Labov e Waletzky (1967).

orientação. Segundo Travaglia “a orientação especifica quem fazia o que, quando a ação ocorreu, ou seja, ações e comportamentos que formam um quadro de referência para a ação narrativa (...) a orientação é essencialmente descritiva e aí temos as continuidades de tipos verbais e situações e categorias verbais próprias da descrição” (1991, p. 300 – 301).

Temos, também, como terceira categoria, a **trama ou ação**, composta por *complicação, resolução e o resultado*.

A *complicação* é composta de *acontecimentos* em sequência que podem vir acompanhados de *orientação* (incluindo o cenário) formando os *episódios*. Os acontecimentos podem ser principais ou secundários e evoluir para um *clímax* que muitas vezes precede a *resolução*. Esta é da mesma natureza da complicação, isto é, composta de acontecimentos. Complicação e resolução são obrigatórias, ou seja, sem elas não há narrativa tipo história. (Travaglia, 1991, p. 301 – 302, grifos do autor)

Segundo Travaglia, “nos resultados temos consequências da complicação e resolução que podem ser: a) estados; b) eventos / acontecimentos / atos e c) reações verbais” (1991, p. 302).

Outra categoria são os **comentários**, divididos em três tipos: a) *avaliação*; b) *expectativas* e c) *explicação*. Na avaliação “o narrador expõe seu ponto de vista e seus sentimentos em relação ao que narra, seu juízo sobre os acontecimentos narrados” (idem, p. 303). Na explicação o narrador comenta “o significado e a razão dos acontecimentos e atitudes dos personagens” (idem, 304). Já as expectativas, segundo Van Dijk (1986 apud Travaglia, 1991), “fazem referência a acontecimentos futuros possíveis e, portanto, têm caráter narrativo preditivo. Assim se pode dizer que nas expectativas temos as continuidades próprias da dissertação” (Travaglia, 1991, p. 304).

Por fim, temos o **epílogo** ou **conclusão**. Diferentemente de Van Dijk e Adam, Travaglia caracteriza essa categoria em três formas: a *coda*, a *moral* e o *fecho*. A

coda tem um caráter dissertativo e se volta ao momento da enunciação, encerrando o discurso narrativo. A moral é aquela “lição de vida”, que conclui o texto, orientando o leitor a ser ou agir de determinada forma, também com caráter argumentativo. Já o fecho é, puramente, narrativo, declarando que a narração está encerrada. Nas narrativas infantis, o fecho é muitas vezes colocado nas expressões, “fim” ou “acabou a história”, escrito pelas crianças após todos os fatos desenrolados, marcando que realmente a história se encerrou.

A composição do tipo narrativo, descrito por Travaglia, confirma a ideia da não pureza dos textos, de que um tipo textual pode ser composto por um ou mais tipos. Nos textos do tipo narrativo, em dominância, temos trechos descritivos (cenário / orientação), narrativos (complicação / resolução / fecho) e argumentativos (comentários / resultados / moral / coda). Ou seja, a superestrutura da narrativa se compõe por uma conjugação de tipos, que segundo Travaglia (2007) se caracteriza da seguinte forma:

Há sempre um *tipo dominante necessariamente*, ou seja, aquele gênero sempre se compõe com aquele tipo presente como dominante. É o caso, por exemplo, de romances, contos, novelas, apólogos, parábolas, fábulas, piadas, atas, mitos, lendas, epopeias, etc. em que o tipo narrativo é sempre dominante, podendo aparecer trechos descritivos, dissertativos, injuntivos. A dominância não é em termos de espaço do texto ocupado pelo tipo, mas em termos da tendência para um dado modo de interação a que o texto serve. (Travaglia, 2007, p. 301, grifos do autor)

Sobre isso, também, Adam afirma: “o texto é uma estrutura de sequências heterogêneas, complexas, na qual podem figurar sequências de tipos diversos, ou uma sequência de tipo dominante” (1991, p. 11). É assim que consideramos a produção textual. Logo, o texto é esta construção múltipla, que carrega uma carga argumentativa, pois há marcas do enunciador e do seu discurso.

1.2 Argumentação

Em todo texto, de certa forma, subjaz um discurso argumentativo, uma ideologia, afinal, o texto é uma forma de interação social, e como tal, comporta valores, crenças, orientando os enunciados em certas direções, conduzindo o leitor a pontos de vistas diversificados. Afinal, como Koch (2009) nos alerta:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode confirmar que o *ato de argumentar*, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a *todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia*, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neuro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da própria objetividade. (Koch, 2009, p. 17, grifos da autora)

E o que entendemos por argumentação³? Diversos pesquisadores, em momentos distintos da história, investigaram questões relacionadas à argumentação e retórica. Aristóteles (2005), Perelman (1987,1997, 2005), Olbrechts-Tyteca (2005), Toulmin (1978, 2003), Plantin (2005, 2008), dentre outros teóricos, trouxeram concepções diferenciadas e marcaram, através de suas pesquisas, um campo da linguística, no qual esta dissertação está inserida – os estudos da argumentação.

Logo, neste trabalho, assumimos a teoria da argumentação na língua (ADL), de Ducrot e Anscombre, e atualmente, desenvolvida por Marion Carel como norteadora do estudo. Sem dúvidas, foi através de Ducrot e Anscombre que os

³ Embora, algumas perspectivas teórico-metodológicas apontem a diferenciação entre argumentar e explicar, adotamos a posição de que não existe uma cisão entre argumentação e explicação.

estudos da argumentação adentraram à ciência da linguagem, ganhando força e destaque.

Ducrot (2009) faz uma distinção radical entre a argumentação retórica e a argumentação linguística, justificando que existem muitos mal-entendidos de quem interpreta a sua teoria. Assume, portanto, a argumentação linguística como base de suas pesquisas, afastando-se da concepção retórica da argumentação. Não consideramos esta radicalização como positiva para os estudos da argumentação, uma vez que Ducrot⁴ nega a existência de uma face racional do argumentar (o provar e o justificar). Mas, mesmo diante de tal posição não há como se desfazer das suas contribuições para o estudo da argumentação nos enunciados.

Retomemos, então, a trajetória de Ducrot e suas concepções.

Em 1973, Ducrot publica “As Escalas Argumentativas”, livro que foi ponto de partida na elaboração da Teoria da Argumentação na Língua, no qual o autor desenvolveu a ideia de que a argumentação deixa marcas na organização linguística da frase, ou seja, existem certos modalizadores textuais (sentido restrito) ou operadores argumentativos (sentido amplo), que marcam o enunciado de forma a orientar o interlocutor a determinadas conclusões.

Ducrot elabora a sua teoria contrariando os pressupostos da concepção “tradicional” de argumentação:

Quiero recordar rápidamente en qué consiste la concepción tradicional de la argumentación. Para esta última hay argumentación cuando en un discurso un segmento A es presentado como justificación de outro segmento C, dado como conclusión. El segmento A presenta um hecho H, susceptible de ser verdadero o falso y esto de manera independiente de C. Por otra parte hay una relación de implicación entre el hecho y la conclusión o sea que $H \rightarrow C$. Esta relación no es de orden lingüístico; es de orden lógico, psicológico, sociológico o de otro orden. Por consiguiente en la

⁴ Ducrot, portanto, distancia-se da Retórica Clássica e outros estudos da argumentação (dentre eles, destacamos os postulados de Grize), ao abandonar a ideia de convencimento e persuasão.

concepción tradicional el movimiento argumentativo en sí mismo no está determinado por la lengua. He dado algunos ejemplos para mostrar por qué esta concepción me parece insostenible. Se trataba de parejas de frases que presentan el mismo H pero que no tienen el mismo valor argumentativo. Me parece que esos ejemplos mostraban que la argumentación está muy ligada a la forma lingüística misma. (Ducrot, 1988, p. 81-82)

Assim, a concepção tradicional da argumentação está ligada aos aspectos retóricos da atividade verbal, “que visa fazer alguém crer em alguma coisa” (Ducrot, 2009, p. 20).

Essa atividade é de fato um dos objetos de estudo tradicionais da retórica. Duas palavras de comentário sobre essa definição. Ela exclui voluntariamente a atividade que visa levar alguém a fazer alguma coisa. Mais exatamente, ela só considera o levar alguém a fazer se este é apoiado sobre um fazer crer, o que é uma grande limitação, porque há muito evidentemente outros meios de levar alguém a fazer alguma coisa que não seja a estratégia um pouco ingênua que consiste em fazê-lo crer que é bom para ele fazer essa coisa. Uma segunda limitação de minha definição é que eu considero unicamente como atividade verbal, a do escritor ou do orador que utilizam a palavra para fazer crer. Essa limitação é, também ela, muito importante porque há outros meios de fazer crer que não o de falar: pode ser suficiente pôr o destinatário numa situação em que ele tem interesse em crer o que se quer fazê-lo crer. Mas disso também, eu não me ocuparei, e considerarei unicamente a persuasão pela palavra, pelo discurso. (Ducrot, 2009, p. 20)

Por argumentação, portanto, Ducrot entenderá todos os esforços / encadeamentos que conduzem a uma conclusão. O locutor argumenta, quando apresenta um enunciado (ou conjunto de enunciados), destinado(s) a introduzir outro(s) enunciado(s) (Cf. Ducrot, 1988; Anscombe e Ducrot, 1988). De tal modo, a argumentação se configura como um episódio da língua e não do discurso.

Para nosotros en efecto, la argumentación en la lengua, es decir en las frases mismas de la lengua. Si tratamos de expresar esta idea valiéndonos de la concepción instruccional que hemos dado a la significación, podemos formular la tesis general de la teoría diciendo que la significación de las frases contiene en sí misma instrucciones como éstas: busque cuál es la conclusión a la que tiende el locutor. Por otra parte, la significación da indicaciones sobre lo que debe ser la conclusión, es decir que ejerce una especie de coacción para imponer lo que debe ser la conclusión. (Ducrot, 1988, p. 82)

Se a argumentação está na língua, todo enunciado carrega, conseqüentemente, como acima assinalado, um *continuum* argumentativo. A Linguística Textual⁵ nos auxilia a compreender melhor esses aspectos. Segundo Fávero e Koch (1987),

Num *continuum* argumentativo, podem-se localizar textos dotados de maior ou menos argumentatividade, a qual, porém, não é jamais inexistente: *na narrativa é feita a partir de um ponto de vista*, na descrição, selecionam-se aspectos a serem representados de acordo com os adjetivos que se têm em mente; a exposição de ideias envolve tomadas de posição (nunca se tem a coisa em si, mas como ela é vista por alguém) e assim por diante. (Fávero e Koch, 1987, p. 7, grifos nossos)

Assim, embora todo texto tenha uma carga argumentativa, há aqueles que, ao serem escritos, não têm um objetivo explícito de argumentar, mas ganham uma dimensão argumentativa, pois não são neutros. Concluímos que a argumentação está na língua e o ser humano a usa com intenções particulares, que são em maior ou menor grau relacionadas aos aspectos argumentativos. Por exemplo, ao narrar ele não tem a intenção de argumentar, mas isso acontece, pois não há como se desenraizar de suas opiniões/crenças individuais. Na fala de um personagem, na moral da história, na explicação de uma cena ou na composição da cena impregnam-se valores e criam-se, textualmente, as marcas argumentativas, identificadas, linguisticamente, via teoria ducrotiana pelos operadores, e por outros elementos que, ao decorrer deste capítulo, serão expostos.

1.3 Texto

“Alfabetizar pelo texto.” “O texto é ponto de chegada e partida em sala de aula.” O texto é isso, ou aquilo... Frases como estas no ambiente escolar se

⁵ As ideias da Linguística Textual serão exploradas a partir do item 1.3.1.

tornaram frequentes, quando a discussão é ensino de língua materna e metodologia de ensino. Os professores se amparam nos textos para diversificar suas práticas em sala de aula. Variando os gêneros, acredita-se que se têm métodos inovadores. Essa ideia está em grande recorrência no discurso dos educadores, uma vez que, durante anos, a escola valorizou somente os textos canônicos de grandes autores nacionais e internacionais.

O princípio do texto como objeto de ensino no Brasil, na base do processo de ensino-aprendizagem da língua, segundo Rojo e Cordeiro (2004) ganhou um novo fôlego na década de 1980. De acordo com as autoras, “esse princípio foi sendo afirmado por diversas propostas curriculares e programas em diferentes estados no Brasil, e uma obra não única, mas importante nesse processo, é, por exemplo, o livro organizado por Geraldi em 1984, intitulado *O texto na sala de aula: Leitura e produção*” (Rojo e Cordeiro, 2004, p. 7).

Porém, quando o texto entrou nas práticas em sala de aula, a primeira ênfase foi na exploração de categorias gramaticais. O texto estava muito mais como pretexto de se ensinar gramática, longe do ideal do trabalho com o sentido e fruição para o gosto e prazer na leitura. Os livros didáticos passaram, desde então, a introduzir os capítulos com algum texto, exigindo do professor que conhecesse as propriedades textuais, além da gramaticalização.

Como fica nítido, o texto tem sido foco de discussão em diversos campos do estudo da linguagem, portanto requer que situemos em qual perspectiva fazemos nossas análises. Ao se referirem ao texto, Bentes e Rezende (2008) abordam que ele é

Conceito controverso, mote de disputa teórica de um campo, quando não de domínios teóricos diferentes, quiçá inconciliáveis. Fenômeno com o qual lidamos cotidianamente em nossas práticas comunicativas, de tal forma que se pode afirmá-lo parte constitutiva (inalienável) de nossas vidas. Fenômeno ainda cujas diversas

manifestações nos são familiares e reconhecíveis, mas para o qual não consta haver definição teórica que satisfaça concomitantemente a todos os campos de pesquisa que o abordam. (Bentes e Rezende, 2008, p. 19)

Indursky complementa que “pensar a categoria texto vai permitir-me salientar que, dependendo da concepção teórica, texto pode ser entendido diferentemente, suas propriedades textuais podem ser mais ou menos numerosas e, inclusive, diferentes” (2010, p. 35).

Neste trabalho, escolhemos como teorias de análise do *corpus*, os elementos da *linguística textual* em primeiro plano, o que nos faz recorrer aos tratados da semântica *argumentativa*, já que a primeira tem recorrido às contribuições da segunda. A nosso ver, essas teorias permitem perceber o texto em sua complexidade, envolvendo não somente as relações internas que se dão em um contexto linguístico (sintaxe textual), mas também as relações externas, na semântica do texto. Temos com a linguística textual a possibilidade de enxergar o texto como uma complexa rede, tecida por uma infinidade de fios (vozes), portanto uma produção dialógica, que faz em si conexões – coesão e coerência (Koch, 2003, 2010a; Travaglia e Koch, 2011). Logo o sentido é dado pelo texto e ao mesmo tempo construído pelos interlocutores. Afinal, o texto em si provoca reflexões, mas sem os interlocutores estas não são possíveis, o que nos faz afirmar que texto e contexto exercem entre si ações de complementaridade.

A linguística textual, que surgiu na década de 60 do século XX, na Europa, especialmente na Alemanha, ganhando projeção a partir da década de 70, “teve inicialmente por preocupação descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados, alguns deles, inclusive, semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase” (Koch, 2010a, p. 7)

Na década de 70, muitos estudiosos, ao contrário do que circulava nas análises linguísticas (gramática estrutural e gerativista), criam as gramáticas do texto, que pretendiam “apresentar os princípios de constituição do texto em dada língua” (Koch, 2010a, p. 7).

Porém, é somente em 1980 que se configuram as teorias do texto⁶. De tal modo compreendemos a linguística textual como o estudo que não se limita à análise da palavra ou frase isolada, mas se expande para o texto; este é “considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que *existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto*” (Koch, 2010a, p. 11, grifos nossos). Acreditamos que, se o homem se comunica com alguém, e o texto entra como elemento de comunicação, o sentido está no texto e para além dele. Os mecanismos linguísticos, assim, são utilizados incorporando as experiências do ser humano, originando um discurso polifônico, que está ligado a um *contexto específico*⁷.

Dessa forma, quais seriam, diante dessa teoria, os princípios fundamentais para análise das produções textuais, nesta dissertação?

Vejamos: considerando que a argumentação está na língua; que a língua é produto das interações sociais; que a língua em uso é denominada de texto, temos a partir disso alguns princípios norteadores:

- i) O texto, independente da estrutura composicional que assume, e a que tipo pertença, tem uma carga argumentativa (em alguns textos esta carga argumentativa é mais fácil de ser identificada; em outros, devido ao estilo em

⁶ “No plural, já que, embora fundamentadas em pressupostos básicos comuns, chegam a diferir bastante umas das outras, conforme o enfoque predominante. Assim, em razão da amplitude do campo e da fluidez de limites entre as várias tendências, a linguística textual, tal como vem sendo entendida atualmente, apresenta diferentes vertentes” (Koch, 2010a, p. 8).

⁷ Embora empreguemos no singular, reconhecemos que um contexto específico, em si, é formado por tantos outros, que ao constituir-se auxilia na constituição dos outros.

que são produzidos, se torna mais difícil. Por exemplo, uma charge, mesmo que seja um gênero que não esteja ligado ao caráter argumentativo na sua estrutura composicional, tem atrás de si todo um fundamento de argumentação, levando o sujeito a refletir sobre algo. Toda produção, por mais simplista, só é produzida por uma intencionalidade, que carrega uma *dialética do argumento*⁸);

ii) Não há como pensarmos o texto sem nos remetermos ao seu contexto de produção, a quem o produz, para quem é produzido e para quais fins. O texto em suas marcas linguísticas já revela parte disto, e em seus elementos constitutivos (o quem, o onde e etc.), também. O texto produzido para fins de seleção no mestrado não será, igualmente, o mesmo produzido para um concurso de poesia. Ambos são textos que, devido a sua finalidade de produção, tomam formas e conteúdos diferentes, embora, como já exposto no item anterior, tenham uma face argumentativa;

iii) Produzir um texto na escola, com todos os direcionamentos pedagógicos, faz do texto um objeto de estudo, que observa a língua em sua interface de uso.

Tomando esses princípios como fundamentais para o presente trabalho, descreveremos a seguir as contribuições da linguística textual para o estudo do texto, a fim de evidenciarmos, em seguida, quais são as categorias de análise das marcas argumentativas nas narrativas escolares.

⁸ *Dialética do argumento* é um termo que propomos e que se refere ao momento de construção do texto, em que o sujeito, ao pensar sobre o seu objeto de produção, e em quais os elementos de que se servirá para concretização do mesmo, debatendo consigo, operacionaliza no conflito das suas próprias vozes um momento argumentativo. De tal modo, se o texto não carrega em sua superfície uma carga argumentativa, em seu contexto de produção existe argumentação, e nas reflexões que provocarão, também, há argumentação.

1.3.1 O texto: contribuições da linguística textual

O que é texto para a linguística textual?

Não há como responder a esta pergunta, sem definirmos de qual perspectiva teórica estamos tratando. Na linguística textual, de acordo com Koch (2003), ao se refletir sobre o texto, seu conceito pode variar de acordo com o autor e/ou orientação teórica adotada. No primeiro momento da linguística textual, o texto já foi tratado como “a. unidade linguística (do sistema) superior à frase; b. sucessão ou combinação de frases; c. cadeia de pronominalizações ininterruptas; d. cadeia de isotopias; e. complexo e proposições semânticas” (Koch, 2003, p. 25).

Nas orientações pragmáticas, o texto foi entendido:

a. pelas teorias acionais, como uma sequência de atos de fala; b. pelas vertentes cognitivistas, como fenômenos primariamente psíquico, resultado, portanto, de processos mentais; e c. pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade verbal, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase desse processo global. (idem, p. 25 e 26)

No trabalho de Koch (2003), que seguimos, defende-se a posição:

- a.** “a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades.” (Koch, 2003, p. 26)

É uma atividade verbal, pois está vinculada à linguagem (atividade específica do ser humano), e como tal, se organiza a partir da utilização dos signos linguísticos, em contextos sociais que são distintos, e por assim serem a atividade verbal se processa com características específicas de seu contexto de produção. Na escola, os contextos de produção textual da criança, muitas vezes, são enquadrados nos

tipos textuais: o professor pede a essa criança que faça uma narração, e ela tem que escrevê-la seguindo certas normas típicas, para que assim seja considerada narração. O tipo textual se transforma em forma, e o texto em massa que deve se encaixar no formato assim proposto, o que foge totalmente à função do ensino de língua portuguesa.

- b.** “trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal.” (Koch, 2003, p. 26)

É consciente, pois ao escrever ou falar, o sujeito coloca a linguagem como objeto de uso, e ao usá-la reflete sobre ela, quando escolhe a melhor palavra para construir uma frase, quando pensa a melhor forma de organizar a estrutura dos parágrafos ou fala. Logo, a tomada de consciência se dá no próprio fluxo linguístico-pragmático. Nas manifestações verbais, e nas marcas textuais transparecerão as intencionalidades da escrita do texto, afinal “os textos são resultados da atividade verbal de indivíduos socialmente atuantes, na qual estes coordenam suas ações no intuito de alcançar um fim social, de conformidade com as condições sob as quais a atividade verbal se realiza” (Koch, 2003, p. 26).

- c.** “é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.” (Koch, 2003, p. 26)

O texto é uma atividade interacional, pois não há como se produzir um texto deixando de lado todas as crenças, vivências e etc. Temos que entender os interactantes não só como os sujeitos produtores, mas também como quem está atrás dele e nele⁹, além dos próprios signos linguísticos, que neste caso, farão a mediação entre a voz do produtor e a do leitor.

Desta forma, podemos conceituar o texto, na perspectiva de Koch como

uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordos com práticas socioculturais. (Koch, 2003, p. 27)

Depreender os conteúdos semânticos na produção textual equivale à ideia de que o “*sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele*, no curso da interação” (Koch, 2003, p. 30). Para que se constitua de sentido o texto, os coenunciadores selecionarão elementos linguísticos, mantendo a organização das informações textuais. Há, portanto, um processamento textual, a partir de uma ponte entre a informação dada à informação nova.

Este processamento textual se dá com o acesso a diferentes sistemas de conhecimento: o linguístico¹⁰, o enciclopédico¹¹ e o interacional¹². Estes

⁹ Consideramos o ideário da polifonia bakhtiniana, neste ponto. A polifonia é para Bakhtin não um campo de muitas vozes, e sim o campo em que coexistem as vozes em um mesmo espaço, sem que uma se sobreponha à outra. A polifonia, também, delineia uma utopia bakhtiniana, que segundo Faraco: “Vivendo em um mundo pesadamente monológico, Bakhtin foi, portanto, muito além da filosofia das relações dialógicas criadas por ele e por seu Círculo e se pôs a sonhar também com a possibilidade de um mundo polifônico, de um mundo radicalmente democrático, pluralista, de vozes equipolentes, em que, dizendo de modo simples, nenhum ser humano é reificado; nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe como a última e definitiva palavra” (Faraco, 2009, p. 79).

¹⁰ “O conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical, sendo o responsável pela articulação som-sentido. É ele o responsável, por exemplo, pela organização do material linguístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a sequenciação textual, pela

conhecimentos se relacionam a todo o momento e são acessados durante a produção, sem que haja uma separação definidora.

Fávero, também teórica da linguística textual, considera “o texto mais do que a soma de enunciados que o compõem, sua produção e compreensão derivam de uma competência específica do falante – a competência textual¹³” (2003, p. 6).

No trabalho realizado por Fávero e Koch, em 1983, “Linguística Textual: Introdução”, as autoras dão ao texto duas acepções:

Texto em sentido lato, designa toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano, (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma pintura, um filme, uma escultura etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. Em se tratando da linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por este e seu interlocutor, no caso do diálogo) e o evento de sua enunciação. O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos (em sentido estrito). Nesse sentido, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão. Trata-se, pois, de uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela *tessitura* do texto – os critérios ou padrões de textualidade, entre os quais merecem destaque especial a coesão e coerência. (Fávero e Koch, 1983, p. 25)

seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados” (Koch, 2003, p. 32).

¹¹ “O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo, quer se trate de conhecimento do tipo episódico (os “modelos cognitivos” socioculturalmente determinados e adquiridos através da experiência)” (Koch, 2003, p. 32).

¹² “O conhecimento sociointeracional é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de inter-ação através da linguagem. Engloba os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural” (Koch, 2003, p. 32).

¹³ O que uma competência textual? Para Fávero, “todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados e esta competência é linguística, em sentido amplo (distingue-se da competência frasal ou linguística em sentido restrito, como a descreve, por exemplo, Chomsky *em Aspects of the theory of syntax* (1965). Qualquer falante é também capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de atribuir-lhe um título, de produzir um texto a partir de um título dado e de distinguir um texto segundo os vários tipos de texto (por exemplo, uma conversa de um texto científico, de uma receita de bolo, de uma poesia). Todas essas habilidades explicitam a *competência textual* e justificam a construção de uma gramática textual” (2003, p. 6).

Portanto, para se analisar um texto via linguística textual deveremos considerar dois grandes eixos definidores das atividades verbais: a coesão e coerência textuais.

1.3.1.1 Coesão textual

Koch conceitua coesão textual como “o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos” (2003, p. 45). Existem cinco mecanismos de coesão (Cf. Halliday e Hasan, 1976; Koch, 2010a):

i) Referência (pessoal, demonstrativa, comparativa):

Os elementos de referência “são os itens da língua que não podem ser interpretados semanticamente por si mesmos, mas remetem a outros itens do discurso necessários à sua interpretação” (Koch, 2010a, p. 19). A referência pode ser situacional (exofórica) e textual (endofórica). A referência exofórica se refere a algum elemento da situação comunicativa, que está fora do texto, e a endofórica, é quando se refere a algo que está no texto, por isso, textual, podendo ser classificada em anafórica e catafórica. Na anáfora, o referente vem antes e na catáfora ele vem depois, por exemplo:

- Jorge é um grande pesquisador. *Ele* se formou na Unicamp. (Referência endofórica anafórica).

- Ele sempre desejava *isto*: formar-se na Unicamp. (Referência endofórica catafórica).

Notamos que em ambas as frases o elemento de referência é um pronome. No primeiro item temos um caso de *referência pessoal*, que é feita pelos pronomes pessoais e possessivos. No item dois temos uma *referência demonstrativa* que é realizada pelos pronomes demonstrativos e advérbios indicativos de lugar. Além destas duas categorias de referência temos, também, a *referência comparativa*, “efetuada por via indireta, por meio de identidades e similaridades” (Koch, 2010a, p. 19). Vejamos um exemplo de referência comparativa.

- O desenho é *igual ao* do livro. (Referência comparativa endofórica)

ii) Substituição (nominal, verbal, frasal):

A substituição é “colocação de um item em lugar de outro(s) elemento(s) do texto, ou até mesmo, de uma oração inteira” (Koch, 2010a, p. 20).

- Elisa fez aniversário no fim de semana e eu *também*.

Seguindo as contribuições de Halliday e Hasan (1976), Koch (2010a) apresenta que a principal diferença entre a referência e a substituição é que nesta ao se usar um termo para substituir outro há uma especificação nova ou redefinição que é acrescentada, mudando/repudiando o item pressuposto; já na referência conserva-se o item pressuposto com uma total “identidade referencial”.

- Elisa comprou um carro branco, mas seu marido preferia *um* prata.

iii) Elipse (nominal, verbal, frasal):

A elipse é a “substituição por zero: omite-se um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto” (Koch, 2010a, p. 21). É o que ocorre no exemplo:

- Marina formou-se na Unicamp.

Ø formou-se Ø

iv) Conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa):

Através de marcadores formais (conectores e partículas de ligação), a conjunção “permite estabelecer relações significativas específicas entre elementos ou orações do texto (...) Halliday e Hasan apresentam, como principais tipos de conjunção, a *aditiva*, a *adversativa*, a *causal*, a *temporal* e a *continuativa*” (Koch, 2010a, p. 21).

v) Coesão Lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação)

A coesão lexical se processa a partir de duas estruturas: a reiteração e a colocação. Os mecanismos de reiteração são organizados pela repetição do mesmo

item lexical ou utilização do sinônimo, hiperônimos, nomes genéricos. Observemos alguns exemplos a seguir:

- O *aluno* foi reprovado no vestibular. O *aluno* não havia se esforçado como os demais da turma. (Repetição do mesmo item lexical).
- O *gato* do meu vizinho faz muito barulho. Geralmente, o *mamífero* sempre nos acorda à noite. (Hiperônimo: mamífero é a classe da qual o gato é a espécie).
- Havia um monstro no lago. A *coisa* assustava a todos os moradores da cidade. (Nome genérico)
- A *escola* realizou um curso de formação de professores para proposição de *metas* anuais. Ficaram definidos vários *objetivos* da *unidade escolar*. (Sinônimo)

No mecanismo de colocação ou contiguidade empregam-se termos de um mesmo valor significativo.

- Fomos ao *circo*. Na entrada fomos recepcionados pelos *palhaços* e *bailarinas*.
O *picadeiro* estava todo enfeitado com *lona* colorida.

A partir desses mecanismos, Koch (2010a) propõe duas grandes modalidades de coesão, as quais examinaremos a seguir: a coesão remissiva ou referencial e a coesão sequencial.

1.3.1.1.1 Coesão referencial

A coesão referencial é aquela “em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro denomino *forma referencial* ou *remissiva* e ao segundo, *elemento de referência* ou *referente textual*” (Koch, 2010a, p. 31, grifos da autora).

Vale frisar que o referente vai se constituindo durante o texto: a cada novo nome dado ao referente, novos sentidos são incorporados a ele, ampliando ou diminuindo seu campo de atuação.

A remissão, como já exposto, acontece em anáfora ou catáfora. As principais formas remissivas na língua portuguesa são: gramaticais e lexicais.

Segundo Koch as formas gramaticais “não fornecem ao leitor/ouvinte quaisquer instruções de sentido, mas apenas instruções de conexão (por ex., concordância de gênero e número” (2010a, p. 34). Temos as formas remissivas gramaticais presas e livres.

As formas gramaticais presas

são as formas que vêm relacionadas a um nome com o qual concordam em gênero e/ou número, antecedendo-o e ao(s) possível(is) modificador(es) do nome dentro do grupo nominal, e que, embora não sendo (*a priori* e sempre) artigos, exercem, nessas condições, a “função-artigo”, isto é, pertencem ao paradigma dos determinantes. (Koch, 2010a, p. 35, grifo da autora)

Fazem parte deste grupo os artigos definidos e indefinidos; os pronomes adjetivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos, relativo) e os numerais cardinais e ordinais.

Já as formas gramaticais livres

são aquelas que não acompanham um nome dentro de um grupo nominal, mas que podem ser utilizadas para fazer remissão anafórica ou cataforicamente, a um ou mais constituintes do

universo textual. A estes ficaria reservada a denominação genérica de “pronomes” ou de “pró-formas”. (Koch, 2010a, p. 38 – 39)

Constituem as formas remissivas gramaticais livres: os pronomes pessoais de 3ª pessoa: ele, ela, eles, elas; elipse; os pronomes substantivos (demonstrativos, possessivos, indefinidos, interrogativos, relativos); os numerais (cardinais, ordinais, multiplicativos, fracionários); os advérbios pronominais: exemplo de um sistema de instruções (lá, aí, ali, aqui, onde); expressões adverbiais do tipo: acima, abaixo, a seguir, assim, desse modo, etc.. Há também as formas verbais remissivas, que ganham o nome de pró-formas verbais, como o verbo *fazer*. Estas formas remissivas livres não referenciais sempre vêm acompanhadas de uma forma pronominal, como: o mesmo, o, isto, assim etc., “além disso, não remetem apenas a um verbo, mas a todo o predicado, isto é, o verbo com seus complementos e adverbiais” (Koch, 2010a, p. 47), como no exemplo a seguir:

- A professora leu em voz alta. Os alunos *fizeram o mesmo*.

As formas remissivas lexicais “são aquelas que, além de trazerem instruções de conexão, possuem um significado extensional, ou seja, designam referentes extralinguísticos” (Koch, 2010a, p. 48).

Segundo Koch (2010a, p. 48 a 52) os grupos que compõem as formas remissivas lexicais são: as expressões ou grupos nominais definidos¹⁴; nominalizações¹⁵; expressões sinônimas ou quase sinônimas; hiperônimos ou

¹⁴ “Trata-se de grupos nominais introduzidos pelo artigo indefinido ou pelo demonstrativo que exercem função remissiva. Exemplo: Reagan perdeu a batalha no Congresso. *O presidente dos Estados Unidos* vem sofrendo sucessivas derrotas políticas” (Koch, 2010a, p. 48).

¹⁵ “Trata-se de formas nominalizadas (nomes adverbiais), através das quais remete ao verbo e argumento da oração anterior” (Koch, 2010a, p. 49).

indicadores de classe; formas referenciais com lexema idêntico ao núcleo do sintagma nominal antecedente, com ou sem mudança de determinante; formas referenciais cujo lexema fornece instruções de sentido que representam uma “categorização” das instruções de sentido de partes antecedentes do texto; e por fim, as formas referenciais em que as instruções de sentido do lexema constituem uma “classificação” de partes anteriores ou seguintes do texto no nível metalinguístico.

1.3.1.1.2 Coesão sequencial

A coesão sequencial ou sequenciação é aquela que, através de marcas linguísticas, estabelece entre partes do texto relações semânticas e/ou pragmáticas. A sequenciação pode ocorrer de acordo com os elementos recorrentes, podendo ser parafrástica ou frástica.

A sequenciação parafrástica ocorre “quando, na progressão do texto, utilizam-se procedimentos de recorrência” (Koch, 2010a, p. 55). Fazem parte dela a recorrência de termos; a recorrência de estruturas – paralelismo sintático; a recorrência de conteúdos semânticos – paráfrase; a recorrência de recursos fonológicos segmentais e/ou suprasegmentais e a recorrência de tempo e aspecto verbal.

Já os mecanismos de sequenciação frástica “se constituem em fatores de coesão textual na medida em que garantem a manutenção do tema, o estabelecimento de relações semânticas e/ou pragmáticas entre segmentos maiores ou menores do texto, a ordenação e articulação de sequências textuais” (Koch, 2010a, p. 62).

Fazem parte da sequenciação frástica os seguintes procedimentos: manutenção temática¹⁶; progressão temática; encadeamento¹⁷, por justaposição e conexão.

O encadeamento por justaposição pode se processar com ou sem o uso de partículas sequenciadoras. Sem estas, o texto manterá suas relações textuais, através de elementos linguísticos. Quando não existem essas partículas, o leitor deverá fazer mentalmente as relações semânticas e/ou discursivas impregnadas no texto, estabelecendo a coerência textual. “Nesses casos, o lugar do conector ou partícula é marcado, na escrita, por sinais de pontuação (vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, ponto) e, na fala, pelas pausas” (Koch, 2010a, p. 66). Já a justaposição com elementos sequenciadores “estabelece um sequenciamento coesivo entre porções maiores ou menores da superfície textual. Tais elementos, denominados sinais de articulação, operam, portanto, em diversos níveis hierarquizados” (Koch, 2010a, p. 66). Estes níveis podem ser classificados em: metanível ou nível metacomunicativo; nível intersequencial (entre sequências textuais ou episódios narrativos); nível conversacional (inter ou intraturnos).

No encadeamento por conexão, há os conectores que ligam partes do texto mantendo elos coesivos. “Trata-se de conjunções, advérbios sentenciais (também chamados advérbios de texto) e outras palavras (expressões) de ligação que estabelecem, entre orações, enunciados ou partes do texto, diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas” (Koch, 2010a, p. 68).

A articulação textual por conexão é estabelecida por *relações lógico-semânticas* (relação de condicionalidade, de causalidade, de disjunção, de

¹⁶ A manutenção temática acontece quando “a continuidade de sentidos do texto é garantida, em grande parte, pelo uso de termos pertencentes a um mesmo campo lexical” (Koch, 2010a, p. 62).

¹⁷ “O encadeamento permite estabelecer relações semânticas e/ou discursivas entre orações, enunciados ou sequências maiores do texto” (Koch, 2010a, p. 66).

temporalidade – tempo simultâneo; tempo anterior/posterior, tempo contínuo ou progressivo), também por *relações discursivas ou argumentativas*.

1.3.1.2 Coerência textual

A coerência textual, nas aulas de língua portuguesa, assim como a coesão, são dois itens muito explorados, principalmente, no que concerne à correção das produções textuais.

O conceito que circula é que a coerência está ligada à ideia de dar sentido ao texto. Quando geralmente formulamos a pergunta “O texto está coerente?” queremos saber se ele tem sentido. Por conseguinte, a coerência está atrelada ao “princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto” (Koch e Travaglia, 2011, p. 21). Koch e Travaglia (2011), ao tratarem do sentido do texto, evidenciam que este deve ser interpretado de forma global, não há como analisar a coerência do texto observando-o em lacunas. O texto, enquanto atividade verbal e interativa compõe elos constantes de ligação, ou seja, o todo somente se constituirá se tiver as partes. Sem estas, ele fica fracionado e desmembrado, portanto incoerente. Logo, “para haver coerência é preciso que haja a possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos” (Koch e Travaglia, 2011, p. 21 e 22).

Enquanto atividade de comunicação será a coerência a responsável por dar às sequências linguísticas um caráter textual, pois

é a coerência que faz com que uma sequência linguística qualquer seja vista como um texto, porque é a coerência, através de vários fatores, que permite estabelecer relações (sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas) entre os elementos da sequência (morfemas, palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos,

etc.), permitindo construí-la e percebê-la, na recepção, como constituindo uma atividade significativa global. Portanto, é a coerência que dá textura ou textualidade à sequência linguística, entendendo-se por textura ou *textualidade* aquilo que converte uma sequência linguística em texto. Assim sendo, podemos dizer que coerência dá origem à textualidade (...). (Koch e Travaglia, 2011, p. 53 e 54, grifos dos autores)

Logo, entendemos o texto como uma unidade de sentido e para que esta se constitua há vários fatores que auxiliam na coerência textual:

- i) os elementos linguísticos: embora o sentido do texto não esteja apenas relacionado a sua estrutura sintática, é impossível pensar no estabelecimento da coerência sem que haja uma boa organização dos elementos linguísticos. Koch e Travaglia evidenciam que “esses elementos servem de pistas para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória, constituem o ponto de partida para a elaboração de inferências, *ajudam a captar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem o texto*, etc.”¹⁸ (2011, p. 71, grifos nossos)
- ii) o conhecimento de mundo: o nosso conhecimento de mundo será um dos propulsores para darmos sentido ao texto. Não há como enxergarmos, coerentemente, uma produção textual se desconhecermos o assunto ali tratado. “Se o texto falar de coisas que absolutamente não conhecemos, será difícil calcularmos o seu sentido e ele nos parecerá destituído de coerência” (Koch e Travaglia, 2011, p. 72).
- iii) o conhecimento compartilhado: este conhecimento seria os elos entre escritor e leitor. Faz-se necessário que estabeleçam um mínimo de conhecimentos comuns, para que ocorra entendimento entre ambos. “Os elementos textuais

¹⁸ Portanto, um dos pontos a serem observados, quando tratamos das marcas argumentativas nas narrativas escolares é a observação dos elementos linguísticos do texto, que dão um caráter argumentativo ao enunciado.

que remetem ao conhecimento partilhado entre os interlocutores constituem a informação “velha” ou *dada*, ao passo que tudo aquilo que for introduzido a partir dela constituirá a informação *nova* trazida pelo texto” (Koch e Travaglia, 2011, p. 77).

- iv) as inferências: Koch e Travaglia (2011) dão um exemplo interessante para explicitar o conceito de inferência: assim como o *iceberg*, que revela apenas uma parcela de seu gelo, o texto também carrega nas suas entrelinhas informações que exigem do leitor uma relação não explícita com o seu conhecimento de mundo e partilhado. Inferir significa buscar outros elementos que não estão presentes no texto para auxiliar na constituição do sentido textual, para operacionalização da textualidade.
- v) os fatores de contextualização: “são aqueles que “ancoram” o texto em uma situação comunicativa determinada” (Koch e Travaglia, 2011, p. 81). Os fatores de contextualização são de dois tipos (Cf. Marcuschi, 1983): os contextualizadores e os perspectivos ou prospectivos. Como exemplo dos contextualizadores estão “a data, o local, a assinatura, elementos gráficos, timbre etc., que ajudam a situar o texto e, portanto, a estabelecer-lhe a coerência” (Koch e Travaglia, 2011, p. 81). “Os fatores perspectivos ou prospectivos são aqueles que avançam expectativas sobre o conteúdo – e também a forma – do texto: título, autor, início do texto” (Koch e Travaglia, 2011, p. 82).
- vi) a situacionalidade: este fator de coerência deve ser visto em duas direções: 1) da situação para o texto e, 2) do texto para a situação. Na primeira direção “trata-se de determinar em que medida a situação comunicativa interfere na produção/recepção do texto e, portanto, no estabelecimento da coerência”

(Koch e Travaglia, 2011, p. 85). Em 2 é importante frisar que o texto não é a cópia do mundo real, mas um olhar de alguém sobre um determinado momento ou objeto, que é descrito a partir de uma experiência individual e contextualizada. O receptor do texto fará a interpretação de acordo com as suas vivências e crenças. Deste modo, “há sempre uma mediação entre o mundo real e o mundo textual” (Koch e Travaglia, 2011, p. 85).

- vii)** a informatividade: o texto precisa se destacar nas suas informações. Se trazer apenas informações previsíveis terá um nível de informatividade baixo. “Um texto será tanto menos informativo, quanto mais previsível ou esperada for a informação por ele trazida” (Koch e Travaglia, 2011, p. 86).
- viii)** a focalização: um texto não pode tratar de diversos temas ao mesmo tempo, ele precisa manter um foco. O escritor ampliará as visões acerca do tema de acordo com diversos campos de análise que ele for utilizar. Afinal, vários textos sobre o mesmo tema nunca serão iguais, devido à focalização que cada escritor opera.
- ix)** a intertextualidade: “na medida em que, para o processamento cognitivo (produção/recepção) de um texto recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos” (Koch e Travaglia, 2011, p. 92). Há a intertextualidade de forma ou de conteúdo. Na primeira, o escritor recorre a expressões de outros textos, repetindo-as, ou mantendo o mesmo estilo do texto. Já a intertextualidade de conteúdo “os textos de uma mesma época, de uma mesma área do conhecimento, de uma mesma cultura, etc., dialogam, necessariamente, uns com os outros.” (Koch e Travaglia, 2011, p. 94).
- x)** a intencionalidade e aceitabilidade: a intencionalidade é um dos fatores mobilizadores do produtor do texto, afinal quando o sujeito escreve tem uma

intenção, produzindo de forma adequada para alcançar os fins almejados. “É por esta razão que o emissor procura, de modo geral, construir seu texto de modo coerente e dar pistas ao receptor que lhe permitam construir o sentido desejado” (Koch e Travaglia, 2011, p. 97). A intencionalidade tem uma relação direta com a argumentatividade. A aceitabilidade remete ao princípio cooperativo de Grice, que delineia que “o postulado básico que rege a comunicação humana é o da cooperação, isto é, quando duas pessoas interagem por meio da linguagem, elas se esforçam por fazer-se compreender e procurar calcular o sentido do texto do(s) interlocutor(es), partindo das pistas que ele contém e ativando seu conhecimento de mundo, da situação, etc.” (Koch e Travaglia, 2011, p. 98).

- xi)** a consistência e relevância: o fator consistência está ligado à verdade. Os enunciados do texto precisam manter uma relação, de forma que não se contradigam, mas que a cada novo enunciado se reafirme o que foi dito. A relevância exige “que o conjunto de enunciados que compõem o texto seja relevante para um mesmo tópico discursivo subjacente, isto é, que os enunciados sejam interpretáveis como falando sobre um mesmo tema” (Koch e Travaglia, 2011, p. 99).

Todos estes fatores apresentados acima auxiliam a manter a coerência textual, no entanto, ela não é algo dado pelo texto, mas que se constrói na interação entre a produção textual e os leitores/ouvintes. Neste ponto, o papel do ensino é fundamental. Se a coerência está, como já afirmamos, ligada à capacidade de inteligibilidade, o sujeito em sua formação precisa adquirir condições para avançar numa leitura coerente de determinado texto. Para que isso ocorra, o conhecimento de mundo e o conhecimento partilhado, além de outros fatores precisam ser

explorados. O conceito de coerência auxilia, de imediato, a refletirmos sobre o processo pedagógico, principalmente, a respeito da produção textual na escola.

Assim, concluímos na voz de Koch e Travaglia (2011):

a) só se pode ver a avaliação de textos de alunos como uma fase do processo e sua produção, nunca como seu ponto final; b) só se pode avaliar a qualidade e adequação de um texto quando ficam muito claras as regras do “jogo” de sua produção. Temos que ser seguros e claros em nosso procedimento de solicitação ao aluno para que produza um texto, inserindo-o em contextos “reais” de interação comunicativa, para que critérios de avaliação tenham alguma validade; caso contrário, o que fica mesmo é só uma espécie de desonestidade nossa para com o aluno, seja ela intencional ou não. (Koch e Travaglia, 2011, p. 109 e 110)

Aludidos dos princípios até aqui tratados, adiante serão evidenciadas as marcas argumentativas, enquanto categorias de análise das narrativas infantis.

1.4 As marcas argumentativas: categorias de análise das narrativas infantis

Se aceitarmos como verdade que não existem textos *neutros*, que há sempre alguma intenção ou objetivo da parte de quem produz um texto, e que este não é jamais uma “cópia” do mundo real, pois o mundo é *recriado* no texto através da *mediação* de nossas crenças, convicções, perspectivas e propósitos, então somos obrigados a admitir que existe sempre uma argumentatividade subjacente ao uso da linguagem. (Koch e Travaglia, 2011, p. 98)

O trecho acima, de Koch e Travaglia, vai ao encontro da afirmativa de Goulart (2007) de que “enunciar é argumentar”. Goulart sustenta a ideia de que a argumentação está inerente a todo enunciado, a partir da perspectiva bakhtiniana, tendo em vista duas premissas norteadoras:

(1) A argumentatividade da linguagem é inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido intencionalmente na direção do Outro, no movimento da interminável cadeia de enunciações.

(2) Enunciar é agir sobre o Outro, isto é, enunciar extrapola a ideia de compreender e responder enunciados. (Goulart, 2007, p. 94)

Qualquer enunciado é dirigido ao outro com uma intenção. As intenções são diversas, por isso, há uma multiplicidade de significações imbricadas nos enunciados. Esta intencionalidade na produção da linguagem, assim como alerta Koch não é da ordem do psicológico, “ela é puramente linguística, determinada pelo sentido do enunciado, portanto linguisticamente constituída” (2009, p. 22). Assim, a intencionalidade tem uma relação com a argumentatividade, já que a fala ou texto não é neutro, pois carrega ideologias, na medida das intenções do sujeito produtor.

Portanto, se temos o texto como linguagem em uso, escrito intencionalmente, é válida a nossa ideia de que a narração comporta em sua macroestrutura marcas argumentativas. Nesse aspecto *narrar é também argumentar*, afinal como afirma Koch “nos textos denominados narrativos e descritivos, a argumentatividade se faz presente em maior ou menor grau” (2009, p. 18).

Com isso nos perguntamos: como as marcas argumentativas se organizam em uma narrativa? A partir da análise dos nossos dados perceberemos isso; o que ora podemos ponderar é quais são as marcas argumentativas que já são presentes em produções textuais, a partir das pesquisas da linguística textual e da semântica argumentativa, para que a partir desses referenciais possamos identificá-las nas narrativas das crianças na fase inicial da escrita.

E o que entendemos por marcas argumentativas? São os elementos linguísticos presentes no texto capazes de orientar argumentativamente um determinado enunciado. Essas marcas fazem ligações entre enunciados do texto (marcas textuais) e enunciados que extrapolem as linhas do texto (marcas extratextuais). As marcas extratextuais são as condições de produção de texto, pois

as produções que analisamos são narrativas escolares, que muito se diferenciam de outras produções realizadas fora do espaço escolar. A criança, quando escreve um texto na escola, toma um cuidado maior, em nível sintático, uma vez que a produção será corrigida pelo professor. Não considerar todo esse contexto de produção seria desqualificar o ensino, privando-o de sua devida importância.

De fato, uma marca extratextual que todos os textos que analisamos têm é, a nosso ver, a escolarização da escrita, e conseqüente produção destinada a um fim específico, de acordo com a proposta do professor (Cf. item 3.2, capítulo III).

As marcas textuais/linguísticas da argumentação já foram pesquisadas e categorizadas por Koch (2009). Apresentaremos o estudo de Koch, de forma que cada categoria comporá um item distinto. Ao observar essas categorias, também traremos as contribuições de outros autores do campo da semântica argumentativa.

1.4.1 Os tempos verbais

Koch (2009; 2010b) faz uma análise da argumentatividade pelos tempos verbais considerando as pesquisas de Weinrich (1964), claro que, observando quais são as adequações para a língua portuguesa.

Weinrich chega à conclusão de que, do mesmo modo que os tempos verbais, as *situações comunicativas* se repartem claramente em dois grupos¹⁹, em cada um dos quais predomina um dos grupos temporais. Estabelece, então sua distinção entre o *mundo comentado* e o *mundo narrado*. É graças aos tempos verbais que emprega que o falante apresenta o mundo – “mundo” entendido como possível conteúdo de uma comunicação linguística – e o ouvinte o entende, ou como mundo comentado ou como mundo

¹⁹ “*Grupo I* – Indicativo: *presente* (canto), pret. perf. composto (tenho cantado), fut. do pres. (cantarei), fut. do pres. composto (terei cantado), além das locuções verbais formadas com esses tempos (estou cantando, vou cantar etc.). *Grupo II* – Indicativo: *pret. perf. simples* (cantei), *pret. imperf.* (cantava), pret. mais que perf. (cantara), fut. do pret. (cantaria), e as locuções verbais formadas com tais tempos (estava cantando, ia cantar etc.)” (Koch, 2009, p. 35).

narrado. Ao mundo narrado, pertencem todos os tipos de relato, literários ou não; tratando-se de eventos relativamente distantes, que, ao passarem pelo filtro do relato, perdem muito de sua força, permite-se aos interlocutores uma atitude mais “relaxada”. Ao mundo comentado pertence a lírica, o drama, o ensaio, o diálogo, o comentário, enfim, por via negativa, todas as situações comunicativas que não consistam, apenas, em relatos, e que apresentem como característica a atitude tensa: nelas o falante está em tensão constante e o discurso é dramático, pois se trata de coisas que o afetam diretamente. (Koch, 2009, p. 35-36, grifos da autora)

Uma distinção clara entre o mundo narrado e comentado está na proximidade do locutor com os fatos, na adesão ao enunciado, no compromisso com o que é dito. No mundo narrado, o locutor apenas relata os fatos, se distanciando deles, sem compromisso com o que é narrado. No mundo comentado há um compromisso do locutor com o enunciado, afinal, ele enuncia algo porque faz adesão. Weinrich define que há uma distinção entre os tipos de discurso em ambos os mundos: no mundo comentado o discurso é direto, e no mundo narrado o discurso é indireto.

Koch (2010b), em sua análise, fazendo uma relação com os estudos de Weinrich, que analisam os tempos verbais na língua francesa, considera a estrutura e o funcionamento dos tempos verbais na língua portuguesa.

A classificação dos tempos verbais de Weinrich, que, como dissemos, tomou por base o francês, apresenta alguns problemas, pelo menos no tocante ao português: o mais sério deles é que, em nossa língua, o *pretérito perfeito simples* é extremamente frequente, tanto em textos do mundo comentado, como do mundo narrado. É preciso, pois, admitir sua presença nos dois “mundos”, embora com valores diferentes: no mundo narrado, ele é o *tempo-zero*, o *tempo-base*, *sem perspectiva*; no mundo comentado, o tempo-zero é o presente, e o pretérito perfeito tem valor *retrospectivo* com relação ao tempo-zero. (Koch, 2010b, p. 56, grifos da autora)

Desta forma,

o uso dos tempos do mundo comentado torna um texto explicitamente opinativo, crítico, argumentativo. Isso não significa, porém, que não se possa argumentar por meio de textos do mundo narrado, que se trate de (aparentes) relatos jornalísticos, quer de fábulas, alegorias, parábolas, casos em que, normalmente, a

argumentação se encontra velada, cabendo ao leitor/ouvinte descobri-la. (Koch, 2010b, p. 58)

Os textos que têm verbos do mundo comentado acabam tendo uma carga predominantemente argumentativa, pois os próprios tempos verbais já pressupõem o posicionamento do sujeito no discurso. Desta maneira, fica mais fácil de identificar a presença do locutor no enunciado, bem como quais são suas intencionalidades. Porém, como o trecho acima nos alerta, os textos do mundo narrado, também, têm uma orientação argumentativa. É necessário que, ao olharmos esses textos, façamos isto num cuidado maior para dar ênfase aos argumentos, que estão disfarçados em diálogos, moral no fim do texto, lições de vida, comentários do autor sobre um fato ocorrido e etc.

1.4.2 Os operadores argumentativos

Koch (2009) direciona um olhar para os operadores argumentativos, observando as teorias de Ducrot, Anscombe e Vogt. Para os autores

o uso da linguagem é inerentemente argumentativo. Dentro desta concepção, entende-se como *significação de uma frase* o conjunto de instruções concernentes às estratégias a serem usadas na decodificação dos enunciados pelos quais as frases se atualizam, permitindo percorrer-lhe as leituras possíveis. Trata-se de instruções *codificadas, de natureza gramatical*, ou que leva, portanto, ao reconhecimento de um *valor retórico (ou argumentativo) da própria gramática*. (Koch, 2009, p. 102)

Existe na língua, portanto, alguns morfemas responsáveis por impregnar no enunciado um sentido argumentativo. A semântica argumentativa / ou macrossintaxe do discurso será a responsável por estudar os elementos que caracterizam as marcas linguísticas da argumentatividade no texto.

Ducrot, em seus estudos sobre os operadores argumentativos, define duas noções básicas: a primeira é a da *escala argumentativa*, e a segunda é de *classe argumentativa*.

Uma classe argumentativa “é constituída de um conjunto de enunciados que podem igualmente servir de argumento para (apontam para: \longrightarrow) uma mesma conclusão (a que, por convenção se denomina *R*)” (Koch, 2010b, p. 30). Por exemplo,

1. Carlos é um bom empresário.

Argumento 1: faz bons investimentos.

Argumento 2: tem experiência em sua área de atuação.

Argumento 3: não gasta em excesso.

... etc. (Todos os argumentos levarão a concluir *R*).

Agora, quando “dois ou mais enunciados de uma classe se apresentam em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão, tem-se uma escala argumentativa” (Koch, 2010b, p. 31). Exemplificando,

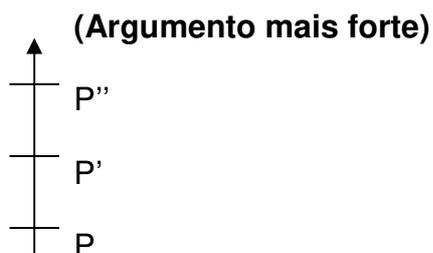
2. *R*: Pedro quer um cargo melhor em seu emprego.

P: Quer se tornar auxiliar administrativo.

P': Quer se tornar diretor geral.

P'': Quer se tornar presidente.

Um escala argumentativa é assim representada:



Examinemos, agora, alguns operadores e suas funções:

a) “Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão: até, mesmo, até mesmo, inclusive.” (Koch, 2010b, p. 31)

Exemplo:

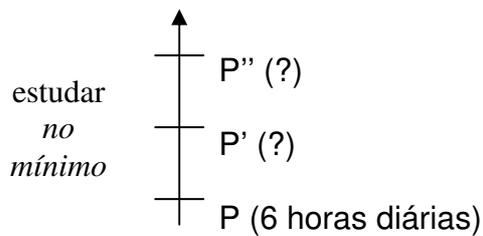
3. A formatura foi marcada pela presença de várias autoridades: padres e pastores, bispos, vereadores, promotores e *até mesmo* (*até, mesmo, inclusive*) o prefeito da cidade.

Se tivéssemos o sentido negativo, o argumento que tem maior força é anteposto pelo operador *nem mesmo*. O mesmo exemplo acima ficaria assim:

4. A formatura não foi marcada pela presença de várias autoridades: padres e pastores, bispos, vereadores, promotores e *nem mesmo* o prefeito da cidade estiveram presentes.

Há operadores que, ao serem utilizados, deixam marcas de que existem outros argumentos mais fortes, que não estão postos no texto, mas que também fazem parte de uma escala argumentativa: ao menos, pelo menos, no mínimo.

5. *R*: O vestibulando precisa estudar *no mínimo* 6 horas diárias.



b) “Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (isto é, argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa): e, também, ainda, nem (= e não), não só... mas também, tanto... como, além de..., além disso..., a par de, etc.” (Koch, 2010b, p. 33)

Recordemos do exemplo 1:

6. Carlos é um bom empresário: faz bons investimentos, tem experiência em sua área de atuação e não gasta em excesso.

Além dos operadores apresentados, existe o *aliás*, que é utilizado para acrescentar argumentos ao enunciado. Vejamos o exemplo acima reformulado:

7. Carlos é um bom empresário. *Além de* fazer bons investimentos, tem experiência em sua área de atuação *e* não gasta em excesso. *Aliás* é o melhor empresário da região.

c) “Operadores que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores: portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente, etc.” (Koch, 2010b, p. 34)

8. Como fica nítido, o texto tem sido foco de discussão em diversos campos do estudo da linguagem, *portanto* requer que situemos de qual campo fazemos nossas análises.

d) “Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: ou, ou então, quer... quer, seja... seja, etc.” (Koch, 2010b, p. 35)

9. Vamos à praia *ou* você prefere ficar em casa?

e) “Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: mais que, menos que, tão... como, etc.” (Koch, 2010b, p. 35)

10. Este livro é *tão* importante *como* aquele.

f) “Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: porque, que, já que, pois, etc.” (Koch, 2010b, p. 35)

11. Na escola, a criança escreve a um fim específico, escreve um texto muitas vezes *porque* é determinado pelo professor que naquele momento todos seguirão uma proposta de trabalho.

g) “Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (porém, contudo, todavia, no entanto, etc.), embora (ainda que, posto que, apesar de (que), etc.).” (Koch, 2010b, p. 35)

O *MAS* e seus similares segue, segundo Ducrot o seguinte funcionamento:

O locutor introduz em seu discurso um *argumento possível* para uma conclusão *R*; logo em seguida, opõe-lhe um *argumento decisivo* para a conclusão contrária *não-R* ($\sim R$). Ducrot ilustra esse esquema argumentativo recorrendo à metáfora da balança: o locutor coloca no prato *A* um argumento (ou conjunto de argumentos) com o qual não se engaja, isto é, que pode ser atribuído ao interlocutor, a terceiros, a um determinado grupo social ou ao saber comum de determinada cultura; a seguir, coloca no prato *B* um argumento (ou conjunto de argumentos) contrário, ao qual adere, fazendo a balança inclinar-se nessa direção (...). (Koch, 2010b, p. 36)

Exemplificando:

12. O aluno estudou para a prova, *mas* não tirou nota boa.

Cabe-nos lembrar que o *MAS*, nos estudos argumentativos, é dividido em dois tipos:

Um que se convencionou chamar de *MasSN* e outro de *MasPA*. O primeiro é um *mas* que tem uma função opositiva, mas não argumentativa. (...) Aqui interessa indicar que o *MasSN* aparece sempre depois de um enunciado negativo, com uma função de correção de algo suposta ou realmente dito antes. (Guimarães, 2002, p. 61)

Ou seja, o *MasSN* refuta ou retifica o que foi dito, e o *MasPA* apresenta uma função argumentativa.

h) “Operadores que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: já, ainda, agora, etc.” (Koch, 2010b, p. 38)

13. Camila trabalha em uma loja de cosméticos.

14. Camila *agora* está trabalhando em uma loja de cosméticos.

Em (13) não há nenhum pressuposto, apenas afirma que Camila trabalha em uma determinada loja. Agora, no enunciado (14) pressupõe-se, com o uso do “já”, que antes Camila não trabalhava em uma loja de cosméticos. Este enunciado pressupõe uma continuidade no diálogo.

i) “Operadores que se distribuem em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para negação total. Às vezes, tais operadores são morfologicamente relacionados, como é o caso de *um pouco* e *pouco* etc.” (Koch, 2010b, p. 38)

Vejamos o exemplo:

15. Camila estudou para o vestibular.

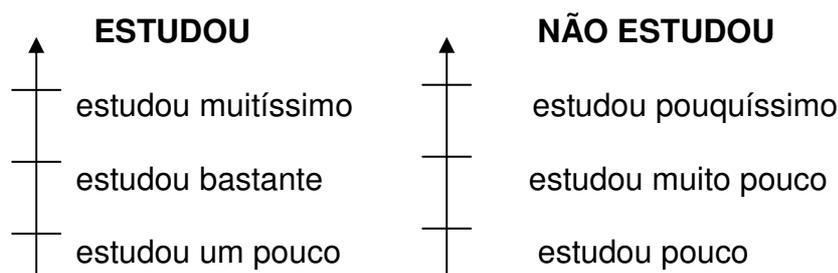
15’: Camila estudou *um pouco* para o vestibular.

15’’: Camila estudou *pouco* para o vestibular.

Numa distribuição de escalas argumentativas o “um pouco” pressupõe, em relação ao “pouco”, que Camila tem possibilidade de sair bem no vestibular. No entanto se tivéssemos o seguinte exemplo:

15””: Ana estudou *muitíssimo* para o vestibular.

Agora, Ana em relação à Camila terá maior possibilidade de sair bem no vestibular. Sabemos disso, pois temos o operador *muitíssimo*, que dá um novo caráter ao enunciado. Em consonância com isso, Koch (2010b) descreve graficamente, pegando o exemplo do verbo estudar, na afirmativa e negativa.



Há, também, alguns operadores que seguem regras combinatórias, “ou seja, eles não entram nos mesmos contextos argumentativos. É o que acontece também com *quase e apenas (só, somente)*” (Koch, 2010b, p. 39).

Exemplificando:

16.R: Os professores irão entrar em greve.

Argumento 1: Se *quase* 60% aderir à greve haverá paralisação.

Argumento 3: Se *apenas* 50% aderir à greve não haverá paralisação.

Destacaremos apenas esses operadores argumentativos, lembrando que existem tantos outros, que Koch faz um longo estudo, demonstrando suas relações lógico-semânticas, discursivas ou argumentativas (Cf. Koch, 2009, 2010a; ver também, Guimarães, 2002).

1.4.3 Marcadores de pressuposição²⁰

O conceito de pressuposição já foi pesquisado por autores que divergem entre si (Cf. Koch, 2009). O próprio Ducrot, em seus escritos, apresenta em determinadas épocas conceituações diferentes ao termo:

A noção de pressuposição constitui uma das noções basilares de toda a obra de Ducrot. No entanto, desde os seus primeiros trabalhos até o momento atual, ela percorreu uma longa trajetória, sofrendo uma série de reformulações. Basta dizer que, em 1966, Ducrot definia as pressuposições como condições de emprego do enunciado, seguindo a linha da filosofia analítica inglesa. Já em 1972, porém, passa a considerá-las como parte integrante do sentido, colocando, então, alguns dos pontos básicos de sua conceituação (...). (Koch, 2009, p. 56)

Koch conclui que,

A pressuposição exerce um papel específico em todo e qualquer discurso, sendo, no nível fundamental da língua, um dos fatores constitutivos do sentido dos enunciados, inscrito geralmente na própria significação das frases: dizer que F pressupõe X significa dizer que a maior parte de seus enunciados pressupõem X, engajando seu locutor com relação a X; embora não servindo para anunciar X, a manutenção dos pressupostos constitui um dos fatores de coerência do discurso. Por outro lado, o uso retórico da pressuposição – justamente para anunciar aquilo que, aparentemente, funciona como pressuposto – é um recurso retórico de segundo nível, ou seja, faz parte da retórica ou pragmática aplicada, constituindo-se em uma manobra argumentativa de grande eficácia. (Koch, 2009, p. 71)

²⁰ Esta categoria estará presente na análise dos dados ao discutirmos os operadores argumentativos.

Há, além dos operadores argumentativos, elementos de pressuposição, que a seguir destacaremos:

a) “Verbos que indicam mudança ou permanência de estado, como *ficar, começar a, passar a, deixar de, continuar, permanecer, tornar-se*, etc.” (Koch, 2010b, p. 46)

1. Camila começou a estudar.
2. Camila passou a estudar.

Em (1) e (2) pressupõe-se que antes Camila não estudava.

3. Camila deixou de estudar.
4. Camila continua estudando.

Já em (3) e (4) pressupõe-se que antes Camila estudava.

b) “Verbos denominados “factivos”, isto é, que são complementados pela enunciação de um fato (fato que, no caso é pressuposto): de modo geral, são verbos de estado psicológico, como *lamentar, lastimar, sentir, saber*, etc.” (Koch, 2010b, p. 47)

Exemplificando:

5. *Lamento (lastimo ou sinto)* que Joana tenha perdido sua mãe tão nova.
6. *Não sabia* que Joana havia perdido sua mãe tão nova.

Koch observa que existe uma “retórica da pressuposição”: “recurso argumentativo bastante comum em nosso cotidiano, que consiste em apresentar como se fosse pressuposto justamente aquilo que se está querendo veicular como informação nova; trata-se de uma manobra argumentativa” (2010b, p. 47). Por exemplo,

7. *Lamento*, Camila, você ter tirado nota baixa na prova.

Linguisticamente, esse recurso dá um tom de cortesia ao negar determinada instância, ou notificar um fato ocorrido.

c) “Certos conectores circunstanciais, especialmente quando a oração por eles introduzida vem anteposta: *desde que, antes que, depois que, visto que, etc.*” (Koch, 2010b [1993], p. 48)

Tomemos como exemplo os enunciados a seguir:

8. *Desde que* Camila passou no vestibular ela não sai aos sábados. (está pressuposto que Camila saía aos sábados)

No caso acima a pressuposição está linguisticamente marcada, porém há outros casos, a que aqui não iremos nos referir, que ficam implícitos, classificados de: subentendidos, pressuposições em sentido amplo ou inferências (Cf. item sobre coerência textual, neste capítulo).

1.4.4 Indicadores Atitudinais, Índices de Avaliação e de Domínio²¹

Os indicadores atitudinais ou de estado psicológico estão no discurso para descrever como “o locutor se representa diante dos enunciados que produz” (Koch, 2010b, p. 53). São exemplos: infelizmente/felizmente; é com prazer/ é com pesar (pesarosamente); francamente.

Temos os índices de avaliação, que estão ligados ao caráter subjetivo do enunciado: “A atitude subjetiva do locutor em face de seu enunciado pode traduzir-se também numa avaliação ou valoração dos fatos, estados ou qualidades atribuídas a um referente. São, em geral, expressões adjetivas e formas intensificadoras” (Koch, 2010b, p. 53). Exemplificando:

1. Carlos está *extremamente triste* com a morte de seu cachorro.
2. Você fez um *belíssimo* trabalho.

Por fim, temos os índices de domínio, que delineiam em qual campo o enunciado está inserido e deve ser entendido, ou até mesmo como o locutor o formulou, a partir de qual visão. Vejamos:

3. *Linguisticamente*, o ser humano se torna humano.
4. Fiz a análise, *geograficamente*, para obter tal resultado.
5. Descrevi, *resumidamente*, a minha história.

²¹ Esta categoria, também, estará presente na análise dos dados ao discutirmos os operadores argumentativos, especificamente, os que demonstram intensidade e/ou quantidade.

As exposições feitas, nesta primeira parte da dissertação, consideraram os aspectos argumentativos inscritos na materialidade textual. Adiante, apreciaremos a criança em seu processo de aquisição da língua escrita, expondo e analisando as principais bases teóricas concernentes à sua escolarização.

PARTE II: Escrita Infantil

1.5 Aquisição da linguagem escrita

A aquisição da linguagem escrita já foi pesquisada por diferentes teóricos, sob perspectivas que suscitaram propostas diversificadas no campo da linguística, da psicologia, dentre outros. Kato (2010) faz um balanço dessas teorias²², mostrando que existem concepções que circulam na visão inatista da língua, e outras na sócio-interacionista (a língua é uma competência adquirida culturalmente). Nosso posicionamento teórico, neste trabalho, está numa visão sócio-cultural da aprendizagem da língua.

O sujeito se desenvolve no contato com o outro, e nesse contato adquire competências que extravasam a visão biológica e pedagogizada do desenvolvimento humano, ou seja, através da socialização com os seus pares, mesmo antes de estar inserido em uma escola, o indivíduo pode desenvolver capacidades diversas, que extravasam sua idade / condição biológica e etc.

Optamos por enxergar a escrita como um produto social (objeto e técnica) não condicionada a etapas, repleta de significados, que expressam relações funcionais com o próprio desenvolvimento do ser humano.

De acordo com Luria (2001) a escrita tem uma pré-história, a partir de uma análise não escolarizada, considerando todo o progresso pictórico da criança antes de adentrar para uma instituição escolar, pois como afirma Cortini Junior “seria ingênuo acreditar que a criança começa a vivenciar aos 6 anos o sistema de escrita

²² Kato (2010, p. 100 a 113) ao organizar o quadro geral das teorias da aquisição e da aprendizagem da escrita, divide-as em teses. 1) Tese inatista: a proposta inatista de Chomsky; a visão biológica de Lenneberg; a teoria evolucionista de Bickerton. 2) Tese funcionalista. 3) Tese cognitivista-funcionalista de Bever. 4) Tese construtivista de Piaget. 5) Tese associacionista.

como se fosse um objeto estranho; e o fato de não ler como nós o fazemos, não significa que não tenha atividade de leitura e nem curiosidade sobre esse sistema” (2002, p. 53). Para Luria,

[...] mesmo antes de atingir a idade escolar, durante, por assim dizer, esta ‘pré-história’ individual, *a criança já tinha desenvolvido, por si mesma*, um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos escrita e capazes de, até mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizado e econômico, culturalmente elaborado. (Luria, 2001, p. 144, grifos nossos)

Devemos entender a criança “por si mesma”, como se refere Luria na citação, no sentido social do ser humano, em que alia os seus esforços individuais às experiências com o outro. Ao desenvolver técnicas escritas primitivas, por mediação, já que “a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente,” (Luria, 2001, p. 144), a criança na realidade operacionaliza a dinâmica do seu desenvolvimento cultural; externaliza traços, que muitas vezes não são atribuídos a fins específicos, e sim, como manifestações, que podem ser comparadas aos balbucios, no desenvolvimento da linguagem oral. Luria (2001) observa que as crianças de três, quatro e cinco anos de idade

apreendiam a forma externa da escrita e viam como os adultos a executavam; eram mesmo capazes de imitar os adultos, mas eram completamente incapazes de apreender os atributos psicológicos específicos que qualquer ato deve ter, caso venha a ser usado como instrumento a serviço de algum fim. (Luria, 2001, p. 149)

Há que se considerar que as condições de matrícula e atendimento às crianças eram precárias em Moscou, em 1929²³, quando Luria escreveu seu texto sobre o desenvolvimento da linguagem escrita. Hoje, uma criança de três anos de idade já frequenta uma unidade escolar, e tem contato, desde muito cedo, com

²³ Fazemos a leitura deste texto na tradução para o português, que data a 9ª edição, do ano de 2001.

diversos materiais que remetem ao sistema escrito. Poderíamos, aqui, recordar das falas de Ferreiro e Teberosky (1986) e Luria (2001)²⁴: “A *história da escrita na criança começa muito antes da primeira vez em que o professor coloca um lápis em sua mão e lhe mostra como formar letras*” (Luria, 2001, p. 143). “*Quando uma criança entra na escola, ela não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que ele preferir*” (Ferreiro, 1986, p. 143).

Acrescentaríamos às falas dos autores que já não é mais o professor que coloca na mão da criança o lápis, pois esse objeto se tornou tão comum, que a criança manuseia-o com destreza, antes mesmo de entrar para a escola. Cortini Junior evidencia em suas pesquisas sobre a concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar que “observações realizadas em nosso contexto nos dão evidências de que, quando há ambiente, isto é, material escrito e pessoas que o manuseiam, a apropriação do que seja ler e escrever pode iniciar-se aos 2 anos de idade, ou mesmo com 1 ano e 2 meses” (2002, p. 53).

Na escola, diríamos que a criança amplia o reconhecimento do papel da escrita e seus objetivos. Com o avanço do seu contato com essa linguagem começa usá-la como forma de organização do pensamento, uma vez que “a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos” (Luria, 2001, p. 146).

Portanto, a escrita é uma construção não linear; o ato de escrever provocará um aperfeiçoamento e domínio motor nas mãos do sujeito escritor. Não estamos dizendo que escreve melhor aquele que treina a escrita, mas sim, aquele que

²⁴ Mesmo cientes das diferenças que circulam entre os trabalhos de Ferreiro e Luria não desejamos alongar nas discussões entre ambas pesquisas, uma vez que acreditamos que os dois teóricos trouxeram contribuições para suas épocas e para os trabalhos científicos que circulam em torno do desenvolvimento da escrita (Cf. Ferreiro, 1994).

aproveita o tempo da escrita como momento oportuno para desenvolver uma complexidade de conhecimentos mediados pelas palavras.

Adiante analisaremos a escrita das crianças no processo de escolarização, focando principalmente nas séries que pesquisamos (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), tendo em vista os textos do *corpus* e outros a que tivemos acesso, os quais exemplificam nossas conclusões. É importante ressaltar que as séries não são os eixos centrais que aferem em qual momento de aprendizado da língua a criança está, pois cada sujeito se desenvolve a seu tempo, sendo impossível nesse sentido apontar características gerais da escrita de uma determinada série.

1.6 A escolarização da escrita infantil

Nos itens a seguir faremos uma reflexão acerca do processo de escolarização da escrita infantil, nas séries iniciais (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental²⁵). Nesta parte da dissertação, diferente da análise de dados, inserimos as imagens dos textos, a fim de observarmos questões como espacialidade, troca de letras e etc. É importante ressaltar que todos os textos que analisamos foram coletados no ano letivo de 2011.

1.6.1 A escrita da criança do 1º ano do Ensino Fundamental

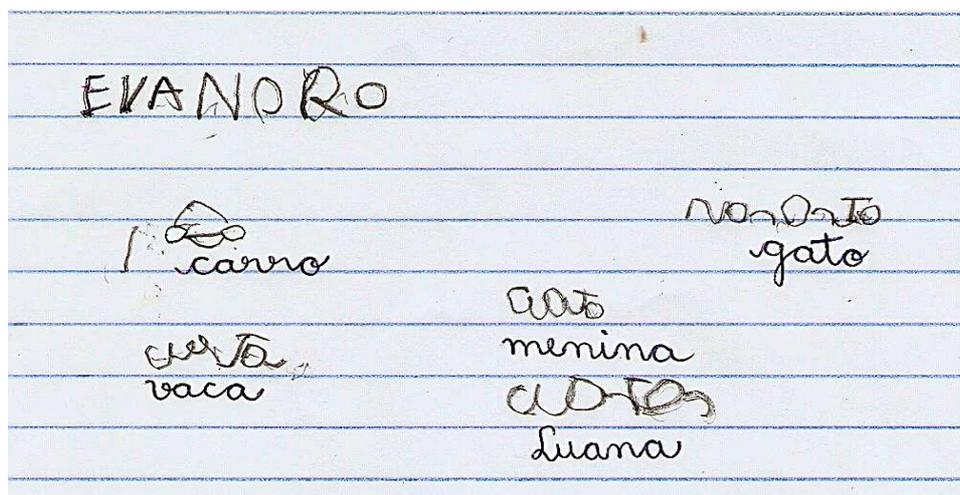
A criança para ser matriculada no E.F., de acordo com a Lei nº 11.274/2006, deverá ter, no mínimo, 6 anos de idade. Essas crianças, que até então, estavam na

²⁵ Para evitarmos repetições, usaremos a abreviatura E.F. para se referir à modalidade *Ensino Fundamental*.

Educação Infantil, nas antigas classes de Alfabetização, deverão frequentar o 1º ano do E.F..

Na pré-escola a criança começa a ter contato com a escrita, através de leituras, livros, primeiros traços das letras. No primeiro ano do E.F. as letras aprendidas se transformarão em sílabas, palavras, textos.

O direcionamento do professor nos primeiros meses para essas turmas deverá ser sensível ao momento da aprendizagem da criança, pois ela ainda não domina com fluência o código alfabético. A imagem a seguir ilustra esse momento, de uma criança de 6 anos em seu primeiro mês na turma do 1º ano E.F.



Como percebemos, o aluno já escreve o seu nome com letras de forma, e faz tentativas para traçar algumas palavras com letra cursiva. Seber (2009) elucida em sua pesquisa que é comum a criança traçar letra cursiva por imitação. A autora, ao questionar uma das crianças que ela analisa sobre o motivo de se escrever com rabiscos, formas não identificáveis, os nomes de seus familiares recebe como resposta: “Eu estou escrevendo como gente grande” (Seber, 2009, p. 82). Geralmente, a letra cursiva é compreendida pela criança como parte do universo

adulto, uma vez que ela é mais comum em seu meio: na letra dos pais, professores e adultos que a rodeiam, e em outros tantos meios.

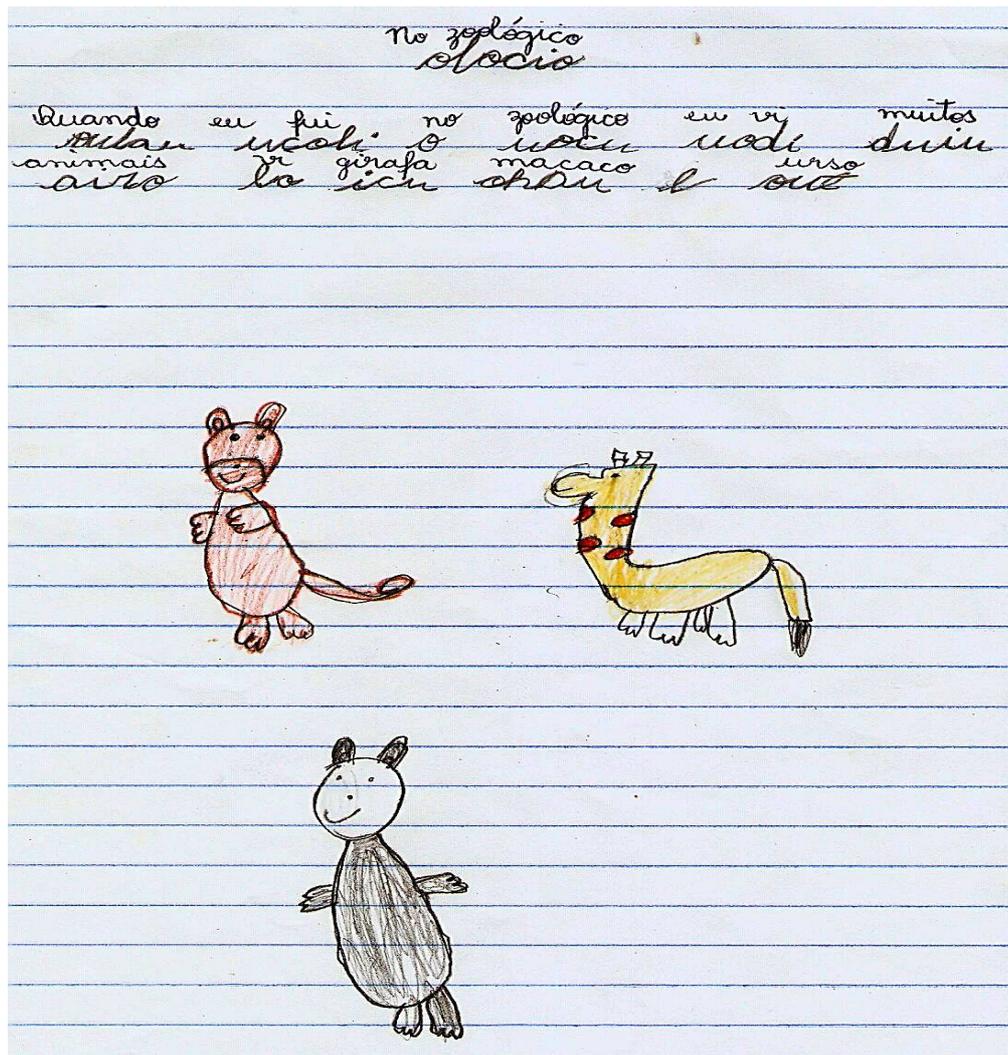
Observando a escrita das palavras percebemos que os traços (pseudo-letras), ainda que muito primitivos, se assemelham uns com os outros. No exemplo, também, temos a presença de uma escrita pictográfica, que “consiste na utilização do desenho do próprio objeto para representar a palavra solicitada” (Cortini Junior, 2002, p. 64).

Gradativamente, no processo de alfabetização a criança começa a descobrir a força das palavras pela escrita. No entanto, percebemos que muitas vezes o professor dá uma grande ênfase à caligrafia da letra cursiva e se esquece de levar em conta o real significado da escrita para a criança.

Sobre o sistema cursivo Cagliari (2009) nos dá algumas indicações pertinentes. Observemos:

[...] o sistema cursivo é o mais complicado dos sistemas de escrita que existem no mundo, porque varia enormemente, seguindo as idiosincrasias de cada usuário. Para uma criança que está começando a ler, ler o que escreveu ou, pior ainda, o que escreveu um colega, é algo terrivelmente difícil. [...] Sem dúvida, a escrita cursiva é importantíssima, fundamental na nossa cultura, mas não me parece ser a maneira mais adequada de ensinar alguém a escrever. [...] Deve-se ensinar a caligrafia da escrita cursiva. *Não cuidar da arte de escrever é um equívoco, um erro da escola*, que diz ser moderna. (Cagliari, 2009, p. 84, grifos nossos)

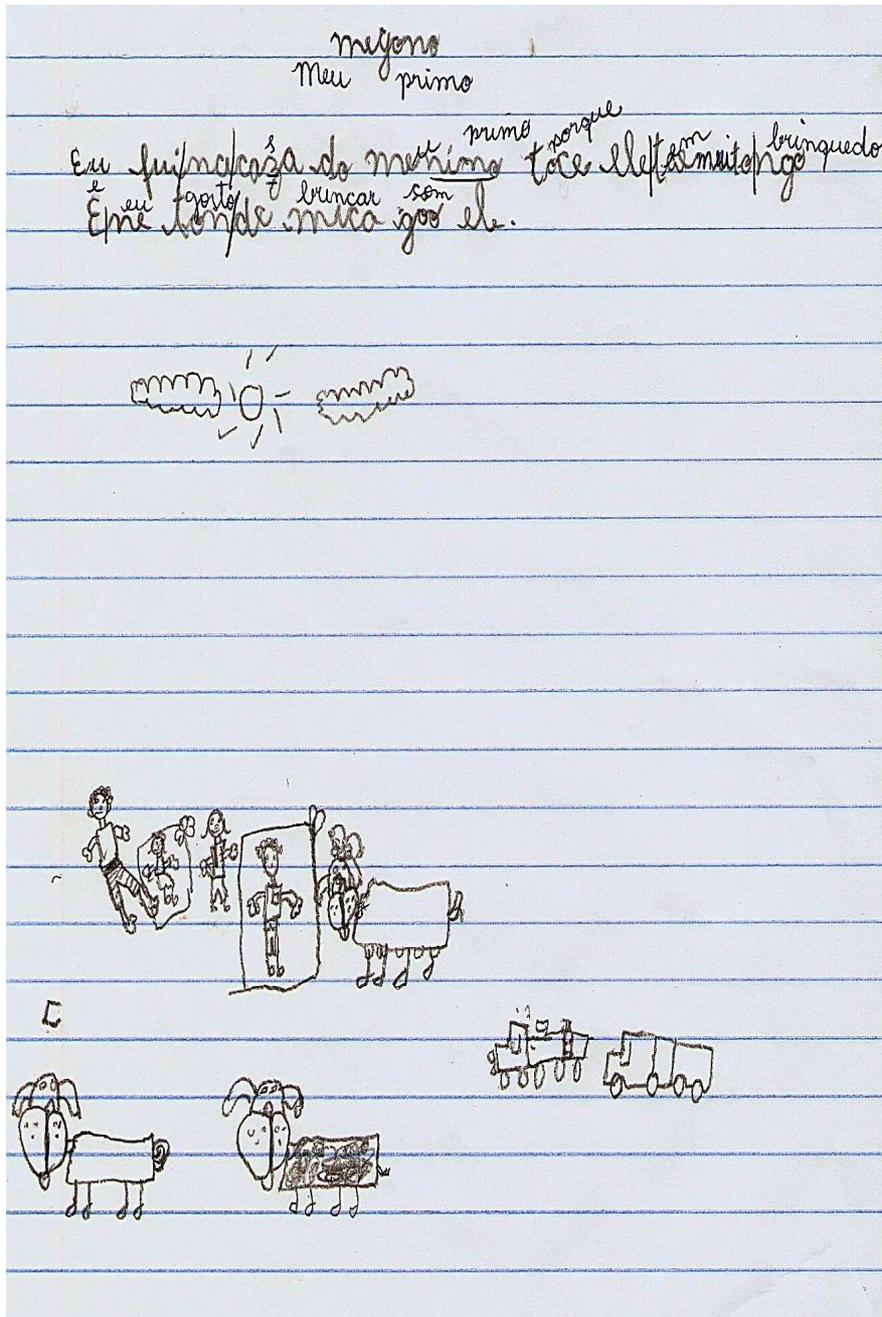
A partir da citação acima vamos analisar o texto de uma criança do 1º ano, que segue abaixo:



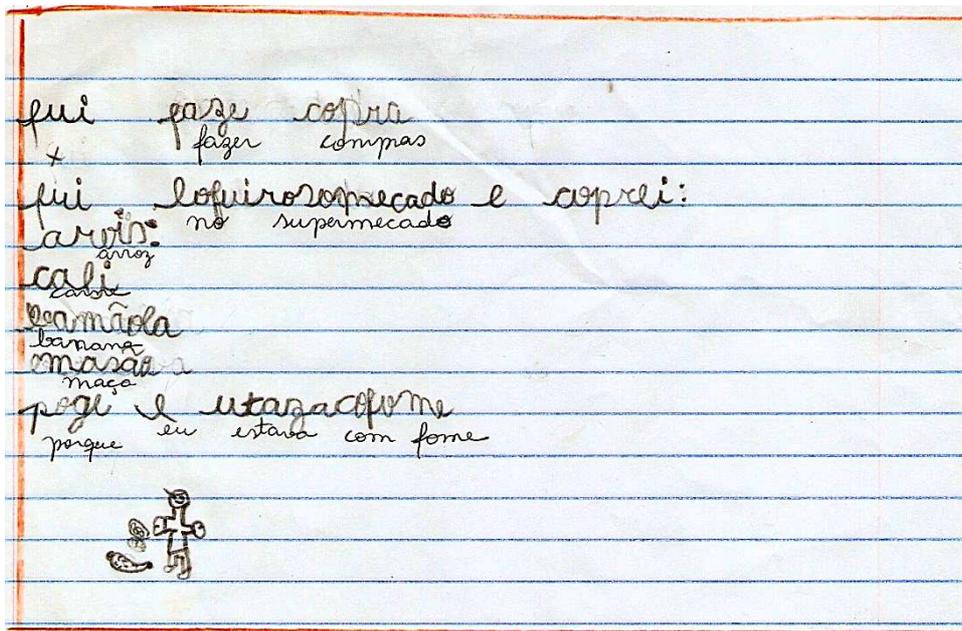
O texto desta criança foi escrito em seu quinto mês de frequência em uma classe de alfabetização. Como percebemos, ela já escreve em letra cursiva, mas não consegue nem mesmo formar as sílabas de uma palavra corretamente. Poderíamos dizer que neste texto temos uma marca da prática pedagógica da professora: a preocupação com o traçado da letra, em detrimento da leitura e escrita com fluência. Retomando Cagliariari poderíamos dizer que “seria muito mais fácil e simples aprender a escrever e a ler, em primeiro lugar, através da escrita de forma maiúscula. Depois a criança aprenderia a escrita cursiva” (2009, p. 84).

Pelo que observamos algumas crianças, no sétimo mês de alfabetização, já se encontravam em outro momento de sua aprendizagem de língua escrita.

Texto 1



Texto 2²⁶



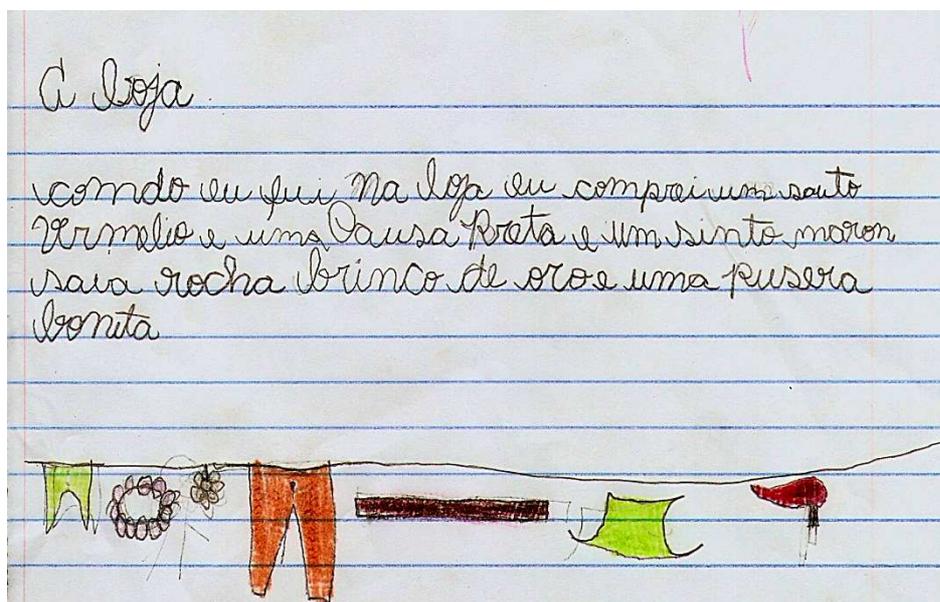
Como vimos em ambos os textos, as crianças começam, agora, a dominar a formação das sílabas. Algumas letras são confundidas pela questão do acústico-auditivo, como por exemplo, o /s/ pelo /z/ em /caza/ (Texto 1); outras letras são suprimidas /coprei/, /copra/ (Texto 2), neste caso devido à nasalização do fonema /oM/ ; também percebemos a marca da oralidade na escrita, como no caso /aróis/ (Texto 2), em que a criança troca o /z/ por /is/, como é comum na língua oral. Nos textos acima, também percebemos que os alunos lançam mão de seus conhecimentos para escreverem determinadas palavras, que ainda não aprenderam, devido à complexidade da escrita das mesmas, neste momento de alfabetização, como notamos na palavra “supermercado” (Texto 2), em que a própria professora na hora de corrigir o aluno também erra, escrevendo “supermecado”.

Essas tentativas da criança ao escrever as palavras, nos diferentes textos aqui apresentados, chegam até nós como tentativas de escritas, que devem ser

²⁶ Este texto compõe o *corpus* – narrativa 3.

observadas pelo professor, como ponto de partida e chegada no processo de alfabetização. Logo, o “professor deve colocar-se no ponto de vista do aluno que aprende, para saber verificar como e por que ele pensa e faz a sua escrita [...]” (Bizzotto, Aroeira e Porto, 2010, p. 42).

Em meados do nono mês de alfabetização, algumas crianças se encontravam em outro nível de aprendizagem. Veja-se a seguir:



Como vimos os numerais são comuns nos textos das crianças dessa fase, quantificando os elementos, na função de apenas acompanhar os nomes. A criança que escreve o texto acima não consegue ainda, neste momento de aprendizagem, utilizar os numerais para fazer remissão, anafórica ou catafórica, de um elemento textual. Percebemos, portanto, que há pouca presença de numerais na forma remissiva gramatical livre (Cf. Koch, 2010a). Também, neste período já caminha para o domínio da sílaba. Ainda comete erros ortográficos, que para serem eliminados, faz-se necessário que a escola crie momentos de reflexão e aprendizagem da língua, a fim de que o aluno realmente aprenda e supere suas

dificuldades na escrita. As séries subsequentes no ciclo de alfabetização - 2º e 3º anos do E.F. - com certeza trabalharão nesse aspecto.

Fica claro que, em relação à prática pedagógica, o tempo de aprendizagem e o tempo cronológico devem ser respeitados. É evidente que alfabetizar não é uma tarefa fácil, mas requer do educador um trabalho realmente direcionado para o sucesso, tendo como base não um cronograma de conteúdos que deve ser aplicado, e sim, a criança. Não são as letras, sílabas e textos que devem ser o centro da alfabetização; é a criança, com todo o seu interesse, que precisa ser o eixo condutor das ações escolarizadas de alfabetização. Por isso, numa classe de 1º ano o silêncio é inoportuno. As vozes dos alunos e professores devem se cruzar nas suas expectativas de aprendizagem: a do aluno de aprender e a do professor de ensinar e fazer com que seu aluno aprenda.

1.6.2 A escrita da criança do 2º ano do Ensino Fundamental

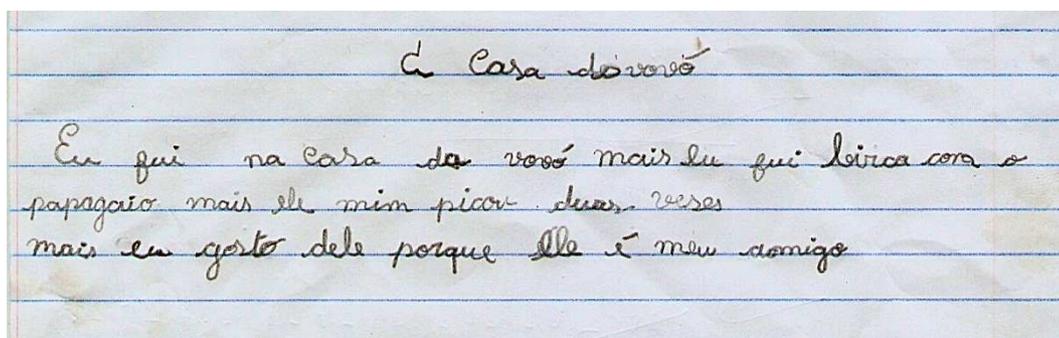
Ao chegar ao 2º ano do E.F., espera-se que criança já tenha uma noção básica de como se produz um texto. Na tessitura das palavras, o texto vai sendo construído. Impregnada de sentidos, a palavra, será referência não somente das transformações sociais, conforme Bakhtin/Volochínov (1988) indicam, mas também de qual nível sócio-comunicativo em que a criança se encontra, ou seja, em qual momento de aprendizado da língua escrita ela está.

Sendo a palavra para Bakhtin/Volochínov “capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (1988, p. 41), ela constituirá no drama do desenvolvimento humano, uma unidade, que absorverá as capacidades de apreensão de mundo pela criança, visto que a ela expressa, oral ou

escrito, pelas palavras tudo aquilo que sente, deseja, compreende e etc. Afinal, “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (Bakhtin/Volochínov, 1988, p. 36).

Com muitas ou poucas palavras o texto vai sendo formado e produz sentido, lembrando que não é o número de palavras que dá ao texto sentido, ou faz com que ele fique mais ou menos bem elaborado. Retomando o que já expomos na primeira parte deste capítulo, para Koch, “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de sua interação” (2003, p. 30).

Sobre o sentido de um texto, observemos o escrito²⁷, logo abaixo.



Em primeira instância, em nível de formatação, o texto deste aluno, já está estruturado com título e no início do parágrafo tem o espaço, caracterizando a separação da primeira letra da palavra “Eu” em relação à margem do caderno. “Eu”, que é um pronome pessoal do caso reto, na frase é o sujeito, e enquanto nível narrativo indica a ideia do narrador ser participante das ações, ou seja, narrador-personagem. O sentido deste texto só se dá na relação entre suas frases, que provocam coesão e coerência textuais.

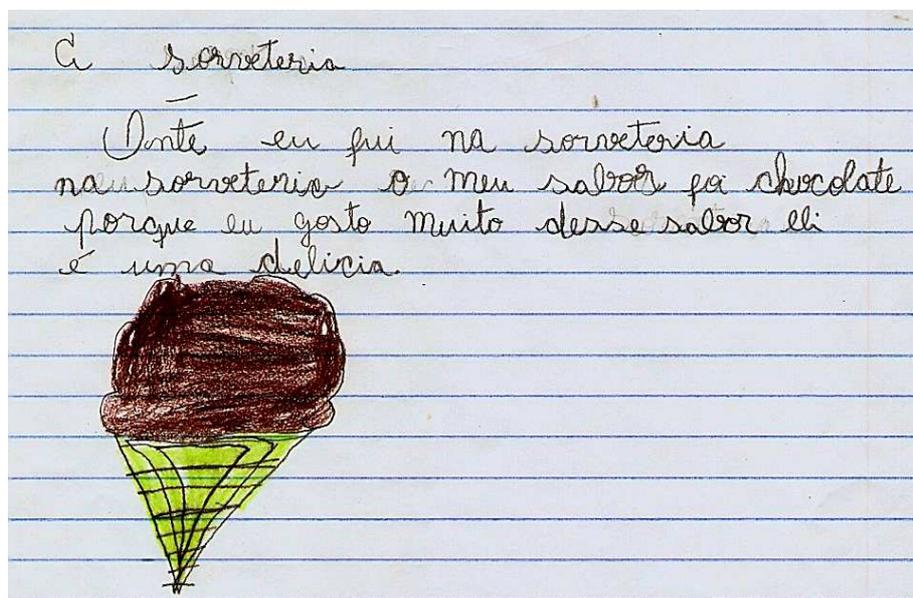
Os recursos de coesão no texto, mesmo que repetidos, são os operadores “mas”, que são escritos pela criança como “mais”, utilizado três vezes, e o “porque”.

²⁷ Este texto compõe o *corpus* – narrativa 8.

O encadeamento semântico-discursivo por conexão operacionaliza-se pelas relações argumentativas que são provocadas pelo uso do conectivo “mas”. Lembrando que “os conectores ao introduzirem um enunciado, determinam-lhe a orientação argumentativa” (Koch, 2010a, p. 72). Neste texto, as duas primeiras ocorrências do “mas” têm uma função aditiva, já a terceira ocorrência não tem função segmentativa (*masSN*), e sim argumentativa de oposição (*masPA*). (Cf. item 3.4.2.2, Capítulo III)

A coerência se faz, literalmente, explícita no texto, pois a criança delinea a sequência dos fatos de maneira lógica: primeiro relata que foi à casa de sua avó, brincou com o papagaio, ele a picou duas vezes, e como conclusão em sua narrativa diz que gosta do papagaio, já que ele é seu amigo.

Progressivamente, de forma geral, a criança no 2º ano do E.F., ao produzir um texto, sempre situa o seu escrito em tempo cronológico, conforme percebemos nos textos²⁸ abaixo:



²⁸ Estes textos compõem o *corpus* – narrativa 10 e 11, respectivamente.

Meu cachorrinho

Hoje Meu cachorrinho Pegou a Minha Panelinha e ficou Pulando.
 Ele fez isso porque ele é temoso,
 Mas eu gosto Muito dele.

No texto primeiro texto é utilizado o “ontem”, já no segundo, o “hoje” como marcas da temporalidade na narrativa, que organizam um nível intersequencial entre episódios narrativos (Koch, 2010a).

É comum, também, nesta etapa, que as produções de algumas crianças comecem a apresentar certas especificidades textuais, detalhando mais a ação e/ou encadeamento de fatos, conforme percebemos na narrativa²⁹ abaixo:

Fazendo Compras

Fui no Supermercado e comprei:
 Pitizza, cenoura, beterraba, bolachas,
 azeitona, um vidro grande de coca-
 Cola e também cinco berinjela.
 porque eu comprei tudo isso eu estava
 com fome alguns e rão pramin e
 outro éra para o meu pai e pra
 minha mãe e pro meus irmãos.



²⁹ Este texto compõe o corpus – narrativa 13.

Mesmo trocando algumas letras M x N; U x L; R x RR; CH x X; S x SS x Ç, agrupando duas palavras em uma (*confome; pramim*) e deslocando em duas palavras o que seria uma palavra (*é rãõ*), esta criança já tem um domínio das partes das palavras (sílabas) e das próprias palavras, já que esses erros são comuns nesse momento de aprendizado da língua escrita.

A criança, no texto acima, expõe a situação e também a justifica: vai ao supermercado e explica por que comprou tais coisas. Essa justificativa atua como marca argumentativa do texto, organizada a partir do uso dos pronomes substantivos indefinidos (alguns, outros) para explicar o fim de cada alimento que a criança comprou no supermercado³⁰. Os pronomes utilizados, de acordo com a linguística textual, funcionam como fatores de coesão referencial por substituição – pronome pelo nome – dando a possibilidade de a escritora argumentar, que nem todos os produtos adquiridos no supermercado eram pra ela.

Toda essa capacidade de argumentação, e também as confusões na escrita das palavras podem ser trabalhadas se houver práticas escolarizadas de mediação entre a oralidade e a escrita em que, explorando a criatividade no oral, teremos resultados em uma escrita criativa, manifestada na melhor composição e organização das palavras, conseqüentemente, na estruturação e produção do texto. Essas práticas de mediação oral/escrita seriam a preparação do contexto psicológico e sócio-cultural do processo de alfabetização, as quais, ao invés de apressarem a alfabetização, criam ambientes de aprendizagem e preparam melhor a criança para apoderar-se dos códigos linguísticos. Gnerre (1985) também aponta que

Um problema que me parece central na alfabetização de crianças e adultos é o da ausência ou da redução extrema dos momentos e dos instrumentos teóricos e práticos para a mediação entre

³⁰ Esta questão será mais bem abordada no Capítulo III.

oralidade e escrita. Na medida em que não damos espaço à fase de mediação entre oralidade e escrita, complicamos de forma desnecessária o momento já intrinsecamente difícil de alfabetização, visto como interpretação recíproca do alfabetizador e do alfabetizando. É justamente essa fase de mediação que precisa ser fortalecida de várias formas: temos que tentar devolver o gosto e a confiança na oralidade, o prestígio da arte verbal, a discussão sobre as hipóteses relativas ao que seria a escrita, a leitura oral em voz alta de livros escritos e impressos e a discussão dos seus conteúdos, comparados com conteúdos da tradição oral. [...] Repensar nestes termos a riqueza da oralidade comporta repensar todo o nosso mundo grafocêntrico e , na medida em que vai ser dado um novo espaço à criatividade na oralidade, receberemos resultados na criatividade escrita, cujos produtos podem circular e produzir mais criatividade e maior confiança dos indivíduos na expressão dos seus próprios pensamentos. (Gnerre, 1985, p. 46 e 47)

Ter a confiança para expressar seus próprios pensamentos é considerar que o indivíduo tem opiniões, que são organizadas em sentenças argumentativas. Explorar oralidade, revelada na escrita, auxilia a criança a ser autônoma e a defender/argumentar sobre as suas ideias. Desta forma a escola precisa e deve seguir nesta direção.

1.6.3 A escrita da criança do 3º ano do Ensino Fundamental

Para Bronckart (1994), em uma ação linguística o sujeito produtor necessita, dentre várias competências, da de seleção de mecanismos de textualização e de mecanismos enunciativos, de forma que, para uma dada situação, o indivíduo escolhe o gênero que melhor atende as expectativas. Logo a criança do 3º ano do E.F. consegue organizar e selecionar esses mecanismos com maior facilidade, já que sua aprendizagem da língua está mais avançada, encerrando o ciclo de alfabetização. Ao construir uma narrativa, ainda existem expressões que fazem referência aos clássicos contos de fadas e histórias infantis no geral. Por exemplo, o

uso do “era uma vez”, “em um belo dia”, “um dia”, “viveram felizes para sempre”, conforme percebemos nos textos abaixo.

Texto 1 (criança de 8 anos, abril de 2011)

Produzindo Texto

Observe a cena e crie uma história, usando diálogo entre a Joanhinha e suas amigas Taturana e Minhoca:



As Amigas.

Era, um dia, uma Joanhinha que ela perdi para formiga chama as amigas para ir em festa ela disse: — Oi amiga todos bem? Ué me vem aqui, vir o coranha, minhoca, taturana e vir a festa minha roupa para vocês.

Meu vestido de bolinha amarela para a formiga, minhas perreita para a branca e minha borriola para taturana e meu chapeitô para minhoca, ela foi para a festa e ela dançar muito. As amigas

Beijos: amigas

Texto 2³¹ (criança de 9 anos, abril de 2011)

O aniversário de uma criança
Em um belo dia uma criança
nasceu e foi uma maravilha.
A criança foi crescendo crescendo
ela já tinha com 5 anos e ia
fazer aniversário dia 8 de março
e ela pediu para os pais uma bicidita

e ela ia imaginando muito com a
bicidita ela estava muito feliz com
a chegada do aniversário de 6 anos
ela pulava para cá e para lá, e aí
chegou seu aniversário ela convidou
todos os seus amigos para sua festa
e comeram bolo e brincaram muito

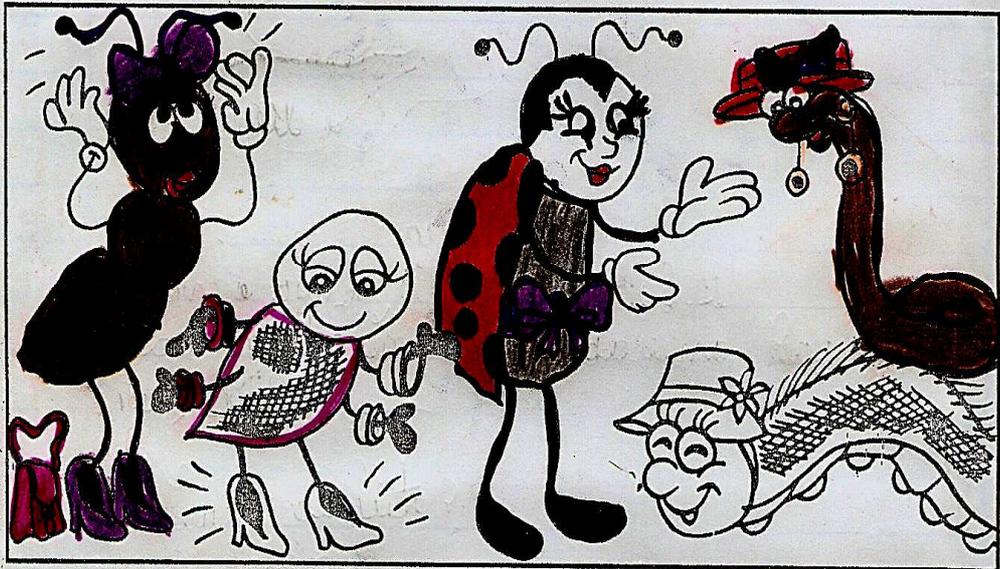
Jim

³¹ Este texto compõe o corpus – narrativa 27.

Texto 3 (criança de 8 anos, abril de 2011)

Produzindo Texto

- Observe a cena e crie uma história, usando diálogo entre a Joaquinha e suas amigas Taturana e Minhoca:



O shopping da leichorada

A Joaquinha e suas amigas foram ao shopping e elas compraram vestidos para elas e elas ficaram muito bonitas.

A Joaquinha e suas amigas foram conhecidas por um baile na escola de liches elas foram muito bonitas. E elas se casaram com o seu pai e eles foram felizes para sempre.

Embora os três textos tenham sido produzidos num mesmo momento, as realidades de escrita das três crianças são distintas. Percebemos que além das marcas de temporalidade há no texto outros elementos que remetem ao próprio

imaginário das tantas histórias infantis, cada escrito tem uma particularidade. A seguir analisaremos os três textos apresentados acima, em cinco blocos: 1) Erros ortográficos; 2) Infraestrutura textual: domínio de parágrafo, letras maiúsculas e minúsculas; 3) Pontuação; 4) Espacialidade e Temporalidade na produção textual; 5) Coerência e Coesão textuais.

1) Erros ortográficos:

Os três textos têm poucos erros ortográficos, embora eles ainda estejam presentes. No texto 1 a criança se confundiu ao escrever algumas palavras, como por exemplo, escreve *perdi*, ao invés de *pediu*; *porseira*, ao invés de *pulseira*; *impressa*, ao invés de *emprestar*; *chaperão*, ao invés de *chapelão*, dentre outros. Há também um problema na flexão do verbo *dançar* na penúltima linha do texto, já que a narrativa se faz no tempo passado: “*ela foi para a festa e ela dança muito.*” No texto 2 a criança suprime uma sílaba do verbo *estava*, grafando *tava*, comum na oralidade. Esquece-se da sílaba DA, na palavra “chegada” (linha 9) e nos verbos do tempo passado *comeram* e *brincaram* (linha 13), confunde a última letra (M), por (N). No texto 3 não há erros ortográficos.

Sobre a acentuação percebe-se que as crianças não acentuam algumas palavras. A confusão se dá devido ao fato de que algumas sílabas, aos serem pronunciadas na oralidade, ganham ênfase tônica devido ao acento, por isso passa despercebida, na escrita, a necessidade do acento, como por exemplo, no texto 1, a palavra “ótimo” (linha 4) e no texto 2, a palavra “aí” (linha 3), que não estão acentuadas. Neste mesmo texto, o 2, a palavra “aniversário” aparece acentuada no

título e na linha 5, não. A criança, provavelmente, esqueceu-se de acentuá-la, por descuido, já que no início do texto já a acentuou.

2) Infraestrutura textual: domínio de parágrafo, letras maiúsculas e minúsculas:

Não há ocorrência em nenhum dos três escritos quanto à dificuldade de organizar o texto em parágrafos e ao uso devido das letras maiúsculas e minúsculas.

3) Pontuação:

As três narrativas apresentam características interessantes quanto ao uso da pontuação. O texto, enquanto unidade de partes articuladas entre si através encadeamentos linguísticos, tem em cada sinal de pontuação utilizado, uma possibilidade de leitura, ou, na voz de Meschonnic (1990), “modos de significar”. Por isso, apresentamos uma leitura das muitas que os textos suscitam.

No texto 1 faltam vírgulas e outros pontos, mas apresenta, corretamente, o uso dos dois pontos e do travessão (linhas 3 e 4, respectivamente). Todos os parágrafos, inclusive a despedida no final do texto (*Beijos: amigas*) apresentam o ponto final. O que mais nos intriga neste texto é o uso de algumas vírgulas: na linha 1, após a palavra era; na linha 5, após a palavra “aranha” e na linha 9, após a palavra “formiga”.

No texto 2 além dos pontos finais no término dos parágrafos, há apenas uma vírgula na linha 10, depois da expressão “para lá”.

No texto 3 há três pontos finais, um utilizado no fim do primeiro parágrafo e dois no segundo parágrafo.

A partir desse olhar minucioso sobre os textos, concluímos que os sinais gráficos de pontuação são marcas dos saberes escolares. Alguns pontos dão segmentação à narrativa, empregados devido ao erro comum de se pontuar seguindo o fluxo da fala na oralidade: o velho ditado e crença equivocada de que se coloca vírgula ou se pontua para dar uma pausa.

4) Espacialidade e Temporalidade na produção textual:

No texto 1 a temporalidade não fica bem definida devido à expressão “era uma vez”, que dá ao texto um caráter impessoal. A partir do tempo verbal “era” podemos apenas afirmar que a ação faz referência ao passado, pois temos o verbo “ser” conjugado no pretérito imperfeito. Ao analisar o espaço das ações nos remetemos, rapidamente, à festa, porém percebemos que antes de os personagens estarem na festa, existe outro espaço não identificado onde as ações ocorrem, onde os diálogos se realizam.

No texto 2 também temos o tempo passado, caracterizado pela expressão “em um belo dia”. Outro fato curioso sobre a temporalidade do texto é que a criança identifica bem o período cronológico, porque descreve a idade do personagem (linha 4) e a data de seu aniversário (linha 5). O verbo *crescer* no gerúndio (linha 3), repetido duas vezes, indicia que transcorreu um certo tempo após o nascimento da personagem principal, relatado no primeiro parágrafo, em seguida já percebemos que este tempo se deu no percurso de 5 anos: “*e ai ela já tava com 5 anos*” (linhas 3

e 4). Neste mesmo texto a espacialidade pode ser múltipla devido aos vários fatos ocorridos, entretanto não estão claramente identificados.

O tempo do texto 2 não está explícito, mas acontece em três momentos diversos, mediados pelo espaço do shopping, do baile e do casamento das personagens. Resumidamente, seria a temporalidade subscrita pelas ações nos espaços.

De forma geral percebemos a maior ocorrência de recursos textuais e verbais no tempo passado, em que a criança relata sempre um fato ou história ocorridos em tempos e espaços distantes do seu, ao contar algo de que ela não participa.

5) Coerência e Coesão textuais:

Quanto a esse tópico os três textos apresentam lógica no encadeamento dos fatos. Cada fato que sucede está coerente com o anterior. A maioria dos elementos de coesão dispostos nos textos são mecanismos de coesão referencial, constituídos por anáforas, utilizando formas remissivas gramaticais presas e livres (Koch, 2010a), das quais não nos deteremos em especificidades. Como exemplo apresentamos:

Linha 1 e 2 – texto 1: “Era, um vez uma joaninha que ela perdi para formiga chama(...)” (anáfora)

Linha 1 e 2 – texto 3 “A Joaninha e suas amigas foram ao shopping elas compraram enfeites(...)” (anáfora)

Há também o emprego da coesão sequencial (Koch, 2010a). Em nível de sequenciação parafrástica temos a recorrência de termos, como no caso:

Linha 3 – texto 2: “A criança foi crescendo crescendo (...)”

Em nível de sequenciação frástica podemos destacar, por exemplo, o uso incessante do conector “e”, o que pode ser explicado como uma transposição para a escrita de uma característica da oralidade, já que na linguagem oral é muito comum utilizá-lo em uma mesma sentença várias vezes, assim como o emprego do “aí”.

Ficou claro, ao decorrer dos itens desta parte II da dissertação, que a criança na sua relação inicial com a escrita participa, ativamente, desse processo de aquisição: age sobre a escrita, recriando-a no seu fazer cotidiano. Kato nos diz que “da mesma forma que o cineasta enfrenta a tarefa de fazer cortes em ações contínuas para aliviar o acompanhamento visual do espectador, o escritor tem diante de si a tarefa de fatiar seu discurso de forma a facilitar a tarefa do leitor” (2002, p. 194). Este desafio do sujeito-escritor perpassará toda atividade que solicite o uso da língua escrita. Há que se considerar que são muitas atividades, portanto, o professor precisa pensar suas propostas, tendo como suporte situações de uso real da escrita.

CAPÍTULO II – PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

2.1 Do estudo teórico

Como já foi salientado no capítulo anterior, abordamos no estudo teórico questões relativas à narração, argumentação e escrita infantil, assumimos como teoria de base a linguística textual, recorrendo também à semântica argumentativa.

O quadro teórico foi dividido em duas partes, que contemplaram discussões que permeiam a nossa temática. Inicialmente, na parte I, abordamos as noções de texto, narração e argumentação. Assumimos a teoria da superestrutura da narrativa de Travaglia (1991), para olharmos os textos predominantemente narrativos, evidenciando que em toda produção textual existe um cruzamento de diferentes tipos textuais. Em sequência, conceituamos argumentação, adotando a concepção ducrotiana da teoria da argumentação na língua. A noção de texto foi discutida na perspectiva da linguística textual. Para tanto, fez-se necessário considerar a conceituação de coesão textual (coesão referencial e sequencial) e coerência textual. A primeira parte do capítulo teórico, portanto, finalizou com o delineamento das categorias de análise do *corpus*. Selecionamos como indicadores das marcas argumentativas os tempos verbais e os operadores argumentativos. Os marcadores de pressuposição e os indicadores atitudinais, índices de avaliação e de domínio foram considerados, mas na análise dos dados, eles surgiram quando tratamos dos efeitos argumentativos provocados pelo uso de certos operadores.

A parte II, do capítulo I, discutiu sobre a escrita infantil, refletindo sobre a aquisição e escolarização da linguagem escrita. Os pressupostos teóricos

evidenciados foram ilustrados com alguns textos do *corpus*, e outros, a que tivemos acesso durante a pesquisa. Vale frisar que a escrita foi a competência escolhida, pois muitos estudos já consideraram a argumentação no discurso oral.

Além das bibliografias que compuseram o panorama teórico descrito até aqui, outras referências foram consultadas para gerar as discussões a que nos propomos. Essas obras³² não estão diretamente citadas no corpo do trabalho, porém, foram importantes para constituição da pesquisa.

2.2 O *corpus* e os sujeitos escritores

Nosso *corpus* foi composto por 40 textos narrativos escritos por crianças na fase inicial da escrita (em anexo). Analisando essas produções escritas refletiremos sobre o tipo narrativo e as marcas argumentativas. E, quem são os produtores/escritores dos textos analisados?

São crianças dos 6 aos 9 anos. Cursam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, em escolas da rede pública. São diferentes crianças que produziram diversos textos durante o ano de 2011.

As crianças pesquisadas estão na fase inicial da construção da escrita, apoderando-se da estrutura do texto. No geral, são crianças de classe média baixa, cujas famílias têm baixo nível de escolaridade³³. Os professores que nos cederam os textos apontam-nos que muitas dessas crianças não têm um ambiente letrado em casa, pois a escrita e a leitura são subvalorizadas. A escola fica próxima a uma usina de cana de açúcar e grande parte dos pais são trabalhadores dessa empresa.

³² Essas obras e seus autores estão apresentados nas referências bibliográficas, como Obras Consultadas.

³³ Em uma pesquisa, por amostragem, de uma turma da escola, das 40 crianças pesquisadas, cerca de 30% dos pais não sabiam ler; 60% dos pais não têm o ensino fundamental concluído e apenas 10% concluíram o ensino médio.

E, como conseguimos ter acesso aos textos das crianças?

Os textos, que deram origem ao *corpus*, chegaram às nossas mãos, através de 6 professores, que além de nos fornecerem as produções textuais, nos explicaram a proposta de trabalho realizada com as crianças.

Vale lembrar: não propomos indícios argumentativos porque em nível textual cremos que existem marcas que dão elementos de manutenção da argumentatividade no texto. Desta forma, produzir um texto é escolher palavras para compor, categoricamente, um período sintático repleto de significados e ideologias. Uma vírgula, um adjetivo, um artigo, um verbo, dentre outros elementos, não estão na composição frasal por mero acaso.

2.3 Da análise dos dados

A análise de dados teve um caráter descritivo-interpretativista, pelo fato de que descrevemos e analisamos o *corpus* em categorias (Cf. item 1.4, do capítulo I), apoiados nos pressupostos teóricos já explicitados no capítulo anterior. Não nos atentamos, nas análises, em levantar discussões acerca: 1) das questões ortográficas na escrita da criança³⁴; 2) das intervenções que os professores fizeram nos textos³⁵. Não que esses debates não sejam pertinentes, mas nosso interesse se pauta em pesquisar a construção argumentativa dos textos infantis, do tipo narrativo.

Nesse sentido, nossa análise de dados foi direcionada, observando também, os pressupostos metodológicos que Bakhtin/Volochínov explicitam ao se referir ao estudo dos signos ideológicos. Vejamos:

³⁴ Algumas destas questões já foram brevemente abordadas no capítulo anterior, na segunda parte.

³⁵ Alguns textos que recebemos dos professores estão com correções. Claro que, essas intervenções nos textos poderiam dar ocasião para um longo debate, mas este não é o tema deste trabalho.

- 1) “Não separar a ideologia³⁶ da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
- 2) Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizado e que não tem existência fora desse sistema, a não ser como objeto físico).
- 3) Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura)” (1988, p. 44).

Portanto, foi considerado para análise o contexto de produção (ambiente escolar), entendendo a narrativa como uma parte (tipo textual) da comunicação humana, capaz de expressar os valores e crenças do sujeito.

Como suporte para condução das análises, a proposta de Nølke (1993) é a que melhor, a nosso ver, se enquadrou para este estudo. O autor delinea dois níveis nos estudos da argumentação: o micro (palavras e itens lexicais) e o macro (discurso – texto). Segundo Pistori e Banks-Leite (2010) a distinção entre esses dois níveis podem ser assim elucidadas:

Entendemos ainda que se podem distinguir, *grosso modo*, dois níveis de análise entre os diversos teóricos que buscam delimitar o campo (cf. Nølke, 1993): O nível macro, em termos estruturais e funcionais, levando-se em conta as intenções do locutor e/ou intencionalidade textual e os diversos aspectos da situação comunicativa; e o nível micro, no qual se objetiva verificar o papel do material linguístico na gênese da argumentação, com as consequências, para a macro-estrutura, da escolha particular de um conectivo, uma palavra, de um tipo de enunciado, etc. (Pistori e Banks-Leite, 2010, p. 131)

³⁶ O termo Ideologia, neste trabalho, é compreendido a partir da visão bakhtiniana que designa “todo o universo dos produtos do “espírito” humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura *imaterial* ou produção *espiritual* (talvez como herança de um pensamento idealista); e, igualmente, de formas da consciência social (num vocabulário de sabor mais materialista)” (Faraco, 2009, p. 46, grifos do autor).

Nølke (1993) ainda nota que muitos estudos se enquadram em uma abordagem do nível macro, perdendo de vista o nível micro. Seu estudo tem como base o material linguístico para origem da argumentação. Porém, este nosso trabalho enxerga o nível macro, a partir de sua relação com o micro, e vice-versa. Segundo Banks-Leite, “na verdade, esses dois níveis estão intrinsecamente relacionados, sendo que um influencia o outro, uma vez que o que acontece no “micro” tem uma repercussão, orienta o “macro” e provoca efeitos de sentido no discurso como um todo” (2011, p. 109).

Portanto, observamos questões ligadas ao nível micro, ou seja, como a combinação das palavras e itens lexicais conjugam uma face argumentativa do texto, sem perder de vista o que isto provoca na relação com todo o texto (macro).

No que concerne à apreciação do nível microargumentativo, a análise do *corpus* foi ancorada nos aspectos quanti-qualitativos, verificando a ocorrência e frequência dos tempos verbais (dos mundos comentado e narrado) e operadores argumentativos, organizando tabelas elucidativas. Os dados tabulados foram analisados em consonância aos aportes teóricos que norteiam esta dissertação.

A macroestrutura da argumentação foi observada a partir da análise do texto narrativo escrito em dois estilos textuais³⁷: as narrativas em/com diálogos e as narrativas de relatos pessoais.

³⁷ Estilo, aqui, é compreendido a partir dos pressupostos de Ducrot e Todorov: “Definiremos o estilo de preferência como a escolha que todo texto deve operar entre um certo número de disponibilidades contidas na língua. O estilo assim compreendido é equivalente aos registros de língua, a seus subcódigos; é a que se referem expressões como “estilo figurado”, “discurso emotivo” etc. e a descrição estilística de um enunciado é apenas a descrição de todas as suas propriedades verbais” (Ducrot e Todorov, 1977, p. 287-288).

CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS A CRIANÇA NARRA, NARRANDO ARGUMENTA

3.1 Preliminares

Produzir narrativas na escola é uma prática antiga. Quem nunca retornou das férias de fim de ano ou de julho, e na aula de português fora convidado a escrever: como foram as suas férias?

Sabemos que não basta colocar o aluno para escrever, algumas intervenções são necessárias para ensiná-lo a produzir com fluência um texto escrito. Com o mito de que não se pode mais corrigir o aluno, as aulas de Língua Portuguesa deixaram de lado o ensino da língua propriamente dito, e passaram a contemplar outras práticas indecifráveis, em que tudo é aceito e permitido; o resultado pode ser demonstrado através dos baixos índices que aferem a qualidade do ensino no Brasil³⁸ e nos caóticos textos citados como “pérolas do ENEM³⁹”.

Nosso trabalho, apesar de não trazer como foco central o ensino da produção do texto escrito, não pode deixar de refletir tal questão, pois ela subsidia e está, de uma forma implícita, imbricada na potencialidade linguística do texto escrito por um aluno. Logo, este capítulo visa fazer uma discussão sobre a análise dos dados coletados, que compõem nosso *corpus*, confrontando-os com as discussões sobre o ensino de língua(gem) nas práticas escolares.

³⁸ Cita-se como exemplo o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino no Brasil.

³⁹ ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Os textos caracterizados como “pérolas do ENEM” são trechos de redações sem lógica alguma, ou que trazem erros absurdos, produzidos por alunos que concluíram ou estão concluindo o Ensino Médio.

Desta forma, ao decorrer do capítulo:

1. descrevemos as propostas de produção de texto que resultaram nas narrativas do *corpus*;

2. consideramos os aspectos de narratividade nos textos infantis, à luz dos postulados teóricos de Travaglia (1991), no que concerne à superestrutura da narrativa.

3. analisamos as marcas argumentativas nas narrativas infantis, retomando algumas discussões teóricas já feitas no capítulo I.

3.2 Das propostas de produção de texto

As narrativas que compõem nosso *corpus* são resultantes de uma atividade direcionada pelo professor. Essa proposta limita uma temática, funcionando como um parâmetro organizacional do conteúdo e estilo do texto. De acordo com Koch e Elias:

Qualquer pessoa, em situação de interação, orienta suas ações (linguísticas e não linguísticas) com base no contexto. É só pensarmos, por exemplo, que em uma visita a um médico não nos comportamos do mesmo modo que em uma visita a um parente ou amigo muito querido ou, ainda, que um e-mail escrito para um amigo ou namorado é bem diferente daquele que escrevemos para um chefe ou outra pessoa na esfera profissional. Em outras palavras, podemos dizer que, em uma situação de interação, quando levamos em conta os interlocutores, os conhecimentos considerados como compartilhados, o propósito da comunicação, o lugar e o tempo em que nos encontramos, os papéis socialmente assumidos e os aspectos históricos-culturais, estamos atuando com base no contexto e em seus elementos constitutivos. (Koch e Elias, 2009, p. 76)

Assim sendo a criança, na fase inicial da escrita, escreve ao professor segundo as convenções da escola, pois sabemos que o processo de alfabetização

caminha na perspectiva de fazer um apagamento da oralidade na escrita, convencendo-a às regras ortográficas e linguísticas.

Soares (2010)⁴⁰ apresenta uma crítica às atividades de escrita na escola, enfatizando que, muitas vezes, o professor ensina o aluno a (des)aprender as reais funções da escrita:

A escrita que, fora das paredes da escola, serve para a interação social, e é usada em situações de enunciação (escrevem-se cartas, bilhetes, registram-se informações, fazem-se anotações para apoio à memória, leem-se livros, jornais, revistas, panfletos, anúncios, indicações de trânsito, nomes de ruas, de ônibus etc.), dentro das paredes da escola assume um caráter falso, artificial, descontextualiza-se: fazem-se “redações” ou “composições” com uma função puramente escolar. Certamente por causa desse caráter escolar as atividades de “redação”, de “composição”, no ensino de língua escrita, o aluno antes desaprende que aprende as regras discursivas de produção de texto. (Soares, 2010, p. 106)

Por conseguinte, a escola deve ser uma ponte entre o conhecimento científico e o conhecimento compartilhado/cotidiano.⁴¹ E, como isso pode se tornar real nas aulas de Língua Portuguesa? Através de práticas que valorizem a participação do aluno, bem como sua escrita, ao invés de apenas corrigi-lo ou condená-lo por sua forma de escrever ou falar; enfim, que se coloque o aluno como participante do seu processo de ensino-aprendizado, ensinando-lhe as verdadeiras funções da linguagem.

A partir dessas breves reflexões acerca do ensino, passemos, agora, a expor e descrever as propostas que resultaram nos textos do *corpus*. Tal análise se faz necessária, pois algumas atividades proporcionaram ao aluno uma maior liberdade ao narrar, o que se reflete nas marcas argumentativas.

⁴⁰ Fazemos a leitura deste texto em sua 6ª edição. A 1ª edição foi em 2003, porém, vale ressaltar que os textos deste livro foram escrito por Magda Soares entre 1985 e 1998.

⁴¹ Cf. Freire, 1996.

De modo geral, todos os textos foram redigidos a partir de instruções do professor. Das quarenta redações, cerca de dez propostas pediram para que o aluno narrasse/contasse como foi o seu dia anterior. Os textos 1, 2, 3, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 17 têm essa característica. Os textos 15, 16 e 17, se diferenciam, pois a proposta era que o aluno relatasse como foi o seu primeiro dia de aula e como se sentiu. Esta atividade é muito comum nas aulas de redação, e permite ao aluno expressar e relatar particularidades de seu cotidiano, participando das ações, sendo narrador e personagem ao mesmo tempo.

Nos textos 5 e 6 há uma sequência de quadros com figuras, sugerindo-se que o aluno escreva frases adequadas à sequência apresentada. Ou seja, a produção, aqui, fica limitada às gravuras, uma vez que a narração deve levar em conta a descrição das imagens, e a sequência das mesmas.

Os textos 7 e 9 têm como proposta um esquema textual, em que há um texto a ser preenchido, onde o aluno deveria apenas completar os espaços em branco, dando ao texto um desenvolvimento e uma conclusão. As lacunas a serem preenchidas privam a criança de construir seu texto com autonomia, seguindo apenas um padrão de escrita e narrando conforme o que já está dado.

Em relação aos 15 textos (redação 4, 12, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 37, 38 e 39), propõe-se, além de uma imagem propulsora da história, também uma instrução de escrita, que define qual o enredo que o aluno deverá construir.

Os comandos de atividade dos textos 4 e 29 apresentavam uma imagem, em seguida um enunciado que direcionava a proposta de narrativa. O texto 4 tinha a seguinte imagem, em seguida, o enunciado: *“Faça uma história bem legal sobre as aventuras de um menino e sua bicicleta”*.



Figura 1

Já para o texto 29 há uma cena⁴² e a atividade: *“Explore a gravura e escreva uma história contando o que viu”*.

O professor que propõe a redação 12 dá a seguinte instrução: *“Um livro na estante empoeirada precisa de um amigo. Vamos contar esta história aos colegas? Invente, uma bela história de um livro solitário”*. A imagem que aparece neste texto é um livro em branco, contendo linhas nas quais as crianças escreverão a história. Como percebemos nem o comando, nem as imagens dos textos (4, 12 e 29) fornecem elementos suficientes para a narração; cabe à criança construir seu texto, a partir de sua interpretação da instrução do professor, o que exige, portanto, maior criatividade.

Do texto 18 ao 26, a proposta de escrita solicita que o aluno, observando uma cena, escreva uma história em diálogos entre os cinco personagens que são apresentados na imagem. Os textos 37, 38 e 39 também trazem a mesma instrução com cenas diferentes (no texto 37 e 38: invente um diálogo da bola com o camundongo; já no 39, invente um diálogo entre as letras M e N).

Os textos 14, 35 e 36 foram produzidos a partir de recontos de livros literários. A criança, após ler uma determinada história, era convidada a narrar o que leu. A proposta de narrar não as impedia de recriar as histórias, e foi isso o que aconteceu. Cada uma recontou a história a sua maneira, dando um caráter pessoal e particular

⁴² Vide anexo, o texto citado: 29.

ao texto. O texto 14 foi um reconto do livro “Chapeuzinho Amarelo”; o 35, do livro “O patinho feio”; e, o 36, da fábula “A raposa e as uvas”.

Em apenas uma produção de texto das pesquisadas, o professor criou uma situação-problema, solicitando dos alunos uma narrativa que problematizasse a situação e desse a ela uma solução. A narrativa 31 foi feita atendendo a esse fim, com o seguinte desafio inicial, que fora escrito pelo professor na lousa: *“Carlinhos é um garoto comilão, ele quer comer muito, mas sua mãe coloca uma imposição, que coloca Carlinhos numa situação complicada. Imagine como pode se passar esta história, e ajude Carlinhos a resolver o seu problema. Após, você criar a história em sua cabeça, coloque-a no papel e compartilhe com os seus colegas.”*

A proposta de escrever narrativas a partir de temáticas livres foi o comando de escrita dos textos 27, 30, 40.

Por fim, nas produções textuais 28, 32, 33, 34 o professor solicitou que narrassem um fato ou história que tenham vivido, visto ou ouvido. A criança como sujeito-narrador e personagem, de forma que narra o que acontecera com ela em um determinado momento.

De forma conclusiva, apresentamos abaixo um quadro-síntese, com a descrição das propostas e a porcentagem dos textos de nosso *corpus* que seguiram o determinado comando de produção textual.

TABELA 1. Descrição das propostas de produção textual

Propostas de produção textual	Textos	Porcentagem
Solicitando que o aluno narrasse/contasse como foi o seu dia anterior	1, 2, 3, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 17	25%
A partir de sequências de cenas em imagens	5 e 6	5%
Esquema textual: o aluno preenche os espaços em branco, dando um desenvolvimento e conclusão ao texto	7 e 9	5%
Imagem com o comando de direcionamento do enredo da narrativa	4, 12, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 37, 38 e 39	37,5%
Reconto de uma história	14, 35 e 36	7,5%
Temáticas livres	27, 30, 40	7,5%
Narrar um fato ou história que tenha vivido, visto ou ouvido	28, 32, 33, 34	10%
A partir de uma situação-problema	31	2,5%
Total	40 produções textuais	100%

A narração nas atividades analisadas é sempre solicitada a partir dos seguintes verbos: conte, reconte, invente, narre, crie. Formas diferentes que permitem ao aluno um mundo de descobertas através das palavras. Na possibilidade de recontar uma história, ele percebe a chance de criar a sua própria história. Ao dar vida a um personagem, a criança coloca a sua vivência, expressa seus sentimentos, e concretiza o que há de mais belo entre as capacidades do ser humano: criar. A narrativa se transforma, por conseguinte, em um texto carregado de ideologias, através da expressão de opiniões das crianças. É neste ponto que percebemos que há argumentação⁴³ na narração, ainda que os textos não deixem de ser narrativos. Nesse sentido, alguns aspectos são importantes para conferir a narratividade no texto. A seguir trataremos dessas características, demonstrando

⁴³ O tópico 3.5.2, neste mesmo capítulo, irá explorar melhor esta ideia.

como elas se processam nas produções textuais das crianças na fase inicial da escrita.

3.3 Os aspectos de narratividade nas produções textuais

Narrar já está inerente à atividade linguística humana de se expressar. O sujeito não aprende a produzir uma narração só quando chega à escola, ela acontece no seu dia-a-dia; o professor apenas vai lapidar esse texto, e colocá-lo nos padrões da escrita formal. Assim, existem alguns *aspectos* que conferem a um texto uma *função sociocomunicativa do tipo narrativo*. Para Travaglia o objetivo da narração “é contar, dizer os fatos, os acontecimentos, entendidos estes como os episódios, a ação em sua ocorrência” (2007, p. 60).

Como vimos, a superestrutura da narrativa, proposta por Travaglia (1991), já comentada no capítulo I, pensa a narração de forma ampla, sobretudo, a partir da análise de textos literários. Tomando como referência essa superestrutura, percebemos que algumas categorias propostas por Travaglia (1991) não se processam em grande escala, outras não ficam evidentes nas narrativas escolares, escritas pelas crianças na fase inicial da escrita. Vejamos:

A ***introdução***, primeira categoria da superestrutura, tem um caráter facultativo, o que é comprovado, pois, exclusivamente, o texto 32 apresenta essa característica:

“Eu gosto muito do desenho do Pica Pau então agora eu vou contar um episódio dele para vocês” (Texto 32)

Em alguns textos literários, como, por exemplo, nos gêneros Apólogo, Fábula e Parábola, a introdução, segundo Arantes (2006), não é encontrada. Essa categoria está, obrigatoriamente, mais presente nas notícias de jornais, em que a introdução, que é composta por anúncio e resumo, situa os fatos narrados⁴⁴. No texto infantil, de forma geral, a criança utiliza, mesmo que pouco a introdução, pois na oralidade, escutando histórias é muito típico o adulto fazer um comentário introdutório antes da contação de história.

A **orientação**, segunda categoria da narrativa, responsável por mostrar o *tempo*, o *lugar*, os *participantes/personagens* e a *orientação propriamente dita* dão a sustentação para as ações na narrativa.

Quanto ao *tempo*, Travaglia (2007) afirma:

nos textos narrativos (em que a perspectiva do produtor do texto em relação ao objeto do dizer é a do fazer ou acontecer inserido no tempo) a formulação linguística vai exigir o uso de recursos da língua para marcação desse tempo, daí a presença maior em textos narrativos de recursos da língua marcadores de tempo, pois, além da marcação de tempo feita pelos verbos, observa-se o uso muito frequente nesse tipo de texto de recursos, tais como: a) expressões: era uma vez; b) datas: em 1997, no dia 25 de outubro de 2003; c) conectores de valor temporal: conjunções e locuções conjuntivas (quando, enquanto, logo que, assim que, depois/antes que, etc.); preposições ou locuções prepositivas (após, antes de, depois de, etc.); sequenciadores ou encadeadores temporais no tempo referencial, tais como: aí, daí, então, etc.; d) advérbios e adjuntos adverbiais de tempo: há muito tempo atrás, à noite, em três dias, por muitos anos, dali a algum tempo, naquele momento; e) nomes (substantivos e adjetivos) indicadores de tempo: dia, mês, semana, ano, década, atrasado, adiantado, temporário, transitório, etc.), entre outros; f) tempos verbais: passado, presente, futuro. (Travaglia, 2007, p. 66 – 67)

Desse modo, as narrativas escolares estarão inseridas num tempo pouco específico, pois são ficcionais, ao contrário de uma notícia, que traz indicações

⁴⁴ Nas notícias de jornais essa categoria se divide em duas outras: a manchete e o texto introdutório. (Cf. Van Dijk, 1990)

temporais mais precisas. Observemos alguns exemplos de como as crianças marcam os aspectos de temporalidade em seus textos:

“Quando fui na loja” (Texto 1)

“Era uma vez um menino chamado Hiago” (Texto 4)

“Ontem eu fui na sorveteria” (Texto 10)

“Hoje Meu cachorrinho” (Texto 11)

“No meu primeiro dia de aula” (Texto 15)

“Minha aula começou dia primeiro de fevereiro de 2011” (Texto 17)

“Um dia Dona Joaquina dona taturana e o resto das amigas” (Texto 20)

“Em um belo dia uma criança nasceu e foi uma maravilha” (Texto 27)

“Certo dia Luan e Gabriel estavam olhando as coisas ao redor” (Texto 29)

O marcador “Era uma vez...” é o mais utilizado pelas crianças⁴⁵, seguido pelo “Um dia”, “Certo dia” e “Em um belo dia”, expressões estas que estão nos contos de fadas e histórias infantis, no geral, apropriadas pela criança no momento da produção do texto.

⁴⁵ Dez das quarenta narrativas utilizaram o marcador “Era uma vez...” para dar início ao texto.

O *espaço* é outro elemento constitutivo de uma narrativa, que geralmente está logo após a descrição do tempo, podendo não estar explícito, mas se compondo ao decorrer do texto. O ambiente, assim, irá variar em função do enredo que o narrador se propõe construir. Vejamos:

“Quando fui na loja” (Texto 1)

“Eu fui na casa da vovó” (Texto 8)

“Era uma vez a chapeuzinho amarelo estava levando pizza para a casa da vovó e quando ela estava no meio do caminho” (Texto 14)

“Um dia passava por uma casa um ratinho” (Texto 28)

Há também os textos em que o espaço muda, em função do enredo, e só notamos isso através das falas dos personagens ou da própria alerta do narrador. Por exemplo, no texto 15, a criança que escreve não explicita que está na sua casa, mas a partir da leitura podemos concluir, tendo como base os elementos que apresenta (grifados no texto), que ela está em casa e depois, explicitamente, vai para escola.

“No meu primeiro dia de aula eu acordei, tomei – banho estava vestida com uma calça jeans, uma blusa de uniforme.

Minha mãe que me levou a escola. A escola era tão perto de casa que fui de a pé. Quando cheguei lá a primeira pessoa que me recebeu foi a professora Alessandra.” (Texto 15)

Os *personagens/participantes* do enredo, também, são indicados no decorrer do texto. Nomeados ou não, eles executam as ações da narrativa dando condições

para que a história aconteça, sendo que há produções textuais nas quais o narrador é o próprio personagem. Isto se deve, sobretudo, às propostas de atividade, que solicitam algo mais pessoal e, portanto, subjetivo. Vejamos como as crianças apresentam seus personagens:

- Nomeando – a criança dá nome aos personagens:

“Era uma vez um menino chamado Hiago” (Texto 4)

“Serelepe foi encontrado” (Texto 5)

“A Lili esperando os filhos dela nascer” (Texto 6)

“O Lucas soutou o balão” (Texto 9)

“Certo, dia Luan e Gabriel estavam olhando as coisas” (Texto 29)

- Sem nomeação – a criança insere os personagens no texto sem dar nome a eles; geralmente, vêm os substantivos comuns acompanhados de algum artigo (definido ou indefinido) ou preposição (de) mais artigo (o, a):

“Os filhos dela nasceu e um gatinho estava atrás do pitinhos pois eram gordinhos” (Texto 6)

“O menino correu atrás do galo para pegar o figo” (Texto 7)

“O livro ficou chorando e triste” (Texto 12)

Há textos (1, 2, 3, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 33, 34), em que a criança é narrador e personagem da narrativa. Frequentemente, o uso dos verbos na primeira pessoa, além dos pronomes possessivos (meu, minha), indiciam a presença do narrador no texto.

“Quando fui na loja comprei” (Texto 1)

“Na Escola Brinquei” (Texto 2)

“Fui faze copra” (Texto 3)

“Eu fui na casa da vovó” (Texto 8)

“Ontem eu fui na sorveteria” (Texto 10)

“Mais eu gosto Muito dele” (Texto 11)

“Fui no supermercado e comprei” (Texto 13)

“No meu primeiro dia de aula eu acordei” (Tomei 15)

“Minha escola fica longe de casa, eu adoro estudar lá” (Texto 16)

“Eu fui a escola de ape, eu morava em Mineiros” (Texto 33)

“Em um belo dia eu estava em casa” (Texto 34)

Apenas no texto 17, a criança diz o seu nome, apresentando aos leitores sua idade, onde estuda, e a localização de sua escola. Nesse texto a criança é narradora-personagem da narrativa.

“Olá meu nome é Kislaine tenho (11) anos e estudo na escola Municipal Vinícios de Aquino Ramos, Que fica no Parque Buriti 1 na cidade de Itumbiara – Goiás.” (Texto 17)

Quanto à *orientação propriamente dita* das narrativas que analisamos, temos os seguintes contextos e situações, para citar alguns exemplos: um bate-papo, como ocorre no texto 38, entre o Rato e a Bola; um diálogo como a Joanelha tem com suas amigas no texto 23; encontros inesperados, assim como Chapeuzinho Amarelo tem com o Lobo no texto 14; situações cotidianas como a criança que relata o dia de compras no texto 1, enfim, cada texto conforme o desenrolar dos fatos especifica quem fazia o que e quando fazia.

Em sequência às categorias de introdução e orientação, temos a **trama**. Esta terceira categoria da superestrutura da narrativa, subdivida em *complicação*, *resolução* e *resultado*, não perpassa todas as narrativas, pois alguns textos seguem um enredo linear, que narram, por exemplo, um fato cotidiano ou acontecimento (texto 1, 2, 3, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 26 e 33), ficando, nesse sentido, restritos apenas à sucessão de fatos, complicação, que na realidade poderíamos nomear de episódios narrativos e, por fim, apresentam os resultados, desfecho da narração. Nesses textos não existe um clímax (momento máximo da narrativa) e, também,

resolução, porque na orientação da narrativa não acontece um desacordo ou conflito.

Agora, examinemos uma sequência narrativa, e vejamos como a complicação, resolução e resultado acontecem no texto:

“Era uma vez um Menino chamava Hiago andando na bicicleta murchou o pneu esperou, ai o amigo deli chagou Ele arrunou a bricicleta ai eles foran para casa.” (Texto 4)

A complicação é marcada pela sucessão de dois fatos: andando de bicicleta e os pneus murcham. O clímax está em: “ai o amigo deli chegou”. A resolução acontece quando o amigo arruma o pneu para Hiago, e como resultado, ambos vão para a casa, o que demonstra uma ação: “ai eles foran para casa”. Outro resultado bem comum nas narrativas infantis, além de uma ação, é caracterização de um estado em que os personagens se encontram ao final, indicado por algum sentimento (Texto 15), ou por uma expressão, como “*e foram felizes para sempre*” (Texto 9). Vejamos:

“(…) eu gostei muito da professora e dos colegas novos e naquele dia me sentir muito feliz.” (Texto 15)

“(…) O Bobe e bringou também. eles bringaram tanto! E foram felizes para sempre.” (Texto 9)

Há alguns textos em que a história fica inacabada, o que nos intriga muito, pois a narrativa finaliza-se na resolução, sem apresentar um resultado / desfecho, como ocorre nos textos 14, 31 e 36. Duas explicações, a partir de nossa prática como professor e, enquanto pesquisador da linguagem infantil parecem-nos evidentes: 1ª) A criança considera como acabado o seu texto, o que não transparece

na escrita; ou 2ª) Na hora da escrita, a criança deixa o texto de lado, esquecendo-se de finalizá-lo, para se ocupar de uma outra atividade que naquele momento é mais interessante.

A próxima categoria na superestrutura da narrativa na concepção travagliana são os **comentários**, que se compõem pela *avaliação*, *expectativas* e *explicação*. No que concerne à *avaliação*, os textos 1, 2, 7, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 19, 24, 26, 27, 28, 33, 34 e 35 apresentam algum ponto de vista, sentimento ou juízo do narrador em relação aos acontecimentos narrados. Exemplificando:

“Porque eu gosto muito de quonpra roupasdescançar a minha cabeça.”
(Texto 1)

“Dona joaninha fes um bolo do tamanho de um gigante nossa imagine que bolo gostoso era de chocolate” (Texto 24)

“Todo mundo tava de ressaca mais também ficou até três horas da manhã.” (Texto 24)

“Eles não gostavam de seus irmãos. eles quaquaçavam e riam dele e derrubavam o pobre coitado” (Texto 35)

Geralmente, nas narrativas escolares a avaliação se torna mais presente nos textos escritos em primeira pessoa, em que fica mais explícita a presença do narrador no texto, como ocorre, por exemplo, no texto 1, no trecho já citado acima.

As *expectativas* não foram detectadas em nenhuma narrativa do *corpus*. Dificilmente encontradas em alguns gêneros literários, as *expectativas* têm um caráter preditivo. Arantes (2006) observando como este tipo de comentário está organizado nos gêneros parábola, apólogo e fábula, afirma que dentro de seu *corpus*, as *expectativas* estavam presentes apenas no gênero fábula.

Quanto à *explicação* em que o narrador comenta o significado e a razão dos acontecimentos e atitudes dos personagens, podemos observar nas narrativas analisadas, que essa subcategoria dos comentários, faz uma intersecção com a *avaliação*, sobretudo nos textos escritos em primeira pessoa, que trazem como personagem a criança que narra, pois ao apresentar seu ponto de vista ou sentimento, o narrador também comenta a razão de algumas atitudes / posicionamentos, como vemos no texto 1:

“Porque eu gosto muito de quonpra roupasdescançar a minha cabeça.”
(Texto 1)

A criança, no trecho acima, ao expor um ponto de vista, faz também uma explicação de sua atitude, sendo avaliação e explicação simultaneamente.

A explicação nos textos em terceira pessoa ocorre, principalmente, a partir de comentários das atitudes dos personagens, como verificamos nos trechos abaixo:

“O livro ficou chorando e triste **Pois** ele se centio sozinho” (Texto 12)

“- Mãe ande devagar. ele disse isso porque ele ficou gordo demais”
(Texto 31)

As criança, ao narrar os trechos acima, dão explicações distintas (no primeiro trecho à atitude do livro, e no segundo à fala do personagem). Vale salientar que em ambos as explicações vêm acompanhadas de um operador que introduz uma justificativa ou explicação (Cf. item 3.4.2, neste capítulo).

A explicação também pode ser processada no texto, através de comparação⁴⁶ ou até mesmo em um diálogo entre o narrador e o leitor do texto, um questionamento, como vemos em:

“(…) Mas aquela maçã vermelhinha e a raposa morrendo de fome que solução tinha pegar a maçã inha morrer que alternativa ela tinha?” (Texto 36)

Por último, temos a categoria **epílogo ou conclusão**, subdivida em *coda*, *moral* e *fecho*. Desses três tipos de conclusão, a *moral* e a *coda* não aparecem em nenhuma narrativa. O *fecho* manifestado pela expressão “*fim*” foi identificado em 11 narrativas (textos 6, 16, 19, 21, 23, 25, 27, 28, 30, 31 e 40).

Não há dúvidas de que cada texto descrito acima é, predominantemente, narrativo, embora, devemos considerar alguns pontos essenciais para os quais Travaglia (2007) nos alerta:

Há um *tipo dominante necessariamente*, ou seja, aquele gênero sempre se compõe com aquele tipo presente como dominante. É o caso, por exemplo, de romances, contos, novelas, apólogos, parábolas, fábulas, piadas, atas, mitos, lendas, epopéias, etc. em que o tipo narrativo é sempre presente e dominante, podendo aparecer trechos descritivos, dissertativos, injuntivos. A dominância não é em termos de espaço do texto ocupado pelo tipo, mas em termos da tendência para um dado modo de interação a que o texto serve. Assim, por exemplo, temos muitos contos de Clarice Lispector em que o espaço ocupado pelo tipo dissertativo é maior do que o ocupado pelo tipo narrativo, mas o conto sempre é visto como predominantemente narrativo. Quando se tem um tipo dominante necessariamente é que se diz que o gênero é narrativo, dissertativo, descritivo ou narrativo e/ou argumentativo e/ou preditivo, etc. (Travaglia, 2007, p. 1301)

O que Travaglia defende, portanto, é a ideia de que existe uma conjugação de tipos textuais, descartando a possibilidade de haver textos puros. As narrativas escolares estão neste nível de escrita. Ao narrar, a criança usa de diferentes tipos

⁴⁶ A explicação por comparação não foi identificada em nenhum das narrativas analisadas.

textuais: descritivo, injuntivo, argumentativo, preditivo, narrativo, para melhor se comunicar, compondo seu discurso de acordo com suas intenções, materializadas no enredo. Portanto, a seguir, focaremos na análise das marcas argumentativas no texto narrativo, observando que, ao narrar, a criança também argumenta. Afinal, *narrar e argumentar são estratégias linguísticas* que não se separam e só existem em um concomitante entrelaçamento. Acrescentaríamos, aqui, que a narração e a argumentação estão inscritas no funcionamento da língua, e é o que adiante verificaremos.

3.3.1 A criança como narrador: algumas estratégias de efeitos argumentativos

A análise dos aspectos de narratividade nas produções textuais, permitiu-nos averiguar algumas estratégias que possuem um efeito argumentativo. Sobre isto, iremos discutir, especificadamente, dois itens:

- a) recorrência ao discurso adulto
- b) recorrência ao discurso literário

Algumas falas das crianças podem ser ressonâncias do discurso público, midiático, político, materno ou paterno, enfim, de outros que fazem parte de sua realidade social. Essas vozes que ressurgem no texto são importantes para a manutenção da narratividade, além de estarem impregnadas de argumentação, por exemplo, quando a criança no texto 24 usa expressões do discurso adulto e falas que expressam esse universo.

“Era uma vez uma joaninha que arrumou uma festa. Nossa que festa boa, disse a formiga joaninha falou a obrigado. Vamos dançar chegou uma ora que a dona joaninha fes um bolo do tamanho de um gigante nossa imagine que bolo gostoso era de chocolate a formiga, besouro, taturana, joaninha e a minhoca detono! o bolo ai a festa acabo e todo mundo foi embora no outro dia todo mundo tava de ressaca mais também ficou até três horas da mahã. Elas acordaram cinco horas da tarde.” (Texto 24)

Neste texto o narrador é onisciente⁴⁷, já que ele faz comentários acerca de alguns acontecimentos nas narrativas (*nossa imagine que bolo gostoso era de chocolate*). Temos ainda a palavra “*detono!*” e a sequência linguística “*tava de ressaca mais também ficou até três horas da mahã*” que demonstram falas adultocêntricas. Ou seja, temos um locutor (a criança), que incorpora asserções de outros enunciadorees (Cf. Ducrot, 1988; Koch, 2009), marcando sua fala por ideias que não fazem parte de seu universo infantil.

Outro exemplo da recorrência ao discurso adulto encontramos no texto 1, quando a criança recorre ao discurso adulto para justificar as compras na loja:

“quando fui na loja conprei: biguldas roupas bousas sapatos vestidos. Porque eu gosto muito de quonpra roupa descansar a minha cabeça.” (Texto 1)

A ideia de comprar para “descansar a cabeça” é típico do universo adulto, portanto, a criança apropria-se de uma fala que foge ao seu mundo infantil para justificar sua atitude no texto. Desse modo, temos uma narração com traços polifônicos gerando argumentação.

⁴⁷ O narrador onisciente narra em 3ª pessoa e, às vezes, permite certas interferências narrando em 1ª pessoa. Conhece tudo sobre os personagens e sobre o enredo, sabe o que passa no íntimo das personagens, conhece suas emoções e pensamentos. (Cf. Gancho, 2004)

Outra estratégia de narratividade é a recorrência ao universo literário. Um exemplo, é o uso do “*era uma vez*”, uma expressão muito utilizada, retirada dos contos de fadas, fazendo referência ao tempo em que a narrativa aconteceu.

Nesse sentido, dentro do item recorrência ao universo literário, consideramos que ao enunciar “e foram felizes para sempre” a criança argumenta. A expressão vale como uma “moral da história” que pode ser enunciada como “quando se faz o bem, todos são felizes para sempre”

“UM DIA, OS IRMÃOS Lucas e Maria FORAM PASSEAR COM O CÃOZINHO Bobe.
ELES CAMINHAVAM FELIZES COM SEUS BALÕES, QUANDO⁴⁸...
O Lucas soutou o balão
O balão voou. Lucas tentou pegar, mais o balão voou Lucas ficou triste e Maria falou: “Pegue o meu” o Bobe bringou também. eles bringaram tanto! E foram feliz para sempre.” (Texto 9)

Em suma, a expressão “*e foram felizes para sempre*”, analisada em um nível da macroargumentação, ressoa quase como um ensinamento, em que tudo ficou resolvido e por isso eles conseguiram a felicidade; esse tipo de finalização, reflete igualmente uma transposição do oral no escrito, uma vez que muitas das histórias infantis contadas para as crianças se encerram com tal expressão.

3.4 Narrando e argumentando: as marcas linguísticas

Qual a capacidade que o ser humano desenvolve primeiro: narrar ou argumentar? De acordo com Perroni (1992) a criança adquire a narração como uma das primeiras capacidades linguísticas, fato comprovado pela sua pesquisa

⁴⁸ As partes em letras maiúsculas compunham o comando da produção textual, que solicitava que a criança desenvolvesse e concluísse a narrativa.

longitudinal sobre a narrativa oral com duas crianças – dos 2 aos 5 anos de idade. De outro lado, igualmente, temos o estudo de Pereira de Castro (1996) que evidencia que as crianças, nessa mesma faixa etária, argumentam.

Desse modo, a partir do confronto entre os trabalhos de Perroni (1992) e Pereira de Castro (1996), podemos afirmar que argumentar e narrar estão intrinsecamente relacionados, e se desenvolvem concomitantemente no processo de aquisição da linguagem, uma vez que desde pequena, a criança narra e utiliza estratégias argumentativas para dominar a estrutura e o funcionamento da língua. Partindo dessas considerações percebemos que a criança, desde os primeiros anos de vida, narra e argumenta na oralidade⁴⁹. Logo, consideramos que o oral e o escrito se relacionam⁵⁰. Portanto, se desde os primeiros anos de vida ela já argumenta, prontamente, desde as primeiras produções textuais a criança também usará recursos que proporcionam ao discurso um valor de argumentação.

Por conseguinte, para identificação da argumentação no texto/fala da criança, acreditamos que existem marcas linguísticas que conferem maior ou menor predominância da argumentatividade. À luz dos princípios acima explanados e considerando a nossa base teórica assumida no capítulo 1 observemos as narrativas escritas e suas marcas argumentativas, que estarão organizadas em dois blocos de análises. Primeiro, focaremos na análise microargumentativa, sem perder de vista a sua relação com os aspectos discursivos, identificando o que confere à narrativa uma carga argumentativa. Em seguida, a análise toma o princípio da macroestrutura da argumentação, observando a argumentação subscrita no estilo textual.

⁴⁹ Cf. Banks-Leite, 1996; Eisenberg e Garvey, 1981; Leitão e Banks-Leite; 2006.

⁵⁰ Cf. Marcuschi, 2010.

3.4.1 Um olhar para os tempos verbais nas narrativas: os aspectos argumentativos

Os tempos verbais orientam o texto a mundos específicos: comentado ou narrado. Dessa forma, como hipótese inicial diríamos que as narrativas infantis que analisamos deveriam ser, especificamente, textos pertencentes ao mundo narrado, se seguíssemos a lógica de que são apenas relatos/histórias, mas como observamos e a seguir descreveremos, nesses textos entrecruzam-se os dois mundos e concretizam-se as marcas argumentativas, pois além de narrar, a criança faz comentários e usa a narrativa para opinar, expressar ideias e criticar.

De forma geral, em relação aos tempos verbais e ao emprego dos verbos nas narrativas, as crianças na fase que pesquisamos apresentam uma dificuldade de flexioná-los e fazer a concordância correta entre verbo e os demais termos de uma oração. Além dessa dificuldade, existe ainda o erro ortográfico, que faz parte do processo de aquisição da linguagem escrita; há alguns verbos (e outras palavras no geral) em que, no momento de serem grafados, ocorre uma troca de letras, devido ao valor sonoro da sílaba, o que não impede, porém, que o texto ou período sintático seja inteligível. Observemos alguns exemplos:

“quando fui na loja conprei” (Texto 1)

“Eu gosto muito de quonpra roupa” (Texto 1)

“Ele fes isso porque ele e temoso” (Texto 11)

“Nós chegou lá no treino e o treinador deixou nós jogar” (Texto 34)

Outro fator que nos chamou atenção foi a capacidade da ação da criança sobre a sua língua(gem), ao criar novas palavras para dar sentido a sua fala ou escrita. Em aspectos de produção textual notamos que inventar novos verbos se torna uma tarefa mais difícil, pois o que vemos com frequência é a invenção de um adjetivo ou substantivo para caracterizar ou nomear objetos, coisas e personagens, conferindo uma criatividade linguageira e neológica. Logo, na narrativa 35, escrita por uma criança de 9 anos, que cursava o 3º ano do Ensino Fundamental temos na nona linha a seguinte sentença:

“eles quaquavam e riam dele e derrubavam o pobre coitado” (Texto 35)

Aqui, a criança aglutina dois lexemas, o primeiro, o som emitido por um pato – “quaqua”, mais o “çavam” que advém, provavelmente, do verbo caçar, já que verificamos que a palavra criada pela criança foi empregada no sentido de chacotear, ridicularizar, no episódio narrativo, o personagem Patinho Feio da história por ela contada.

Quanto à análise dos tempos verbais usados em maior recorrência pelas crianças adotamos o seguinte procedimento: leitura sistemática dos textos, grifando os verbos e identificando em qual tempo são classificados. Logo abaixo apresentamos os dados tabulados: a quantidade de verbos flexionados nos tempos identificados nos textos, bem como a porcentagem (em relação aos 100% total).

TABELA 2. Tempos verbais identificados nas narrativas

Tempos Verbais	Quantidade de verbos identificados	Porcentagem
Futuro do Pretérito	3	0,48%
Futuro do Presente	2	0,32%
Futuro do Subjuntivo	1	0,16%
Gerúndio	35	5,61%
Infinitivo	80	12,82%
Imperativo	8	1,28%
Particípio	9	1,44%
Presente	138	22,12%
Pretérito Imperfeito	99	15,87%
Pretérito Perfeito ⁵¹	249	39,90%
Total	624	100,00%

A ideia de que em todas as narrativas predominavam os tempos do mundo narrado foi rejeitada ao se constatarem os tempos verbais utilizados pelas crianças. Levando em consideração as divisões de tempos verbais pertencentes ao grupo do mundo narrado e comentado na Língua Portuguesa feita por Koch (2009, 2010b) verificamos que os textos têm um predomínio de cerca de 34,35% de verbos do mundo narrado (18% de Pretérito Perfeito Simples + 15,87% Pretérito Imperfeito + 0,48% de Futuro do Pretérito) e 44,34% do mundo comentado (21,90% de Pretérito Perfeito Simples + 22,12% de Presente + 0,32% de Futuro do Presente), e cerca de 21,31% de outros verbos (0,16% de Futuro do Subjuntivo + 5,61% de Gerúndio + 12,82% de Infinitivo + 1,28% de Imperativo + 1,44% de Particípio), que surgem nas narrativas e não estão classificados como comentário ou relato, de acordo com a linguística textual, porém auxiliam na articulação desses dois mundos.

⁵¹ Este tempo verbal pertence ao mundo narrado e comentado, mas com valores distintos em cada esfera de uso. Recordando o que já afirmamos no capítulo de fundamentação teórica: no mundo narrado o Pretérito Perfeito é tempo-zero, o tempo-base, sem perspectiva; no mundo comentado, tem valor retrospectivo com relação ao tempo-zero, que neste mundo é o presente (Cf. Koch, 2010b).

Os dados nos permitiram observar que nas narrativas existe uma maior quantidade de verbos que demonstram a presença do narrador no texto, opinando, expressando ideias próprias, aferindo um índice de subjetividade, que colocou a narrativa a serviço da argumentação. A explicação para o predomínio de verbos do tempo do mundo comentado em textos do tempo narrado está no campo discursivo, ou seja, trata-se da adoção de uma estratégia de narratividade segundo a qual, para contar uma história ou relatar um fato, o narrador recorre aos valores pessoais e experiências individuais para conduzir o enredo. Além disso, mais uma vez comprova-se o fato da não pureza dos textos, ou seja, do entrecruzamento/fusão de tipos textuais (Travaglia, 2007). Demonstremos o que afirmamos com os exemplos a seguir:

- Exemplo 1:

“Não aconteceu nada de diferente no primeiro dia, só as professores que eu estranhei elas são muito bravas.” (Texto 33)

A mudança do Pretérito Perfeito (aconteceu e estranhei) para o tempo verbal Presente (são) confere uma face argumentativa, pois o narrador se responsabiliza com aquilo que diz, e a oração “*elas são muito bravas*” vem como um argumento em relação ao que foi afirmado anteriormente, havendo uma adesão do locutor ao enunciado, uma espécie de aproximação, obviamente identificada, também, pelo uso da primeira pessoa⁵² do singular na flexão do verbo *estranhar*.

⁵² Ressaltamos que os textos escritos em primeira pessoa trazem uma marca argumentativa devido aos índices de subjetividade e marcas do sujeito na produção escrita (Cf. item 3.5.2).

- Exemplo 2:

“Os animais são muito felizes e muito charmosas, usa brinco, chapéu, salto, bolsa e cinto, elas vão sair para o shopping para comprar roupas, sapatos e acessórios, elas vai toda chique com salto e etc.” (Texto 26)

A manutenção dos verbos no tempo Presente com uso de dois verbos no Infinitivo (sair e comprar) demonstra, respectivamente, a opinião do narrador (*os animais são muito felizes e muito charmosas*), em seguida, o argumento (*usa brinco, chapéu, salto, bolsa e cinto, elas vão sair para o shopping para comprar roupas, sapatos e acessórios, elas vai toda chique com salto e etc.*)

- Exemplo 3:

“O menino não conseguiu alcançar o galo (CONCLUSÃO). O galo é muito esperto (ARGUMENTO).” (Texto 7)

No exemplo observamos três verbos. O primeiro verbo, “*conseguiu*”, adquire a função de tempo do mundo narrado, já que vem acompanhado de um verbo no infinitivo, o que provoca o distanciamento entre o narrador e o que é dito. Porém, o terceiro verbo quebra essa lógica. O uso do verbo no Presente do Indicativo, que faz parte da organização do mundo comentado, transforma a oração em argumento em relação ao que foi afirmado anteriormente (“*O menino não conseguiu alcançar o galo.*”).

- Exemplo 4:

“Ontem eu fui na sorveteria na sorveteria o meu sabor foi chocolate porque eu gosto muito desse sabor ele é uma delícia” (Texto 10)

Verificamos pelo texto 10 a passagem dos verbos no Pretérito Perfeito para o tempo Presente, de forma que, ao introduzir a terceira oração com o operador *porque*, o locutor faz um comentário argumentativo que valida a escolha do “sabor chocolate”. Novamente, o verbo está a serviço da ordem do argumentar em um texto, predominantemente, do tipo narrativo.

- Exemplo 5:

“Era uma vez uma Menina chamada Valesca e sua mãe chamada Vanessa era o dia do seu aniversário antes de cantar parabéns resolveu contar quando ela era pequena Vanessa disse:

- Sabia quando você tinha 11 meses você era linda você tinha olhos azuis e Cabelo pretinho ela gostava muito, muito de uma bolinha so que eu tive que tomar de você Valesca disse:

- Porque mamãe disse Vanessa:

- Porque você não queria mamar ai eu tive que tomar so que Valesca chorava muito sua mãe resolveu colocar ela numa creche ela se acostumou e foi crescendo até chegar o dia do aniversário seu hoje dia 8 de março ela vez 06 anos e sua mãe ficou muito feliz.

Fim”

(Texto 40)

O texto acima está organizado em diálogo. A presença de verbos que marcam a personalidade e a opinião dos personagens do texto confere um caráter polifônico à produção, uma vez que a voz do narrador dá espaço para voz dos personagens. Os verbos nesses textos estão alternadamente entre o mundo narrado e comentado. Vejamos, por exemplo:

No segundo parágrafo temos a seguinte fala: “- Sabia quando você tinha 11 meses você era linda você tinha olhos azuis e Cabelo pretinho ela gostava muito, muito de uma bolinha so que eu tive que tomar de você Valesca disse”. Os 5 primeiros verbos (*sabia, tinha, era, tinha, gostava*) auxiliam na narratividade do texto, já os verbos seguintes (*tive e tomar*) expressam um caráter pessoal do personagem, conferindo um aspecto argumentativo, manifestado pelo posicionamento do locutor na situação.

Notamos que os textos escritos em diálogos propiciam facilmente marcas argumentativas, ocasionadas, principalmente, na alternância dos turnos de fala em que ocorrem debates, nos questionamentos entre os participantes da história ou em um monólogo, expresso no pensamento do personagem. O aspecto de texto escrito em/com diálogo está subscrito nas produções: 14, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 31,36, 37, 38, 39, 40.⁵³

Ficou evidente, de acordo com a análise feita, que a utilização alternada de verbos no passado e no presente, verificada nos textos selecionados, mostra a existência de dois mundos: o mundo narrado, em que predominam os tempos verbais do passado, e o mundo comentado, com a predominância do presente. Todavia, essa distinção não se apresenta de forma definitiva, uma vez que há a possibilidade de uma interferência tanto do mundo narrado no mundo comentado, como do mundo comentado no mundo narrado, o que Weinrich (Cf. Koch 2009, 2010b) apresenta como metáfora temporal. Tal interferência aponta para uma intenção discursiva do narrador, que consiste na apresentação de suas ideias, opiniões e crenças, que conferem uma face argumentativa ao texto narrativo.

⁵³ Adiante analisaremos as narrativas em diálogos, observando como a argumentação se processa nestes textos (Cf. 3.5.1)

3.4.2 Os operadores argumentativos nas narrativas

Os operadores argumentativos compõem a gramática da Língua, pertencendo ou não às diversas classes gramaticais, de cunho argumentativo (como, por exemplo, advérbios, conjunções, locuções conjuntivas etc.). Esses operadores, segundo Koch (2009) são responsáveis pela estruturação dos enunciados com uma carga argumentativa, orientando o sentido do texto para uma conclusão; além disso, também auxiliam na coesão e coerência da produção textual, conforme já discutido no capítulo I.

Em nossa análise, o olhar para o texto infantil permitiu-nos avaliar e acrescentar ao grupo dos operadores argumentativos outros elementos que, a nosso ver, não estão categorizados pela linguística textual, mas nas narrativas analisadas funcionaram como componentes essenciais para sustentar a argumentatividade, por exemplo, o “*nossa*” (surpresa/ espanto) e o “*né*” (adiante justificaremos).

É fundamental salientarmos que, embora este item focalize os operadores argumentativos, consideramos o conjunto formado pelas sequências linguísticas e, muitas vezes, todo o texto, pois dependendo do contexto onde estão inseridos e das relações que estabelecem, acabam adquirindo significados diversos. Ou seja, o olhar para os operadores, que estão no nível micro, não desconsiderou toda a sua articulação com o nível da macroestrutura.

Nesse sentido, a seguir, apresentamos uma tabela com o objetivo de proporcionar uma melhor visualização dos operadores usados pelas crianças nas narrativas do *corpus*. Nela podemos observar o número de ocorrências do operador, bem como o percentual (frequência) do mesmo.

TABELA 3. Ocorrências dos operadores argumentativos nas narrativas infantis

Operador	Ocorrência	Porcentagem (%)
Afinal	1	0,49%
Aí (daí)	7	3,40%
Até	1	0,49%
Bem (muito)	4	1,94%
Claro	1	0,49%
Claro que	1	0,49%
Com isso	1	0,49%
Como (comparativo)	1	0,49%
Como (conformativo)	1	0,49%
E	27	13,11%
E assim	1	0,49%
E claro	1	0,49%
E também	4	1,94%
E então	1	0,49%
Então	3	1,46%
E só	1	0,49%
Fora (além de)	1	0,49%
Logo	1	0,49%
Mais (muito)	4	1,94%
Mais do que	1	0,49%
Mas	26	12,62%
Mas já	1	0,49%
Mas também	1	0,49%
Meio (mais ou menos)	1	0,49%
Muito (advérbio)	38	18,45%
Muito(a) (pronomes)	4	1,94%
Né	2	0,97%
Nossa (espanto, surpresa)	2	0,97%
O bastante	1	0,49%
Pois	3	1,46%
Por exemplo	1	0,49%
Por isso	1	0,49%
Porque	22	10,68%
Poucos	1	0,49%
Que (explicativo)	12	5,83%
Que ... ? (Pergunta)	2	0,97%
Rapidamente	1	0,49%
Se (condicional)	2	0,97%
Só	6	2,91%
Só que	2	0,97%
Super (muito)	3	1,46%
Tantas/Tanto (muito)	4	1,94%

Tão	4	1,94%
Um monte (muitas)	1	0,49%
Um pouco	1	0,49%
Um pouquinho	1	0,49%
Total	206	100,00%

Orientados pelos pressupostos teóricos de Adam (2011), Guimarães (2002), Koch (2009, 2010b), Vilela e Koch (2001), sobretudo em relação às suas propostas de análise e agrupamento⁵⁴ dos operadores argumentativos, anotamos abaixo um elenco de operadores⁵⁵ (apresentados na tabela acima), organizados de acordo com a sua função básica, que nos itens seguintes descreveremos.

Grupo 1: afinal, com isso, como, mas também, pois, por isso, porque, que (introduzem uma justificativa ou explicação do enunciado dito anteriormente).

Grupo 2: mas, só que, mas já (marcam uma oposição).

Grupo 3: por exemplo (estabelece exemplificação e especificação).

Grupo 4: como, mais do que (constituem relação de comparação entre elementos do texto).

Grupo 5: bem (muito), e só, mais (muito), meio (mais ou menos), muito (advérbio), muito (pronome), o bastante, poucos, super, só, tantas/tanto (muito), tão, rapidamente, um monte (muitas), um pouco, um pouquinho (expressam quantificação e intensidade).

Grupo 6: aí (daí), claro, claro que, com isso, e, e assim, e claro, e também, e então, então, fora, logo, por isso (acrescentam mais um argumento a favor de uma determinada conclusão).

⁵⁴ Retomar discussões sobre as funções básicas e o agrupamento de operadores no Capítulo 1.

⁵⁵ Adotamos como pressuposto para esse agrupamento o papel que esses termos têm nos textos das crianças, o qual foge, muitas vezes da função já preestabelecida e categorizada pela Gramática Tradicional e pela Linguística Textual.

Grupo 7: até (operador que indica excesso temporal).

Grupo 8: que ... ? (operador que introduz uma pergunta).

Grupo 9: se (direciona relações de condicionalidade).

Grupo 10: nossa (surpresa / espanto), né (introduzem ou finalizam uma determinada sequência linguística dando ênfase ao que foi dito).

A partir desta divisão, observemos a frequência geral de cada grupo, que é resultante das somas das frequências específicas de cada operador.

TABELA 4. Frequência por grupo de operadores

Grupos	Operadores	Frequência (%)	Frequência (%) total por grupo
Grupo 1	Afinal	0,49%	19,41%
	como (conformativo)	0,49%	
	Porque	10,68%	
	Que	5,83%	
	Pois	1,46%	
	Mas também	0,49%	
Grupo 2	Mas	12,62%	14,08%
	Só que	0,97%	
	Mas já	0,49%	
Grupo 3	Por exemplo	0,49%	0,49%
Grupo 4	Como	0,49%	0,97%
	Mais do que	0,49%	
Grupo 5	Bem (muito)	1,94%	36,41%
	E só	0,49%	
	Mais (muito)	1,94%	
	Meio (mais ou menos)	0,49%	
	Muito (advérbio)	18,45%	
	Muito (pronome)	1,94%	
	O bastante	0,49%	
	Poucos	0,49%	
	Super	1,46%	
	Só	2,91%	
	Tantas/tanto (muito)	1,94%	
	Tão	1,94%	

	Rapidamente	0,49%	
	Um monte (muitas)	0,49%	
	Um pouco	0,49%	
	Um pouquinho	0,49%	
Grupo 6	Aí (daí)	3,40%	24,27%
	Claro	0,49%	
	Claro que	0,49%	
	Com isso	0,49%	
	E	13,11%	
	E assim	0,49%	
	E claro	0,49%	
	E também	1,94%	
	E então	0,49%	
	Então	1,46%	
	Fora	0,49%	
	Logo	0,49%	
	Por isso	0,49%	
Grupo 7	Até	0,49%	0,49%
Grupo 8	Que ... ?	0,97%	0,97%
Grupo 9	Se	0,97%	0,97%
Grupo 10	Nossa (surpresa/espanto)	0,97%	1,94%
	Né	0,97%	

A partir desses percentuais, os itens seguintes abordam e analisam os dados tabulados, trazendo para as discussões episódios que ilustram como a criança argumenta nos textos narrativos, e de que forma os operadores contribuem para que a argumentação se subscreva.

3.4.2.1 Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação do enunciado dito anteriormente

Com cerca de 19,41%, os operadores que introduzem uma justificativa ou explicação (grupo 1) estão em alta frequência nas narrativas, principalmente, devido à presença do operador “*porque*”, uma vez que ele demonstra quase 60% do valor total do grupo.

Junto ao “*porque*” temos outros operadores como “*afinal*”, “*pois*”, “*que*”, “mas também” e “*como*”. O operador “*afinal*” aparece em apenas uma narrativa. Vejamos:

“Joaninha vai ficar muito triste mas temos que comprar um presente porque a final toda Festa tem que ter um presente vamos dar pulseiras sapato colar e um lindo anel agora vamos nos arrumar vamos colocar tudo (...)” (Texto 18)

A palavra “*afinal*” escrita após o “*porque*”, introduz um argumento ao que é dito anteriormente: “*temos que comprar um presente*”. Assim, a argumentação se inscreve através de uma explicação da criança: “*toda Festa tem que ter um presente*”. Portanto, o operador “*afinal*” não teria nesse enunciado, apenas uma função conclusiva, e sim, explicativo-conclusiva, devido ao contexto onde foi utilizado, uma vez que a criança quer, sobretudo, justificar que é necessário comprar presentes para uma festa.

O operador “*pois*” aparece em três narrativas, introduzindo explicações.

“A Lili esperando os filhos dela nascer eles vai nacer hoje.
Os filhos dela nasceram e um gatinho estava atrás do pintinhos pois eram gordinhos
e a galinha brigou com o gato e ele foi embora passear. Fim!” (Texto 6)

“O livro ficou chorando e triste, Pois Ele se centio sozinho Ele ficou Estou abandonado Estou Muito triste Eu sozinha levei o livro Para casa E gostei muito” (Texto 12)

“Minha escola fica longe de casa, eu adoro estudar lá, pois é muito legal (...)” (Texto 16)

Nos textos listados, os enunciados introduzidos pelo operador “*pois*” contêm explicações relativas às asserções anteriores, que são argumentos para justificar as ações dos personagens. O operador em questão tem a mesma função do “*porque*”,

tanto que se substituíssemos o “*pois*” pelo “*porque*”, o sentido não ficaria comprometido. Da mesma forma, o operador “*mas também*”, em seu uso na narrativa 24, obtém o mesmo valor semântico do “*porque*”:

“(…) e todo mundo foi embora no outro dia todo mundo tava de ressaca mais também ficou até três horas da manhã.
Elas acordaram cinco horas da tarde.” (Texto 24)

Sobre o operador “*porque*”, observamos que ele foi usado em grande recorrência pelas crianças, principalmente, nas narrativas de relatos pessoais⁵⁶. Este conector argumentativo é marcador de um argumento, organizado textualmente no tipo *x porque y*, conforme observamos na narrativa a seguir:

“fui fazer compra
fui lofuisoprecado e coprei:
aróis
cali
bamãola
masão
poge e utazacofome”⁵⁷ (Texto 3)

A criança neste episódio narrativo apresenta a situação em que está envolvida, no caso, fazer compras (*x*). De imediato, também evidencia a justificativa (*y*) de comprar tais mantimentos (estava com fome), introduzida pelo “*porque*”.

Sobre essa perspectiva das primeiras justificativas das crianças na fase de aquisição da linguagem, Pereira de Castro (1996) comprova, em seus estudos, que

A particularidade dialógica dos enunciados *x porque y* é responsável por parte de sua complexidade sintática: eles pedem a presença de dois termos da relação *x* e *y*. As perguntas, por introduzirem um desses termos ou por retomarem-no do termo anterior através do

⁵⁶ Sobre isto, cf. item 3.5.2, deste capítulo.

⁵⁷ Com o auxílio das correções ortográficas feitas pela professora, podemos ler nesta narrativa: “Fui fazer compras. Fui ao supermercado e comprei: arroz, carne, banana, maçã, porque eu estava com fome.”

por quê?, podem ser respondidos apenas por *porque y*. (Pereira de Castro, 1996, p. 117)

Encontramos justificativas organizadas textualmente no tipo *porque y*, não somente na fala das crianças, mas também, nos textos por elas escritos, principalmente nos diálogos. O texto 40 traz um exemplo esclarecedor:

“(...) - Porque mamãe disse Vanessa:
- Porque você não queria mamar ai eu tive que tomar so que Valesca chorava muito sua mãe resolveu colocar ela numa creche ela se acostumou e foi crescendo até chegar o dia do aniversário seu hoje dia 8 de março ela vez 06 anos e sua mãe ficou muito feliz.
Fim”

(Texto 40)

O primeiro “*porque*” não é classificado como marcador de uma justificativa, e sim, introdutor de uma pergunta que induz uma resposta. O segundo “*porque*” já é um operador argumentativo, que introduz uma explicação, categorizado textualmente na organização do tipo *porque y*, conforme os pressupostos de Pereira de Castro (1996).

Em certos casos, percebemos que a criança recorre à repetição de termos, substituindo o “*porque*”, o que mantém a coesão do texto, conforme percebemos na narrativa 7.

“O GALO VIU O FIGO.
ELE SAIU CORRENDO COM O FIGO NO BICO.
ENTÃO⁵⁸, o menino correu atrás do galo para pegar o figo. O menino não conseguiu alcançar o galo. O galo é muito esperto.”

(Texto 7)

⁵⁸ As partes em letras maiúsculas compunham o comando da produção textual, que solicitava que a criança desenvolvesse e concluísse a narrativa.

Há circunstâncias, não muito frequentes, no texto infantil, em que a criança faz uma pergunta a si própria, usando o “*porque*”. Esse mesmo operador auxilia na composição de uma justificativa. O texto 13 carrega essas características.

“Fui no supermercado e comprei: Píizza, cenolra, betetaba, bolaxas, azeitona, um vidro ganrde de coca-cola e tanbem cinco berinjala. porque eu comprei tudo iço eu estava confome auguns é rão pramin e outro era para o meu pai e pra minha mãe e pro meus irmão.” (Texto 13)

Também, como operador que introduz uma justificativa ou explicação do enunciado dito anteriormente, temos o “*que*”.

As sentenças explicativas, introduzidas por este operador auxiliam como argumentos para o delineamento de determinadas ações no decorrer da história.

Vejamos o texto abaixo:

“ Um dia passava por uma casa um ratinho.
Ele com a fome que estava entrou estava cheia de comida, e tinha o que ele mais gostava “queijo”.
Mas havia um problema, tinha uma ratoeira que estava com um pedaço de queijo enorme bem gostoso, se ele pegasse ele iria se machucar.
Ele resolveu chamar seu amigo Guto que era muito esperto.
Primeiro ele segurou der um lado e o Guto do outro lado; com isso o queijo voou para muito longe, caiu perto da gatinha Mimi, que era muito encrenqueira.
Com muita sorte, ela estava dormindo e nem percebeu.
Eles dividiram o queijo ao meio.
Fim”

(Texto 28)

As explicações seguidas do uso do “*que*” dão suporte para a ocorrência de determinadas ações na narrativa. Por exemplo, quando o narrador diz “*Ele resolveu chamar seu amigo Guto que era muito esperto*”, o trecho “que era muito esperto” é argumento para que o ratinho do texto 28 chame seu amigo Guto para ajudá-lo.

Por fim, temos o operador “*como*”. Este marcador adquire uma função similar ao “*porque*”. Analisemos o trecho adiante:

“Era uma vez uma joaninha que gostava muito de ir as festas como ela gostava muito ela tinha um Baú cheio de roupas, sapatos e joias ela estava indo a festa e viu suas amigas e perguntou: (...)” (Texto 23)

“*Como*” é utilizado no texto 23 para inserir argumentos ao enunciado “*gostava muito de ir as festas*”. Podemos melhor perceber o valor argumentativo deste operador, substituindo-o e invertendo o enunciado, conforme descrevemos abaixo:

Substituindo pelo “*porque*”: (...) ir a festas. Porque ela gostava muito, tinha um baú cheio de roupas.”

Invertendo: Ela tinha um baú cheio de roupas porque gostava muito de ir a festas.

Substituindo por outro operador do mesmo valor: Era uma vez uma joaninha que gostava muito de ir a festas. Já que ela gostava muito, tinha um baú cheio de roupas.

Esse primeiro grupo de operadores, como vimos, marca os aspectos de argumentatividade na produção escrita, bem como os de narratividade, pois certas sequências linguísticas, introduzidas por esses marcadores fazem com que os aspectos de coesão e coerência se estabeleçam no texto. Ao narrar, portanto, a criança abre espaço para que a argumentação aconteça.

3.4.2.2 Operadores que marcam uma oposição

O grupo dos operadores que marcam uma oposição está em média frequência nas narrativas, totalizando cerca de 14,08% dos marcadores argumentativos identificados nas produções de texto. Fazem parte desse grupo o

“*mas*”⁵⁹, o “*só que*” e o “*mas já*”. Logo abaixo, vejamos alguns trechos exemplares em que esses operadores foram utilizados.

“Julia eu uma bebezinha mais já é um mulherzinha os anos paçam e paçam, e ela fica mais velha.” (Texto 30)

“Eu compro mas você tem que comer tudo.” (Texto 31)

“(…) Eu estava uniformizado mais não com o uniforme inteiro. (...)” (Texto 33)⁶⁰

“A escola ficava na rua Espírito Santo número 20. Eu fui a escola de ape eu morava em Mineiros só que eu já morei aqui em Itumbiara, e quando eu morava em Itumbiara eu estudei ali, nunca mudei de escola aqui em Itumbiara.” (Texto 33)

Nos quatro textos percebemos que existem dois elementos semânticos **p** e **q**, que têm uma relação por meio dos conectores que marcam uma oposição:

Julia eu uma bebezinha (p) mais já *é um mulherzinha (q)*

Eu compro (p) mas *você tem que comer tudo*

Eu estava uniformizado (p) mais *não com o uniforme inteiro (q)*

Eu fui a escola de ape eu morava em Mineiros (p) só que

eu já morei aqui em Itumbiara (q)

⁵⁹ Neste ponto, para fins de classificação, consideramos apenas o *masPA*, que tem, segundo a teoria ducrotiana, uma função argumentativa. (Cf. Capítulo 1)

⁶⁰ No texto 30 e 33, a criança grafa o operador MAS, erroneamente, acrescentando a letra i, devido, provavelmente, às marcas da oralidade na escrita. O mesmo ocorre em outras narrativas.

Há também uma conclusão **r**, conduzida por **p** e não confirmada em **q**. No entanto, **p** e **q** apresentam orientações argumentativas opostas em relação a conclusão **r**. Assim, a presença dos conectores que marcam uma oposição orienta os elementos semânticos **p** e **q** a uma conclusão **não-R**.

$$pMASq \longrightarrow \text{não-}R (\sim R)$$

Nesses aspectos, o produtor do texto impregna uma maior força argumentativa no enunciado **q** (Koch, 2010b).

No primeiro fragmento o “*mas já*” tem uma marca de pressuposição de que mesmo Júlia sendo uma criança de pouca idade, já tem comportamentos de uma pessoa adulta. No segundo trecho o “*mas*” tem uma predominância opositiva e conclusiva, afinal, a mãe comprou os alimentos e a criança deverá “*comer tudo*”. No terceiro trecho a presença do “*mas*” quebra a linearidade do texto, uma vez que o narrador diz estar uniformizado, e em seguida, acrescenta como argumento principal que não trajava o uniforme completo. Por fim, no quarto trecho o uso do “*só que*” se justifica pela intenção do autor em acrescentar um comentário à narrativa, que se passou em uma determinada cidade, que não é o local onde ele estava quando escrevia.

Assim sendo, os operadores que marcam uma oposição, não ligam somente as sequências linguísticas, como também alteram a orientação argumentativa de determinados enunciados, levando o leitor do texto à conclusão da ideia a qual está sendo defendida.

3.4.2.3 Operador que estabelece exemplificação e especificação

O operador que estabelece exemplificação e especificação (*por exemplo*) foi considerado de baixa frequência, pois demonstra 0,49% dos operadores argumentativos identificados nas narrativas.

Esse operador é utilizado para intensificar, comprovar o que está sendo dito, organizando de maneira clara, argumentos para fortalecer as ideias que estão sendo veiculadas.

O “*por exemplo*” foi localizado no texto 15, quando uma criança argumenta que muitas coisas diferentes aconteceram em sua escola, e para dar maior ênfase ao seu argumento, insere exemplos que têm uma carga argumentativa.

“No meu primeiro dia de aula eu acordei, tomei – banho estava vestida com uma calça jeans, uma blusa de uniforme.

Minha mãe que me levou a escola. A escola era tão perto de casa que fui de a pé. Quando cheguei lá a primeira pessoa que me recebeu foi a professora Alessandra. E muitas coisas de diferente aconteceu por exemplo: O quadro mudou, a diretora e também a maioria dos colegas e eu gostei muito da professora e dos colegas novos e na quel dia me sentir muito feliz.” (Texto 15)

Portanto, a criança ao dizer “*por exemplo*”, usa de uma estratégia argumentativa de especificação e, conseqüentemente, exemplificação, para convencer o leitor de sua observação inicial.

3.4.2.4 Operadores que constituem uma relação de comparação entre elementos do texto

O grupo dos operadores que constituem uma relação de comparação entre elementos do texto totalizou apenas 0,97%. Fazem parte o “*mais do que*” e o “*como*”.

Para Vogt (1977), no campo da semântica a comparação possui uma composição argumentativa que estabelece, durante a enunciação, uma escala que permite uma relação de grau mais forte ou menos forte beneficiando um julgamento, que pode ser mais informativo do que argumentativo. Em consonância, os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca nos revelam que “a argumentação não poderia ir muito longe sem recorrer a comparações, nas quais se cotejam vários objetos para avaliá-los um em relação ao outro” (2005, p. 274). Afinal, quando aproximamos dois objetos por comparação, o que de fato fazemos é a aproximação de realidades entre si.

Tendo isto em vista, avaliemos o uso do operador “*mais... do que*” e a função que assume.

“Era uma vez uma minhoca e suas amigas que iam a um baile uma mais bonita do que a outra mas dona taturana e dona minhoca não tinha roupas e dona joaninha dise vocês não vão ao baile nos não temos roupas e dona joaninha dise vamos ate lem casa eu empresto umas roupas não sera muito emcomodo não não elas se vestiram e foram a festa se divertiram e foram a para casa.” (Texto 22)

O uso do “*mais... do que*”, nesse fragmento, tem inicialmente a função de descrever personagens, levando o leitor a concluir que Minhoca e suas amigas estão indo a um baile, muito elegantes. Essa descrição no conjunto do texto tem

uma finalidade argumentativa, uma vez que a escritora diz em seguida, através de uma sentença opositiva, que outras personagens da história não tinham roupas para ir à festa. Portanto, conclui-se através da narrativa que para ir ao baile é necessário ter roupas apropriadas.

O operador “como” com um papel comparativo foi encontrado em apenas uma narrativa.

“ Os animais são muito felizes e muito charmosas, usa brinco, chapéu, salto, bolsa e cinto, elas vão sair para o shopping para comprar roupas, sapatos e acessórios, elas vai toda chique com salto e etc

Elas só vivem comprando roupas, sapatos relógios e muitas coisas mais, elas não são simples como a onça pintada.” (Texto 26)

Se não recorrêssemos à cena que impulsiona a história, não conseguiríamos compreender a narrativa. Os animais aos quais a criança se refere como “*felizes e charmosas*”, e que são comparados à onça pintada, estão na imagem com brincos e outros adereços. A comparação, portanto, é argumento para a afirmativa “*elas não são simples*”, que precede o operador “*como*”.

3.4.2.5 Operadores que expressam quantificação e/ou intensidade

Em altíssima frequência nas narrativas, esse grupo⁶¹ (*bem (muito), e só, mais (muito), meio (mais ou menos), muito (advérbio), muito (pronome), o bastante, poucos, super, só, tantas/tanto (muito), tão, rapidamente, um monte (muitas), um pouco, um pouquinho*) corresponde a 36,41% dos marcadores argumentativos, pois

⁶¹ Consideramos esse grupo, na sua totalidade, como responsável por organizar os indicadores atitudinais, índices de avaliação e domínio (Cf. Capítulo 1).

conforme observado nos textos do *corpus*, a criança nesta fase de escolarização recorre aos superlativos para dar ênfase a certas ideias.

Nesse sentido, os operadores que expressam quantificação e/ou intensidade adquirem duas funções, podendo ser identificadas de maneira individual ou coexistindo em uma mesma sequência linguística:

a) Acompanhar um argumento dando ênfase ao mesmo;

e/ou

b) Ser argumento.

Na maioria dos casos esses operadores acompanham um argumento, como ocorre nos trechos:

“(...) - Vou sim, mas primeiro eu tenho que comprar roupas larga de ser metida você tem um monte de roupas novas mas eu já usei então vamos pro shopping elas compraram tantas roupas e chegaram exausta e tomou banho e foi com suas amigas Nanda a neti a Fili e a Dani. fim.” (Texto 25)

“Mas tarde os ovos se quebraram e só nasceram três e o grandão ficou lá um tempão e nada. (...)” (Texto 35)

“(...) No meu primeiro dia eu fiquei meio estranho mais eu conhecia poucos amigos, mais aí eu fiquei me distrei e fui conhecendo mais colegas e amigos.

Eu estava uniformizado mais não com o uniforme inteiro.

Não aconteceu nada de diferente no primeiro dia, só as professoras que eu estranhei elas são muito bravas” (Texto 33)

O operador se torna argumento, quando além de dar destaque a uma ação, objeto ou pessoa, se torna elemento essencial para que ocorra a argumentação, para que se estabeleça um argumento. A fim de esclarecer melhor, é só

imaginarmos a seguinte cena: duas lojas de calçados vizinhas noticiam promoções. Na primeira loja anuncia-se “*calçados baratos*”. Já na segunda, “*calçados muito baratos*”. A palavra decisiva para convencer a pessoa a comprar é, neste caso, o “*muito*”.

Nas narrativas temos, da mesma forma, episódios em que os operadores de quantificação e/ou intensidade são argumentos decisivos. No texto 18, a palavra “*bem*”, que expressa muito, é argumento para convencer, levar a personagem Filoca a aceitar a roupa emprestada.

“(…) posso emprestar uma roupa Bem bonita para você Filoca e a Dona Filoca falou:
Não precisa Mas se ensiste eu aceito mas Dona minhoca e dona Taturana podem precisar Dona Joana falou: (…)” (Texto 18)

Na narrativa 30 temos outro exemplo de como um operador de intensidade auxilia na composição de um argumento, bem como, se torna um argumento. Observemos:

“Julia eu uma bebezinha mais já é um mulherzinha os anos paçam e paçam, e ela fica mais velha.
A mãe dela e o pai dela comprou uma bicicletas para ela. Ela adorou ela andou e andou, ela foi para a escola com a bicicleta.
Ela fez 18 anos e foi para a facudade ela conheceu Nathan a pessoa que se a paixonou e casou com ele.
Os dois teve uma linda filha e ela ficou uma super mãe, super esposa e super mulher.” (Texto 30)

Se retirássemos do enunciado acima a palavra “*super*” teríamos o mesmo efeito de sentido? Com certeza, não. O operador “*super*” se torna essencial para expressar no campo semântico, além da opinião da criança, um final feliz para a

narração. Desse modo, nesse episódio narrativo, o operador assume uma função argumentativa, que influencia na narratividade da história.

3.4.2.6 Operadores que acrescentam mais um argumento a favor de uma determinada conclusão

Este grupo também foi considerado de alta frequência, uma vez que concentra 24,27% dos operadores argumentativos utilizados pelas crianças nas narrativas.

Os marcadores que compõem esse grupo são: *aí (daí), claro, claro que, com isso, e, e assim, e claro, e também, e então, então, fora, logo, por isso*. De acordo com Guimarães (2002) esses operadores assumem a função básica de estabelecer uma relação entre sequências linguísticas, acrescentando um argumento, que passa a ser decisivo para uma determinada conclusão, quando há duas ou mais escalas orientadas no mesmo sentido. Assim, fazem parte desses marcadores, advérbios e conjunções classificadas pela gramática da língua portuguesa, como conclusivas e aditivas.

Vejamos alguns textos exemplares:

“ Era uma vez uma raposa que estava morrendo, esta raposa se-chama Alice.

Ele estava morrendo porquê não encontrava alimento que gosta-se derrepente quando estava atravessando a ponte e deu de cara com uma maçã vermelinha mas tinha um problema uma grande armatilha. Que os caçadores de animais preparado para raptar animais, mas aquela maçã vermelinha e a raposa morrendo de fome que solução tinha pegar a maçã inha morrer que alternativa ela tinha?”(Texto 36)

O operador “e” assume diferentes papéis na articulação dos argumentos (Cf. Vilela e Koch, 2011). Temos na história acima um exemplo do uso do “e”, altamente argumentativo. A criança ao escrever “*a raposa morrendo de fome que solução tinha*”, após o uso do conector “e”, lança uma sentença conclusiva e ao mesmo tempo indaga o leitor (*que solução tinha*), criando uma estratégia argumentativa para colocar o auditório a pensar e entrar na história.

Nas narrativas seguintes os operadores grifados estabelecem uma mesma função, e foram utilizados para introduzir uma conclusão lógica.

“Era uma vez palhaço que não trabalhava mais no circo, por isso estava muito triste.” (Texto 5)

“(…) Fui de uniforme e também não aconteceu nada de tão especial, fora a professora e mais algumas coisas legais, eu adorei meu primeiro dia de aula.

A aula foi muito legal, eu acho pra foi e também adoro fazer textos até mais tchal” (Texto 16)

“(…) – empresto minhas coisas para voseis e assim todas vocês vão para a festa! e assim todas foram a festa deslimbrantes” (Texto 19)

“Em um belo dia uma criança nasceu e foi uma maravilha.” (Texto 27)

“Eu gosto muito do desenho do Pica Pau então agora eu vou contar um episódio dele para vocês” (Texto 32)

Nos exemplos listados, os operadores apontam conclusões relativas aos enunciados que os precedem. Essas conclusões funcionam como argumentos decisivos para justificar que determinadas ações ocorram nas histórias.

3.4.2.7 Operador que indica excesso temporal

Junto ao “até” existem outros marcadores que poderiam ser classificados como operadores que expressam excesso temporal e/ou marcadores de tempo, como o “já” e “até que”. Esses marcadores são identificados nas narrativas, mas não assumem uma função argumentativa.

Somente em um texto, o “até” é utilizado para marcar um enunciado argumentativo.

“(…) e todo mundo foi embora no outro dia todo mundo tava de ressaca mais também ficou até três horas da manhã. Elas acordaram cinco horas da tarde.” (Texto 24)

A sentença explicativa introduzida com o “*mas também*” aliada ao operador “até” marca uma sequência argumentativa, em relação à assertiva: “*todo mundo tava de ressaca*”. O “até” auxilia na justificativa da questão da ressaca, igualmente, no horário que o grupo acordou: “*Elas acordaram cinco horas da tarde.*”

3.4.2.8 Operador que introduz uma pergunta

Foi identificado com uma função para sustentar um discurso argumentativo, apenas um operador que introduz uma pergunta, o “*que...?*”, que não tem uma função puramente conclusiva, como também, insere um questionamento para motivar o auditório a pensar sobre uma determinada questão e se posicionar diante da narrativa.

Assim, ocorreu no texto 36, em que a criança usa uma estratégia de argumentação muito frequente no discurso escrito, principalmente, nos que possuem

um alto índice de persuasão, em que para comover o leitor, recorre-se a apelos do tipo pessoal e emocional. Vejamos:

“ Era uma vez uma raposa que estava morrendo, esta raposa se-chama Alice.

Ele estava morrendo porquê não encontrava alimento que gosta-se derrepente quando estava atravessando a ponte e deu de cara com uma maçã vermelinha mas tinha um problema uma grande armadilha. Que os caçadores de animais preparado para raptar animais, mas aquela maçã vermelinha e a raposa morrendo de fome que solução tinha pegar a maçã inha morrer que alternativa ela tinha?” (Texto 36)

A criança recorre a fazer indagações, que apelam para o lado emocional do leitor. De um lado a raposa morrendo de fome e de outro uma maçã vermelinha em uma armadilha, e com isso, abre-se o questionamento: “que solução tinha pegar a maçã inha morrer que alternativa ela tinha?”. Uma tática de alto nível argumentativo, principalmente, pensando na fase de escolarização e idade de quem escreveu o texto (criança de 9 anos de idade, no terceiro ano do ensino fundamental).

3.4.2.9 Operador que direciona relações de condicionalidade

Como operador que direciona relações de condicionalidade foi detectado somente o “se”, muito usado nos debates políticos ou acadêmicos, textos publicitários, em que é evidente sua função argumentativa, devido aos temas polêmicos que discutem (Cf. Macedo et alii, 1996). Nas narrativas do *corpus* o “se” esteve em baixa frequência, com um percentual de 0,97%. Observemos um exemplar:

“Quando eu chegei lá, ele já tinha ido a mãe dele falou:
- Ele acabou de sair mas o pai dele, se você correr você alcança eles.

Ai eu corri eu fui alcansar eles lá no sinal vermelho, lá em cima, ai eu gritei para eles:
- Claiton me espere por favor” (Texto 34)

Para Ducrot (1981), o operador “se” assume de acordo com o contexto, duas funções. Pode ser implicativo ou concessivo. No exemplo acima o “se” tem papel implicativo, uma vez encontramos a relação **será B se A**. Isto é, se o garoto correr (**A**) ele alcançará o seu amigo (**B**). Portanto, a fala do personagem estabelece uma relação argumentativa em uma narrativa escrita com diálogos.⁶²

3.4.2.10 Operadores que introduzem ou finalizam uma determinada sequência linguística dando ênfase ao que foi dito

Os operadores que fazem parte desse grupo, a partir de um olhar criterioso nas narrativas são o “né” e o “nossa” (espanto/surpresa). Esses marcadores linguísticos possuem um desempenho argumentativo, bem como dialógico, pois são utilizados na introdução ou desfecho de uma determinada sequência linguística, estabelecendo uma relação direta com o interlocutor, a fim de angariar confirmação dele, reforçando uma ideia, argumento. Observemos as narrativas a seguir e como esses operadores auxiliam na manutenção da argumentação.

“- Oi
meu amigo tudo bem
- tudo e você
- vamos brincar
- não posso brincar estou um poço duente e você não esta duente
- não porque por nada
é né bom pra você

⁶² Essa questão da argumentação subscrita nas narrativas em/com diálogos será mais bem discutida no item 3.5.1.

- ai ne estou muito cansado toda ora eles mi chuta me bate no campo de bola
- E você não esta de tanto correr
- Não disse o Rato entam tias vou ter que ir para casa.” (Texto 38)

Na narrativa acima, ao inserir a palavra “né”, a criança expressa muito mais do que uma marca da oralidade, ela coloca em destaque argumentos dando ênfase aos mesmos. Poderíamos exemplificar, o índice persuasivo da expressão “né” através de outras frases ilustrativas como:

Você fará isso, *né?*

Que tédio, *né!*

É *né*, sua opinião não favorece a nenhum de nós!

Pois é, *né!*

Quanto ao uso do “*nossa*”, vejamos a produção de texto 24:

“Era uma vez uma joaninha que arrumou uma festa.
Nossa que festa boa, disse a formiga joaninha falou a obrigado. Vamos dançar chegou uma ora que a dona joaninha fes um bolo do tamanho de um gigante nossa imagine que bolo gostoso era de chocolate a formiga, besouro, taturana, joaninha e a minhoca detonol o bolo (...)” (Texto 24)

A palavra “*nossa*” é uma interjeição que pode caracterizar um momento de espanto e/ou surpresa. Na narrativa em questão (24) o uso dessa expressão foi decisivo para marcar a opinião/ponto de vista da personagem do texto, introduzindo uma sentença argumentativa, observe: “Nossa que festa boa” e “nossa imagine que bolo gostoso”.

3.5 A argumentação subscrita no estilo textual: em foco as narrativas em/com diálogos & as narrativas de relatos pessoais

A análise dos textos narrativos permitiu-nos avaliar que, em certos estilos textuais, a argumentação se processava de forma mais evidente.

Focamos nos itens a seguir a observar os efeitos argumentativos e marcas evidentemente retóricas nas narrativas escritas em/com diálogos e nos relatos pessoais. Algumas considerações teóricas fizeram-se pertinentes para conduzir a apreciação dos textos em análise.

3.5.1 As narrativas em/com diálogos

O texto narrativo é uma produção dialógica de natureza social e cultural, composto de diferentes vozes, manifestadas pela voz do narrador e dos personagens. Sendo assim, nas atividades de argumentação oral, o debate⁶³, consubstancia altos níveis de sentenças argumentativas. Esses debates na língua escrita dão origem a textos em/com diálogos. Vale elucidar que o termo *diálogo*, para nós, ultrapassa a concepção da comunicação cotidiana – conversa entre duas pessoas. Portanto, para que ocorra um diálogo não se torna imprescindível a presença de duas ou mais pessoas, afinal o sujeito nunca está completamente só,

⁶³ Cf. o dossiê Linguagem e Construção de Conhecimento: a argumentação em sala de aula (Pro-Posições, Unicamp, 2007), organizado pelos participantes do GT da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia) “*Argumentação / Explicação: modos de construção/constituição do conhecimento*”, que traz diferentes exemplos de como na oralidade, usando o debate, as crianças argumentam de maneira articulada e sistemática. Os textos de Dominique Colinvaux, Clara Maria M. Santos, Selma Leitão, Cecília Goulart e Luci Banks-Leite analisaram os registros videografados e transcritos de uma aula de História em uma turma da 5ª série, cujo tema foi a “Escravidão no Brasil”.

suas concepções e perspectivas são formadas de forma responsiva pelas trocas sociais.

Logo, toda produção tem um caráter polifônico, e é por isso que, ao analisar uma determinada produção textual, precisamos considerar o aspecto dialógico inerente, pois mesmo que o texto seja um construto individual, escrito a uma mão somente, ele é uma atividade humana que incorpora o “Eu e os Outros”, afinal “se a língua como conjunto de formas, é independente de todo impulso criador e de toda ação individual, segue-se ser ela o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo” (Bakhtin/Volochínov, 1988, p. 79). Além disso, “toda enunciação mesmo na forma imobilizada da escrita é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala” (Bakhtin/Volochínov, 1988, p. 98).

Dessa forma, quando o texto é escrito em/com diálogo acaba ocorrendo uma face argumentativa que se materializa na própria ordem do estilo textual desse gênero, de modo que, todo diálogo se compõe pela superposição de vozes e troca de conhecimentos; prontamente, haverá perguntas e respostas, defesa de pontos de vista, trocas de informações, que são indícios da presença da argumentação no tipo narrativo.

Avaliemos os diálogos que se seguem, dando ênfase às estratégias argumentativas que as crianças utilizam:

- Texto 1:

“Era uma vez uma joaninha que ia fazer uma festa surpresa para sua mãe e convidou suas amigas quando estava indo para o salão da festa encontrou suas amigas paradas no gramado e disse:

- Mais amigas vocês não vão para a festa? e a dona formiga disse:

- Nos não temos nada de bonito para vestir e Joaninha disse:

- empresto minhas coisas para voseis e assim todas vocês vão a festa:
e assim todas foram a festa deslumbrantes
fim”

(Texto 19)

- Texto 2:

“Um dia Dona Joanhina Dona Taturana e o resto das amigas estavam-se arrumando para a festa de Dona Largatixa. Mas as amigas de Dona Joanhina não tinha roupas adequadas para ir a festa e Dona Joanhina falou – Vou emprestar minhas roupas para vocês já estou muito enfeitada Dona Taturana falou – Você emprestaria suas roupas para nós – Claro que sim, mas não podemos aceitar aranha falou – Dona Joanhina era muito legal de compartilhar as outras ela pegou suas roupas que estava não guarda-roupa e deu para Taturana, minhoca, formiga e aranha elas pegaram as roupas vestiram e foram para a festa.”

(Texto 20)

- Texto 3:

“Um dia M estava andando pela floresta qua-do viu N e perguntou:
- Porque você está triste? hein. a letra M diz.
- Eu estou triste porque sinto falta da letra A, a quela que fala tantas, palavras bonitas ex: amor, amizade amorosa e “etc”. M diz: - vamos falar palavras com A. N diz: - que legal! acho que isso vai me deixar melhor. Amor, amizade, alegria amoroso, afeto e Amigas N diz agora sim estou melhor. thach M obrigado”

(Texto 39)

No texto 1 a argumentação é impulsionada, primeiramente, através do questionamento feito pela Joanhina à Formiga (- *Mais amigas vocês não vão para a festa?*). Fica implícito neste período o operador porque, que é elemento condutor de um discurso argumentativo (Cf. item 3.4.2.1). A resposta da Formiga (- *Nos não temos nada de bonito para vestir*) se torna a justificativa e argumento de não ir à festa promovida pela amiga. Em seguida, a Joanhina contra-argumenta (- *empresto minhas coisas para voseis e assim todas vocês vão a festa*) e o conflito inicial é resolvido.

No diálogo 2 temos as personagens: Joaquina, Taturana, Minhoca, Formiga e Aranha, que vão à festa da Lagartixa. As ações/falas na narrativa foram geradas a partir da problemática: “*Mas as amigas de Dona Joaquina não tinha roupas adequadas para ir a festa*”. Tal problemática, dita pelo narrador do texto se torna, além de uma marca argumentativa, o fio condutor da narrativa, pois justifica por qual motivo as amigas de Dona Joaquina não podem ir à festa. Os diálogos que se seguem dão um caráter de debate argumentativo, uma vez que apresentam posicionamentos/argumentos⁶⁴ (sublinhados): “Dona Joaquina falou – Vou emprestar minhas roupas para vocês já estou muito enfeitada Dona Taturana falou – Você emprestaria suas roupas para nós – Claro que sim, mas não podemos aceitar aranha falou – Dona Joaquina era muito legal de compartilhar (...)”

Já no texto 3, a argumentação é induzida pela fala da Letra N à Letra M: “- *Porque você está triste?*” Tal questionamento introduz todo o diálogo, em que, no movimento textual de uma fala para outra, prevalece o discurso argumentativo.

A partir das três narrativas percebemos que a fala de um personagem, ao ser sobreposta pelo do outro, confere ao texto uma face argumentativa, pois há um jogo de perguntas e resposta ou conflito a ser resolvido, que incitam o debate/discussão.

Há que se considerar que não é somente o diálogo entre pares que provoca a argumentatividade. Quando o personagem dialoga consigo, sua fala, também, está impregnada de elementos argumentativos, conforme percebemos no texto 36, na fala sublinhada:

“ Era uma vez uma raposa que estava morrendo, esta raposa se-chama Alice.

Ele estava morrendo porquê não encontrava alimento que gosta-se derrepente quando estava atravessando a ponte e deu de cara com uma

⁶⁴ Quando o sujeito se posiciona ele argumenta.

maçã vermelhinha mas tinha um problema uma grande armadilha. Que os caçadores de animais preparado para raptar animais, mas aquela maçã vermelhinha e a raposa morrendo de fome que solução tinha pegar a maçã inha morrer que alternativa ela tinha?

Mas ela falou?

- tenho uma ideia, vou chamar a atenção dos caçadores quando eles vim pulo insima de um deles e ele cai bem encima da armadilha e por fim pego a maçã quando deu uma mordida estava podre e” (Texto 36)

Compreendemos que a criança ao narrar tem diversos artifícios. Essas estratégias quanto mais são pesquisadas, mais vastas ficam, já que por ser único o modo de narrar de cada um, seria impossível definir uma característica específica do tipo narrativo e de outros tipos textuais. O que podemos fazer é organizar pontos de convergência que nem sempre estão explícitos nas produções textuais. Mas, o que de fato as narrativas que analisamos nos fazem enxergar é que nenhum tipo textual está engessado em características unívocas.

Partindo da concepção de gênero de Bakhtin, concluímos que agrupar um gênero discursivo em torno de características unívocas (como se, para existência de um determinado texto fossem necessárias tais características), classificando-o em um único tipo textual, aprisiona toda a concepção bakhtiniana de esferas da atividade humana.

3.5.2 As narrativas de relatos pessoais

Não existe um “modelo universal” de texto argumentativo. Retomando: o que de fato existe são produções textuais com características “relativamente estáveis”, que dão origem a gêneros textuais diversificados, que carregam uma face argumentativa, em maior ou menor escala. Há que se considerar que as esferas sociais de circulação dos textos (imprensa, meio científico, escola, família, comércio

e etc.), também impõem certos moldes de escrita, por exemplo, no ambiente escolar existem algumas representações e expectativas que impregnam os textos escolares. Essas expectativas e representações marcam a potencialização da presença da argumentação nos textos escritos. É por isso que as narrativas de relatos pessoais apresentam pontos de vista claros, justificativas, contra-argumentos que potencializam e conferem marcas argumentativas, afinal, espera-se que em uma narrativa de experiência particular, o locutor justifique ações, posicionamentos, que aparecem quase como instantâneas (Cf. textos 1, 2, 3, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 17, 33, 34).

Observamos que a criança ao narrar algo que vive, especialmente, em primeira pessoa, cria certos padrões de escrita, um exemplo, é o uso frequente do *porquê*⁶⁵, para expressar uma opinião ou argumentar sobre uma determinada ação/fato vivido, conforme observamos nos episódios narrativos selecionados logo abaixo:

“quando fui na loja conprei: biguldas roupas bousas sapatos vestidos. Porque eu gosto muito de quonpra roupa descançar a minha cabeça.” (Texto 1)

“Na Escola Brinquei pula corda, adoleta, e eu Digo Á Porque é bom e é muito legal eu temnho colegas.” (Texto 2)

“Ontem eu fui na sorveteria na sorveteria o meu sabor foi chocolate porque eu gosto muito desse sabor eli é uma delicia” (Texto 10)

⁶⁵ É válido lembrar que a presença do *porquê* em um determinado período sintático, não condiciona afirmar que ele é argumentativo, uma vez que na fase de aquisição da escrita, que pesquisamos, o uso desse operador pode estar aliado, muitas vezes, a outras funções que não são, estritamente, argumentativas ou explicativas (Cf. item 3.4.2.1).

“(...) e não posso esquecer da aula de PQV⁶⁶, não foi muito legal porque deu o sinal para nós irmos embora.” (Texto 17)

O porquê é substituído por outros operadores, conforme avança no processo de aquisição da linguagem a criança passa a dominar e adquirir um vasto repertório linguístico, o que permite que em sentenças explicativas, em justificativas, outros operadores surjam para dar uma ênfase argumentativa, conforme percebemos no texto a seguir:

“Não aconteceu nada de diferente no primeiro dia, só as professoras que eu estranhei elas são muito bravas.” (Texto 33)

A criança do trecho acima, ao assumir sua fala em primeira pessoa marca não somente a autoria do escrito, como também evidencia que aquilo ocorrera com ela, defendendo um ponto de vista, conferindo, como resultado, um efeito de pessoalidade, de subjetividade, comprovado na fala “*eu estranhei elas são muito bravas*”. O ponto de vista determina uma posição, lugar de emergência no discurso. Lembramos, aqui, o conceito bakhtiniano de autor/autoria, sem pretensões de estendermos as discussões⁶⁷, retomando Faraco:

(...) todo ato cultural se move numa atmosfera axiológica intensa de interdeterminações responsivas, isto é, em todo ato cultural assume-se uma posição valorativa frente a outras posições valorativas. (...) Desse modo, *qualquer texto tem*, como seu ponto de partida e como elemento estruturante, um posicionamento axiológico, *uma posição autoral*. (Faraco, 2009, p. 90, grifos do autor)

O texto escrito – enquanto ato cultural – é resultado de juízos de valor e tomadas de posição. Portanto, a criança ao narrar um fato vivenciado por ela, se

⁶⁶ Na escola onde realizamos a coleta dos textos, o currículo escolar contempla a disciplina de Prevenção e Qualidade de Vida (PQV), em que temáticas como sexualidade e drogas são trabalhadas.

⁶⁷ Cf. Bakhtin (2010) e Faraco (2005).

torna autor criador. De acordo com os postulados de Bakhtin, há que se considerar que “o autor criador é, assim, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida (ele não é um estenógrafo desses eventos), mas, a partir de certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente” (Faraco, 2009, p. 90).

Desta forma, a subjetividade impregnada na produção textual, aliada aos aspectos valorativos do autor criador, confere uma face argumentativa à narrativa. No trecho do texto 33, acima citado, percebemos que, após narrar o fato, a criança opina, dizendo que havia estranhado as professoras, pois elas são bravas. A adjetivação dada às professoras, marca uma posição discursiva e social, portanto, argumentativa. Esse artifício textual, de posicionar-se valorativamente, se torna uma característica do relato pessoal. Vejamos alguns episódios narrativos que ilustram essa ideia:

“Eu fui na casa da vovó mais eu fui birca com o papagaio mais ele mim picou duas veses mais eu gosto dele porque ele é meu amigo” (Texto 8)

“Hoje Meu cachorrinho Pegou a Minha Panelinha e fecou Pulando. Ele fes isso porque ele e temoso, Mais eu gosto Muito dele” (Texto 11)

O uso do operador argumentativo opositivo no primeiro trecho, seguido do comentário “eu gosto dele porque ele é meu amigo” fecha o texto da criança com um argumento explícito, a partir de um posicionamento valorativo, expresso nesse episódio: a criança não se importa com as picadas do papagaio, uma vez que eles são amigos.⁶⁸ Ser amigo se torna, por conseguinte, argumento de aceitar as picadas da ave, conclusão lógica de uma premissa que o discurso da criança orienta.

⁶⁸ Cf. item 3.4.2 (os operadores argumentativos nas narrativas).

No segundo trecho, a criança usa também um operador argumentativo adversativo, antecedido de uma adjetivação, que confere ao texto um aspecto argumentativo. Assim, compreendemos que a subjetividade dos textos manifestada pelos pontos de vistas das crianças, pela suas sequências de ideias e juízos, conhecimentos e experiências faz com que elas argumentem explicitando uma posição discursiva/valorativa.

Os dois eventos acima ilustram bem a ideia de que o narrar e o argumentar fazem parte de uma mesma unidade linguística, o texto. Afinal, é possível afirmar que, nas narrativas analisadas no decorrer do capítulo, a criança apenas narre? Tomando por base que *“todo enunciado presenta um cierto número de puntos de vistas relativos a las situaciones de las que se habla”* (Ducrot, 1990, p.19), seria impossível afirmarmos isso, uma vez que comprovamos que narrar e argumentar são tipos textuais inter-relacionados.

Dadas as considerações feitas ao decorrer desse capítulo, ficou evidente a relevância de se considerar a argumentação como determinante para o valor semântico dos textos narrativos. A argumentação orienta os enunciados, de forma que uma palavra pode adquirir, dependendo do contexto, significados e uma força persuasiva distintas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar essa pesquisa, é possível sim, afirmar que a criança argumenta quando narra. Essa afirmativa encerra este estudo e ao mesmo tempo abre um espaço de discussão.

Apoiando-nos na linguística textual e na semântica argumentativa, desenvolvemos um estudo sobre a argumentação infantil, analisando e comprovando que o texto predominantemente narrativo, escrito por crianças na fase inicial da escrita, tem marcas argumentativas.

Verificamos que a argumentação e a narração são dois tipos textuais que se entrecruzam e não existem sem essa inter-relação. Além do mais, a narração e a argumentação só se concretizam pela língua, pela linguagem. É necessário, pois, afirmarmos, que a narração, bem como a argumentação, estão inscritas no funcionamento da língua.

Averiguamos que há marcas linguísticas nas narrativas infantis, que lhes concedem uma orientação argumentativa. Nosso olhar esteve focado, em consonância aos aportes teóricos de Nølke (1993) em dois níveis distintos, que estabelecem uma relação de complementaridade: o micro e o macroargumentativo.

O primeiro nível, da microargumentação, focou-se na análise dos tempos verbais e dos operadores argumentativos. Em relação aos tempos verbais, constatamos que as crianças usam mais verbos do mundo comentado, que conferem uma dimensão argumentativa ao escrito: opinando, expressando ideias próprias, a criança argumenta através de sua fala ou pela fala dos personagens. A análise dos operadores argumentativos possibilitou-nos a interpretação das diversas

táticas argumentativas que a criança utiliza para levar o leitor a uma determinada conclusão. Rastreamos todos os operadores dos textos do *corpus*, calculando suas ocorrências a fim de identificar quais aparecem com maior ou menor recorrência. Os dados evidenciaram que os operadores que expressam quantificação e intensidade, seguido dos operadores que acrescentam mais um argumento a favor de uma determinada conclusão são os mais utilizados.

No nível da macroestrutura analisamos como a argumentação está em maior frequência nas narrativas escritas em determinados estilos textuais. Focalizamos, para tanto, nas narrativas em/com diálogos e nas narrativas de relatos pessoais. As narrações escritas em diálogos possibilitavam a argumentação, pois na sobreposição das falas dos personagens, entre um e outro questionamento, entre uma e outra defesa de ponto de vista, foi possível que se instaurassem debates de bom nível argumentativo. Já nas narrativas de relatos pessoais, as crianças ao relatarem fatos ocorridos com elas mesmas, apresentaram uma necessidade de justificar ações e comentários, que conferiram uma orientação argumentativa aos enunciados.

Ficou evidente que a argumentação nos textos narrativos se processava no próprio fluxo da narração. Explica-se: o enunciador – no caso, a criança – utilizando estratégias diversificadas para conduzir o enredo, usava certas palavras que indicavam esta ou aquela orientação argumentativa. Ou seja, a criança não tem a intenção de argumentar ao narrar, mas isto ocorre, porque a argumentação está inscrita na própria língua. De tal modo, os enunciados que compunham os textos analisados, através dos operadores e itens lexicais conduziam o leitor a determinadas conclusões. Podemos, do mesmo modo, dizer que as produções textuais nos deixaram alguns ensinamentos. As crianças nos convenceram, com

suas narrativas, de que é preciso arrumar-se para ir a uma festa (texto 22); não é certo beber muito e chegar altas horas em casa (texto 24); devemos dividir as coisas não sendo egoístas (texto 28); professoras bravas causam estranheza (texto 33) e etc..

E, diante de todas essas considerações a que chegamos, resta-nos ainda problematizar: Se a criança desde muito pequena argumenta na oralidade e na escrita, mesmo quando não é solicitada, pergunta-se: a escola está ensinando e se preocupa em desenvolver habilidades argumentativas nos educandos?

A partir da experiência, enquanto professor, percebo que não. Infelizmente, não! Sobre isso alguns estudos já apontaram a precariedade da exploração desse gênero na escola, principalmente, nas séries iniciais do ensino fundamental, uma vez que os livros didáticos pouco exploram a capacidade de argumentar (Cf. Oliveira e Silva, 2010; Banks-Leite, 2011; Leitão, 2011). Parte daí a necessidade de refletirmos sobre a importância e compromisso do ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA.

A argumentação precisa ainda passar por uma “virada discursiva ou enunciativa” (Rojo e Cordeiro, 2004, p.10), assim como o texto e seu uso em sala de aula já passou, quando aconteceu a formulação dos PCNs. Essa virada não seria, apenas, a inserção de conteúdos relacionados à argumentação em sala de aula, mas também, a possibilidade de o sujeito participar ativamente da sociedade, dominando estratégias que o fazem aperfeiçoar essa capacidade (argumentar).

Desse modo, a escola deve, sim, ensinar a argumentar. É necessário que haja um ensino da argumentação como uma modalidade do ensino da língua portuguesa, pois investir na capacidade de argumentação do sujeito é permitir que ele saiba se posicionar diante de uma situação, garantindo cidadania.

Creemos que um dos caminhos possíveis para o ensino da argumentação é pelo ensino e aprendizagem da língua. Afinal, como conduzir uma produção textual com coesão e coerência sem conhecer os pronomes, conjunções e etc.? De que forma articular bons argumentos sem o domínio dos operadores argumentativos?

Talvez, responderíamos às perguntas, pela paráfrase que Antunes faz do texto de Drummond: há ainda “uma pedra no meio do caminho das aulas de português” (2003, p. 15).

A autora ao fazer um balanço geral do ensino do português na escola (Cf. Antunes, 2003) aborda que as práticas são reducionistas⁶⁹ e muitas vezes fazem os alunos ficarem com aversão à sua própria língua. Nas muitas máscaras utilizadas pelos próprios professores, a fim de justificarem o fracasso de um alto índice de seus alunos na disciplina de língua portuguesa, está a crença de que o “*português é uma língua difícil*”. Hoje, diante das muitas investigações científicas, e no avanço da escola pública brasileira, não tem como existir uma instituição escolar em que o índice de reprovação seja maior do que o de aprovação, principalmente na disciplina de português; pode-se afirmar, talvez, que se ainda há reprovação é porque falta à escola, explorar situações de modo a elevar a qualidade e a eficiência de aprendizagem. O aluno não consegue tirar 10 em português, não porque não sabe ou não quer, é porque ainda a escola dissocia o ensino à realidade da língua, dando ao educando mais chances de insucesso do que sucesso.

Assim, segundo os PCNs, o ensino de língua portuguesa, hoje, eficiente e eficaz precisa considerar o sujeito como único e como conhecedor da língua, pois a pratica em sua fala. Conhece a língua, enquanto usuário, e não como pesquisador. A escola não precisa formar o aluno para ser um pesquisador de linguagem, mas

⁶⁹ Ou seja, um ensino voltado à gramática e às questões minimalistas do uso da linguagem.

deve fazer com que, ampliando os seus conhecimentos sobre sua própria língua, consiga participar ativamente de diferentes situações de que, em seu contexto social, e fora dele, for convocado a partilhar.

Por fim, podemos afirmar que esta pesquisa não se encerra aqui, mas abre caminhos para muitas outras que, dessa natureza, acreditam que a criança ao narrar, não conta somente uma história. Ela faz só isso, e ao mesmo tempo, tudo isso. Concluímos que, contar histórias é também uma forma de se colocar discursivamente, enquanto sujeito aprendente e ideológico, demarcando crenças e opiniões de modo argumentativo. Afinal, *a criança narra, narrando também argumenta.*

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel; REVAZ, Françoise. *Análise da narrativa*. Tradução Maria Adelaide Coelho Silva e Maria de Fátima Aguiar. Lisboa: Gradiva, 1997.

ADAM, Jean-Michel. Cadre théorique d'une typologie sequentielle. *Études de Linguistique appliquée: textes, discours, types et genres*. Paris, Didier Érudition, n. 83, p. 7-8, juil./sept., 1991.

_____. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2011 [1ª edição, 2008].

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. *L'Argumentation dans la langue*. Liège: Mardaga, 1988.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARANTES, Marilza Borges. *A Argumentação nos gêneros fábula, apólogo e parábola*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Linguística, UFU, Uberlândia, 2006.

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução de notas de Manuel Alexandre-Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2005.

AZEVEDO, Tânia Maris. Outras vozes na argumentação: atualização da polifonia e reformulação da descrição semântico-argumentativa do discurso. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v, 46, n. 1, p. 64 – 72, janeiro / março de 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010 [1952 – 1953].

_____; VOLOCHÍNOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988 [1929 – 1930].

BANKS-LEITE, Luci. *Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar*. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1996.

_____; LEITÃO, Selma. Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. DEL RÉ, Alessandra. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

_____; LEITÃO, Selma. *Pro-Posições – Dossiê Linguagem e construção de conhecimento: a argumentação em sala de aula*, Faculdade de Educação, UNICAMP, v. 18, n. 3(54), set./dez. 2007.

_____. *Linguagem, conhecimento e desenvolvimento humano: três estudos*. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, UNICAMP, 2011.

BASTOS, Lúcia Kopschitz. *Coesão e Coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1ª edição, 1994].

BENTES, Anna Christina; REZENDE, Renato Cabral. Texto: conceitos, questões e fronteiras [com]textuais. In.: SIGNORINI, Inês. *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. (org.). Parábola Editorial, 2008.

BIZZOTTO, Maria Inês; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. *Alfabetização Linguística da teoria à prática*. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEI, v. 2, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Action, langage et discours*. Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée, p. 7-64, 1994.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

CAMPOS, Claudia Mendes. *Efeitos argumentativos na escrita infantil ou ilusão da argumentação*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

CORTINI JUNIOR, José. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, Mary Aizawa. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 2002 [1ª edição, 1988].

DI RENZO, Ana Maria. *O Repetível no processo de aquisição da escrita: lugar da argumentação*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2000.

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. *Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem*. São Paulo, Perspectiva, 1977.

_____. *Provar e dizer: linguagem e lógica*. São Paulo: Global Ed., 1981.

_____. *Polifonia y argumentacion*. Cali: Talleres gráficos de impresora Feriva Ltda., 1988.

_____. Argumentação Retórica e Argumentação Linguística. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20 – 25, janeiro/ março de 2009.

EISENBERG, A. R., & GARVEY, C.. Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. *Discourse Process*, vol. 4, p. 149 – 170, 1981.

EVERAERT-DESMEDT, Nicole. *Semiótica da Narrativa*. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguística do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Autor e Autoria. In.: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Contribuição a uma tipologia textual, *Letras e Letras*, Uberlândia, Departamento de Letras / UFU, v. 3, n. 1, p. 3 – 10, jun. de 1987.

_____ ; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística Textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____ ; *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Editora Ática, 2003 [1ª edição, 1991].

FERREIRO, Emília. Luria e o desenvolvimento da escrita na criança, Tradução Neide Rezende, *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 88, p. 72 – 77, fevereiro de 1994.

_____ ; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo, Ática, 2004.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GOULART, Cecília. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. *Pro-Posições – Dossiê Linguagem e construção de conhecimento: a argumentação em sala de aula*, Faculdade de Educação, UNICAMP, v. 18, n. 3(54), p. 93 – 107, set./dez. 2007.

GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e Argumentação*. Campinas: Pontes, 2002 [1ª edição, 1987].

HALLIDAY, M. A. K; HASAN, Rugaia. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Susy; ORLANDI, Eni P. (Org.). *Introdução às Ciências da Linguagem*. Vol. 2. Campinas: Pontes, 2010.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 2010 [1ª edição, 1986].

_____. A busca da coesão e coerência na escrita infantil. In.: _____. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 2002 [1ª edição,1988].

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Editora Cortez, 2009 [1ª edição,1984].

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Editora Contexto, 2010a [1ª edição,1989].

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Editora Cortez, 2011 [1ª edição, 1990].

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Editora Contexto, 2010b [1ª edição,1993].

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Editora Contexto, 2003 [1ª edição,1997].

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

LABOV, William; WALETZKY, Joshua. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In.: JILM, J. *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: Washington University Press, 1967.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In.: _____.; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Orgs.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei; VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2001 [1ª edição,1988].

MACEDO, Alzira Tavares de; RONCARATI, Cláudia; MOLLICA, Maria Cecília (Orgs.). *Variação e Discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MARCUSCHI, Luiz A. *Linguística do texto: o que é como se faz*. Recife: UFPE, 1983, Série Debates I.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010 [1ª edição, 2000].

MESCHONNIC, Henri. *La rime et la vie*. Paris: Verdier, 1990.

NØLKE, Henning. *Le regard du locuteur*. Paris: Editions Kimé, 1993.

OLIVEIRA E SILVA, Regina Pinheiro de. *O ensino da argumentação: o enfoque dos livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. 2010.

PERELMAN, Chaïm. Argumentação. In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: IN-CM, 1987. Vol. 11.

_____. *Retóricas*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação: A nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005 [1ª edição, 1996].

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta. *Aprendendo a argumentar: um momento na construção da linguagem*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PISTORI, Maria Helena Cruz; BANKS-LEITE, Luci. Argumentação e construção do conhecimento: uma abordagem bakhtiniana, *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 129 – 144, 2010.

ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

_____ ; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação – Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In.: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

_____. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de língua: um retorno ao trivium? In.: SIGNORINI, Inês (Org.). *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SEBER, Maria da Glória. *A escrita infantil: o caminho da construção*. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2010 [1ª edição, 2003].

TOULMIN, Stephen E. et al. *An introduction to reasoning*. New York: Macmillan Publishing Company, 1978.

_____. *The Uses of Argument*. New York: Cambridge University Press, 2003 [1ª edição, 1958].

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil*. 1991. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1991.

_____. Das relações possíveis entre tipos na composição de gêneros. In.: *Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (4º SIGET)*, Tubarão, Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, 2007, v. 1., p. 1297 – 1306.

VILELA, Mário; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 2001.

VOGT, Carlos. *O intervalo semântico*. São Paulo: Hucitec, 1977.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. Retórica e Argumentação. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Susy; ORLANDI, Eni P. (Org.). *Introdução às Ciências da Linguagem*. Vol. 2. Campinas: Pontes, 2010.

OBRAS CONSULTADAS

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In.: ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

CITELLI, Adilson. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 1994.

DE CHIARO, Sylvia Regina. *Argumentação em sala de aula: um caminho para o desenvolvimento da auto-regulação do pensamento*. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Pernambuco, 2006.

DUCROT, Oswald. *Argumentação e 'topoi' argumentativos*. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). *História e Sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.

FERRO, Regina Torquato. *Discurso argumentativo: identificação de marcas argumentativas na produção escrita de alunos de 4ª série*. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas. 1997.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1996.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. *Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção de escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LONGO-MORTATTI, Maria do Rosário. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Editora Ática, 2009.

ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. *Introdução às Ciências da Linguagem*. Vol. 2. Campinas: Pontes, 2010.

RAPOPORT, Andrea; SARMENTO, Dirléia Fanfa; NÖRNBERG, Marta; PACHECO, Suzana Moreira (Orgs.). *A criança de 6 anos no ensino fundamental*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

SAUTCHUK, Inez. *A produção dialógica do texto escrito*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In.: _____; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SIGNORINI, Inês. *[Re]Discutir texto, gênero e discurso*. (org.). Parábola Editorial, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo : Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; FINOTTI, Luisa Helena Borges; MESQUITA, Elisete Maria Carvalho de. *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. Uberlândia: EDUFU, 2008.

ANEXOS

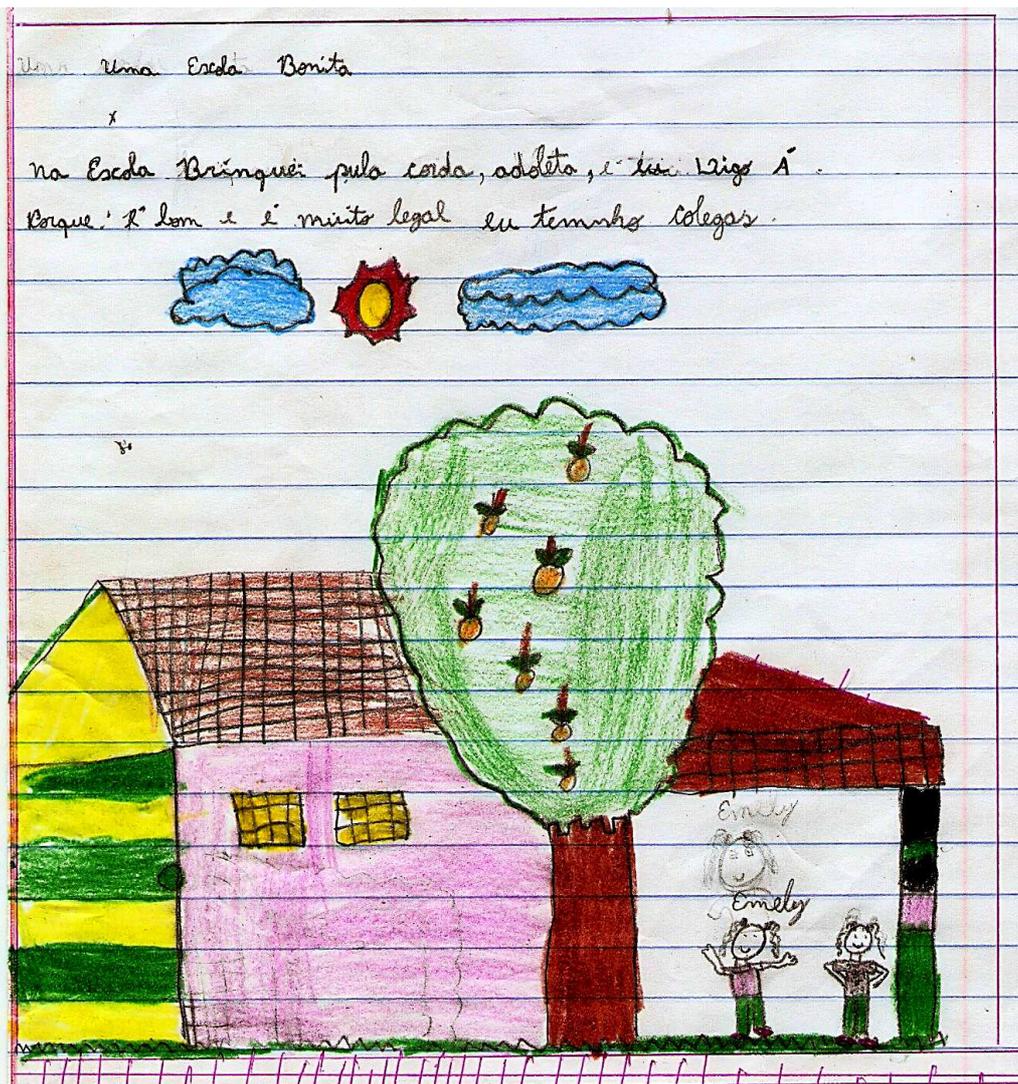
Texto 1 (Criança de 6 anos, 1º ano do E.F., junho de 2011)

x
Estou comprando
x
quando fui na loja comprei: bigodinhos roupas bonitas
e papéis vestidos. Porque eu gosto muito de comprar
roupas de criança de minha sobrinha.



A drawing of a girl with pigtails, wearing a long orange dress, holding a red umbrella and a small red object.

Texto 2 (Criança de 6 anos, 1º ano do E.F., junho de 2011)



Texto 3 (Criança de 6 anos, 1º ano do E.F., agosto de 2011)

fui passear com
+ fazer compras
fui comprar e comprei:
arroz no supermercado
cabo
banana
maçã
pegi a utazinha
porque eu estava com fome



Texto 4 (Criança de 6 anos, 1º ano do E.F., agosto de 2011)

Em uma vez um menino chamado Hugo andando de bicicleta
Murchu o pneu exporou ai o amigo dele chegou Ele arrumou
a bicicleta ai eles foram para casa

Texto 5 (Criança de 6 anos, 1º ano do E.F., junho de 2011)

Escreva o começo e o meio da história do palhaço Serelepe:

COMEÇO DA HISTÓRIA



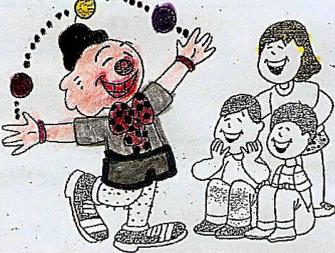
O palhaço Serelepe
Era uma vez um
palhaço que não
trabalhava mais no
circo, por isso estava
muito triste.

MEIO DA HISTÓRIA



Serelepe foi encon-
trado por crianças.
As crianças pergun-
taram?

FIM DA HISTÓRIA



- O que aconteceu? - per-
guntou o palhaço Serelepe.
- Calma, Serelepe. Feche o
olhos e venha com a gente.
- Viva o palhaço Serelepe!
- Viva!
- Agora Serelepe é um palha-
ço feliz.

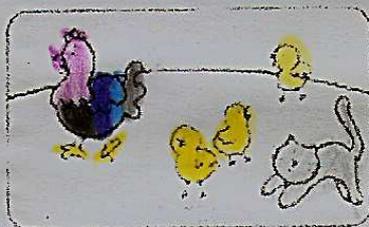
Texto 6 (Criança de 6 anos, 1º ano do E.F., setembro de 2011)

1) Escreva uma frase para cada cena e forme uma história. Dê um título à história e um nome à galinha.

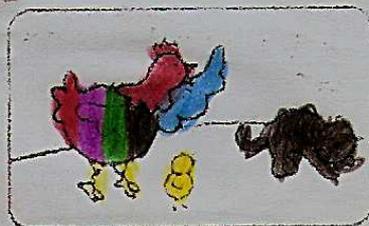
A Galinha Pitarelinha



A Lili ^{estava} espe-
rando os filhos
dela ~~na~~
~~vão~~ ~~na~~ hoje



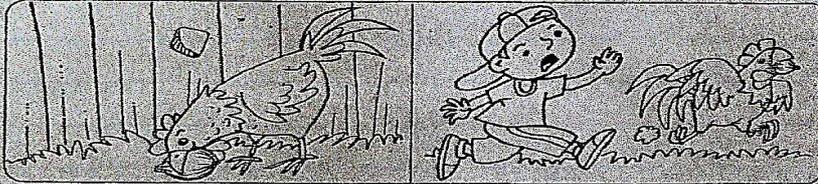
Os filhos dela
nasceram e um
gatinho estava
atrás do papinho
pois eram gatinhos



A galinha
briga ^{com} o gato
e ele ~~foi~~ em
parrear!
fim!

Texto 7 (Criança de 6 anos, 1º ano do E.F., novembro de 2011)

1 | OBSERVE AS CENAS.



2 | EU JÁ COMECEI A HISTÓRIA. AGORA, VOCÊ TERMINA.

O GALO VIU O FIGO.
ELE SAIU CORRENDO COM O FIGO NO BICO.
ENTÃO, O MENINO CORREU ATRÁS
DO GALO PARA PEGAR O FIGO.
O MENINO NÃO CONSEGUIU
ALCANÇAR O GALO.
O GALO É MUITO ESPERTO.

Texto 8 (Criança de 7 anos, 2º ano do E.F., fevereiro de 2011)

A Casa do Vovô

Eu fui na casa do vovô mais eu fui brincar com o papagaio mais ele me picou duas vezes mais eu gosto dele porque ele é meu amigo

Texto 9 (Criança de 7 anos, 2º ano do E.F., abril de 2011)

1) Observe a cena e continue a história. Dê um nome a cada criança e ao cãozinho. Não se esqueça do título.



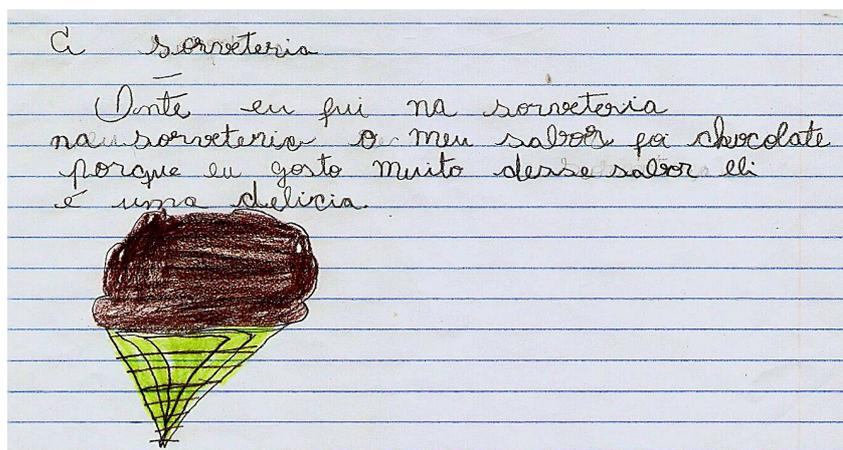
Título: O Lucas e Maria e Bido

Um dia, os irmãos Lucas e Maria
foram passear com o cãozinho Bido

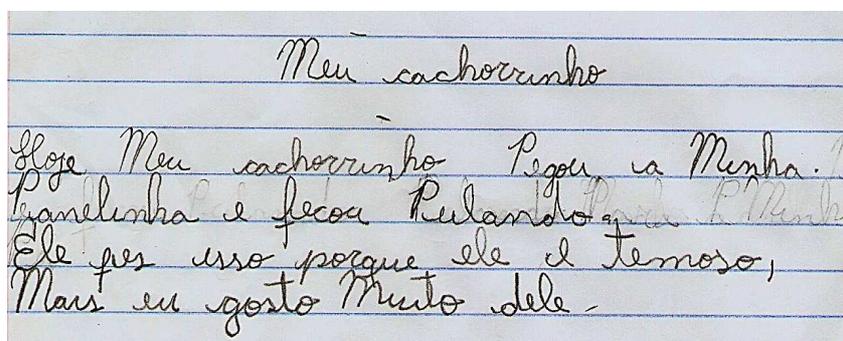
Eles caminhavam felizes com seus balões, quando...

O Lucas soltou o balão
o balão voou. Lucas tentou
pegá-lo, mas o balão ficou
triste e Maria falou: "Pegue o meu"
O Bido ficou também. Eles
foram muito felizes! E foram
felizes para sempre.

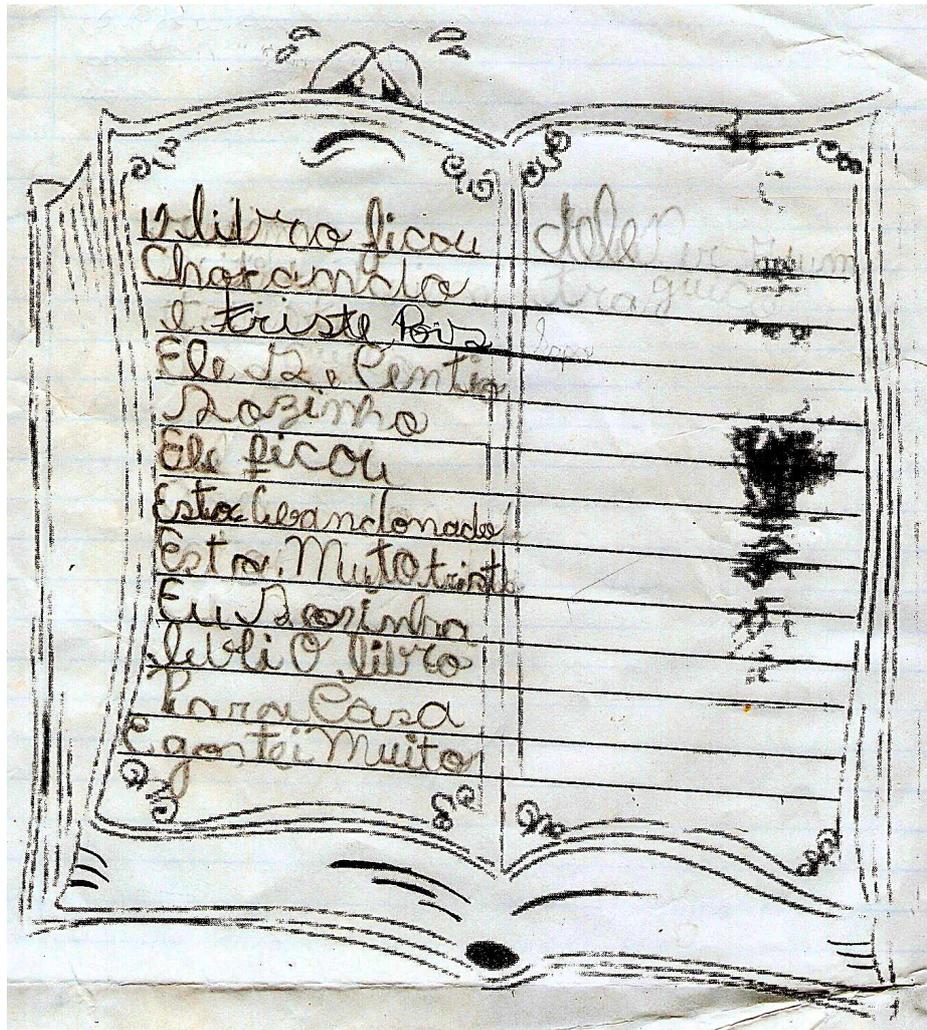
Texto 10 (Criança de 7 anos, 2º ano do E.F., maio de 2011)



Texto 11 (Criança de 7 anos, 2º ano do E.F., junho de 2011)



Texto 12 (Criança de 8 anos, 2º ano do E.F., maio de 2011)



Texto 13 (Criança de 8 anos, 2º ano do E.F., setembro de 2011)

fazendo Compras

Fui no Supermercado e comprei:
Pitizza, cenoura, beterraba, bolachas,
azeitona, um vidro grande de Coca-
Cold e também cinco berinjela.
porque eu comprei tudo isso eu estava
conforme alguns é rão pramin e
outro é para o meu pai e pra
minha mãe e pro meus irmãos.



Texto 14 (Criança de 8 anos, 2º ano do E.F., dezembro de 2011)

Chapeuzinho Amarelo
Era uma vez. O chapeuzinho amarelo estava levando
pizza para a casa da vovó e quando ela estava no meio do
caminho quando a loba se aproximou e disse
— O que tem aí dentro e ela disse:
— É pizza. Porque? Ela disse:
— do que queria saber.
Eu já vou porque minha vó está me esperando
— Tchau Chapeuzinho Amarelo
— Tchau Loba

— E diante pode se encontrar para a
e a loba falou que ia embora e ele não foi
ele foi para a casa da vovó e ele chegou lá primeiro
e ela chegou e viu ele lá na porta e ela chegou
e disse.
— O que você está fazendo aqui? e ela disse
— Eu só estou falando com a sua vó um pouquinho.

Meu primeiro dia de aula

No meu primeiro dia de aula eu acordei, tomei banho estava vestida com uma calça jeans, uma blusa de uniforme.

Minha mãe que me levou a escola.

A escola era tão perto de casa que eu fui ~~de~~ à pé. Quando cheguei lá a primeira pessoa que me recebeu foi a professora Alexandria. E muitas coisas de diferente aconteceu por exemplo: O que dia mudou, a diretora, e também a maioria dos colegas, e eu gostei muito da professora e dos colegas novos e naquele dia me senti muito feliz.

Texto 16 (Criança de 8 anos, 3º ano do E.F., abril de 2011)

Minha escola fica longe de casa, e
adoro estudar lá, pois é muito legal. ~~Eu~~
~~Eu~~ No primeiro dia de aula eu fui com o
meu avô e meu primo.
Eu fui recebida pela ~~o~~ diretora, coordenadora
de sala, coordenador, ~~ela~~ e ~~foi~~ ~~um~~ ~~ner~~ ~~reconhecimento~~
~~no primeiro dia de aula, ~~ela~~ ~~eu~~ fui de amizade~~
me e também não aconteceu nada de
tão especial, pois a professora é mãe algumas
leiras legais, ~~eu~~ adorei meu primeiro dia de
aula.
A aula foi muito legal, ~~eu~~ ~~adoro~~ ~~adoro~~ fazer textos ~~é~~ mais
legal. ~~mm~~

Sim abba por
aqui tchau

Texto 17 (Criança de 9 anos, 3º ano do E.F., abril de 2011)

Olá meu nome é Kristaine Têndig (11) amo e estudo na escola Municipal Uníco de Equino Romo. Que fica no Parque dos Bauviti 1 na Cidade de Stumbiara - Goiás. Minha aula começa dia primeiro de fevereiro de 2011. No meu 1º dia de aula, minha mãe que me levou na sala foi recebida pela professora Alessandra, ela é demais e explica bem, no primeiro dia eu fui para a escola com

uma camiseta da escola e uma saia jeans. A escola estava diferente, tinha quadro novo diretora nova, a professora de Pó e algumas partes da escola foram reformada. Na hora do recreio fiquei com as minhas primas a Carol, Romila, a Larissa e Cloris minhas amigas Dalylly e Micaelly, tivemos duas aulas de Informática, foi legal, eu não posso esquecer da aula de Pó, não foi muito legal porque deu o sinal para nós irmos embora.

Produzindo Texto

Observe a cena e crie uma história, usando diálogo entre a Joaquina e suas amigas Taturana e Minhoca:



O aniversário de dona Joaquina

Um dia dona Filoca estava indo em uma festa mas não tinha roupas bonitas para ir a festa e dona aranha Joana falou: posso emprestar uma roupa Bem bonita para você Filoca e a dona Filoca falou: não precisa mas você insiste eu acito mas dona minhoca e dona Taturana podem precisar dona Joana falou: tudo bem tenho roupas o bastante mas não vamos nos atrasar a festa de dona Joaquina por que se faltarmos a festa dona Joaquina vai ficar muito triste mas temos que comprar um presente porque a final toda festa tem que ter um presente vamos dar pulseiras sapatos colar e um lindo anel agora vamos nos arrumar vamos colocar tudo e vamos dar a ela tudo bem se arrumaram e foram a festa e encontrou com dona Joaquina e dona Joaquina falou:

Que bom que vieram e falaram
agora não se deixar de vir

— x —

Texto 19 (Criança de 8 anos, 3º ano do E.F., abril de 2011)

Produzindo Texto

Observe a cena e crie uma história, usando diálogo entre a Joaquina e suas amigas Taturana e Minhoca:



A Joaquina Dindinha

Para uma vez, uma Joaquina que ia fazer uma festa surpresa para sua mãe e convidou suas amigas quando estava indo para o salão da festa encontrou suas amigas paradas no gramado e disse:

— mais amigas vocês não vão para a festa?
e a dona formiga disse:

— nos não temos nada de bonito para vestir
e Joaquina disse:

— empreste minhas roupas para vocês
e assim todas vocês vão a festa!
e assim todas foram a festa deslumbrantes

— x —

fim

Produzindo Texto

Observe a cena e crie uma história, usando diálogo entre a Joaquinha e suas amigas Taturana e Minhoca:



Vamos a festa

Um dia Dona Joaquinha, Dona Taturana e os outros das amigas estavam se arrumando para a festa de Dona Sarcotika. Mas as amigas de Dona Joaquinha não tinham roupas adequadas para ir a festa e Dona Joaquinha falou: — Vou emprestar minhas roupas para vocês se estão muito enfeitadas. Dona Taturana falou: — Você emprestaria suas roupas para nós? — Claro que sim, mas não podemos aceitar. Joaquinha falou: — Dona Joaquinha era muito legal de compartilhar as roupas. Ela pegou suas roupas que estava não guardou — roupa e deu para Taturana, Minhoca, as amigas e avó e elas prepararam as roupas vestiram e foram para a festa.

Texto 21 (Criança de 8 anos, 3º ano do E.F., abril de 2011)

Produzindo Texto

Observe a cena e crie uma história, usando diálogo entre a Joaquinha e suas amigas Taturana e Minhoca:



Joaquinha Amiga

Joaquinha disse:

— Amigos vocês estão indo para onde numa reunião é mais porque vocês estão sem roupas disse:

— A Joaquinha eu posso emprestar algumas roupas para vocês iram a reunião disse:

— A minhoca falou isso para nós clara porque eu estou muito enfeitada aí foram todos para reunião muito alegre.

fim

Texto 22 (Criança de 8 anos, 3º ano do E.F., abril de 2011)

Produzindo Texto

Observe a cena e crie uma história, usando diálogo entre a Joaquinha e suas amigas Taturana e Minhoca:



O baile

Era uma vez uma minhoca e suas amigas que iam a um baile uma mais bonita do que a outra mas dona taturana e dona minhoca não tinham roupas e dona joaquinha disse vamos até em casa eu empresto umas roupas não sera muito emcomodo não não elas se divertiram e foram a festa se divertiram e foram a festa casa

Produzindo Texto

Observe a cena e crie uma história, usando diálogo entre a Joanelha e suas amigas Taturana e Minhoca:

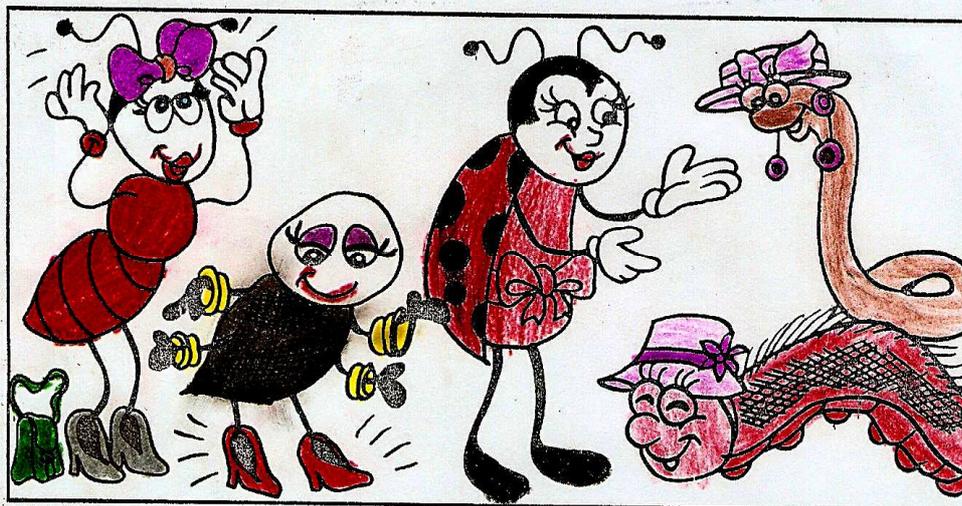


Joanelha

Era uma vez uma Joanelha que gostava muito de ir as festas como ela gostava muito ela tinha um bom cheiro de roupas, sapatos e jóias ela estava indo a festa e viu suas amigas e perguntou: Vocês vão na festa e elas falaram: Nós não temos roupas adequadas e a Joanelha falou: Eu empresto roupas para vocês e as amigas dela falou: Obrigado e elas foram para a festa

Produzindo Texto

- ♦ Observe a cena e crie uma história, usando diálogo entre a Joanelha e suas amigas Taturana e Minhoca:



Umahora joanelha e as amigas.

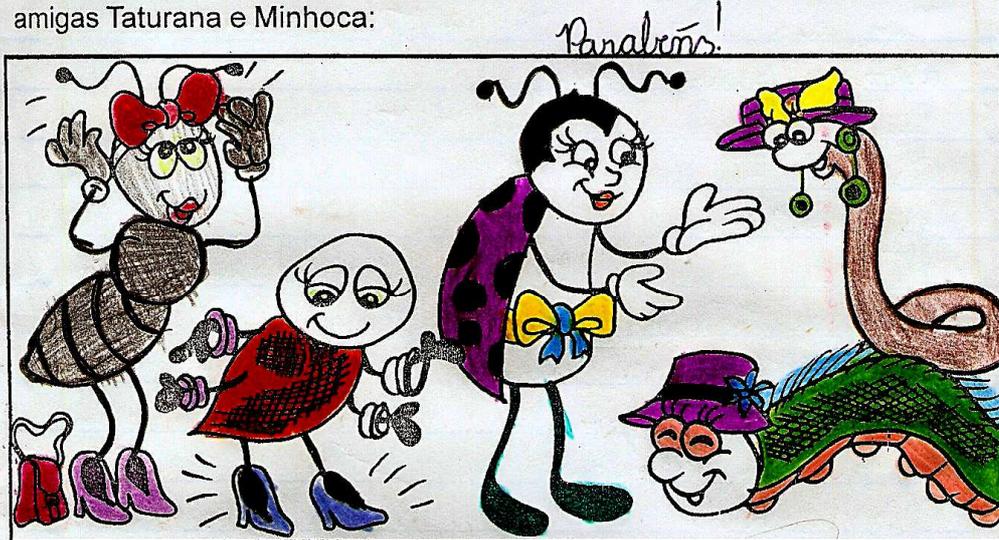
Era uma vez uma joanelha que organizou uma festa.

Nessa que festa era, disse a formiga joanelha falou a amiga
de. Quando dançar chegou uma ora que a dona joanelha fez
um bolo de tamare de um gigante nesse imagine que bolo
gostoso era de chocolate a formiga, leucuro, taturana, joanelha
e a minhoca detomel e bolo ai a festa acabou e todo mundo
foi embora no outro dia toda mundo tarefa de casa mais
também ficou até três horas da manhã.

Elas acordaram cinco horas da tarde.

Produzindo Texto

- ♦ Observe a cena e crie uma história, usando diálogo entre a Joaninha e suas amigas Taturana e Minhoca:



A joaninha metida e suas amigas.

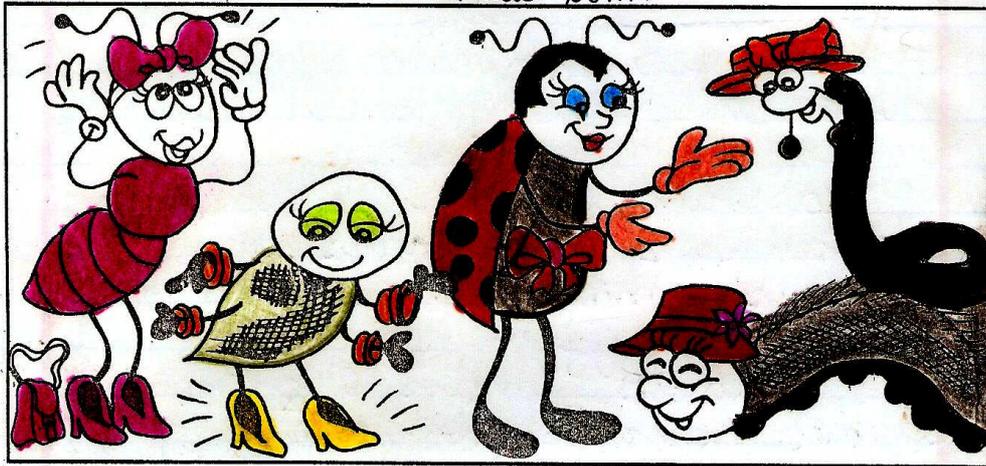
Em uma vez uma joaninha que se chamava nati um dia nati sem nada pra fazer, sua amiga que se chama nanda lhe chamou para ir à uma festa e ela disse:

- Não sim, mas primeiro eu tenho que comprar roupas porque eu não tenho nada pra usar então vamos pro shopping elas compraram tantas roupas e chegaram exaustas e tomou banho e foi pra festa com suas amigas nanda a nati a zili e a dani. fim.

Produzindo Texto

- ♦ Observe a cena e crie uma história, usando diálogo entre a Joanelha e suas amigas Taturana e Minhoca:

Muito bem!



Os animais

Os animais são muito felizes e muito charmosos, usa brinco, chapéu, salto, bolsa e cinto, elas irão ir para o shopping para comprar roupas, sapatos, e acessórios, elas vai toda chique com salto e etc.

É elas só vivem comprando roupas, sapatos relógios e muitas coisas mais, elas não são simples como a bexiga pintada.

Texto 27 (Criança de 9 anos, 3º ano do E.F., abril de 2011)

O aniversário de uma criança
Em um belo dia uma criança
Nasceu e foi uma maravilha.
A criança foi crescendo crescendo
ela já tava com 5 anos e ia
pelo aniversário dia 8 de março
e ela pediu para os pais uma bicicleta

e ela ia imaginando muito com a
bicicleta ela estava muito feliz com
a chegada do aniversário de 6 anos
ela pulava para cá e para lá, e aí
chegou seu aniversário ela convidou
todos os seus amigos para sua festa
e comeram bolo e brincaram muito

Jim

O ratinho

Um dia passava por uma casa um ratinho.

Ele com a fome que estava sentindo, estava cheio de comida, e tinha o que ele mais gostava "queijo".

Mas havia um problema, tinha uma gatinha que estava com um pedaço de queijo em seu nariz; se ele pegasse ele iria se machucar.

Ele resolveu chamar seu amigo Guto que era muito esperto.

Primeiro ele seguiu de um lado e o Guto do outro lado; com isso o queijo ficou para muito longe, saiu perto da gatinha Mimi, que era muito encrenqueira.

Com muita sorte, ela estava dormindo e nem percebeu.

Eles dividiram o queijo ao meio.

fim



Texto 29 (Criança de 8 anos, 3º ano do E.F., junho de 2011)

A Formiga gigante

Onto, dia Juan e Gabriel estavam olhando as coisas ao seu redor até que Juan viu uma coisa estranha?

— Gabriel olha uma aranha gigante!

Então Gabriel falou:

— Pega o lunete pra gente ver.

Quando Juan chegou Gabriel logo pegou e olha ando gritou:

— Não é uma aranha gigante é sim uma formiga gigante!

Então eles ficaram muito assustado e foram para casa.

Texto 30 (Criança de 8 anos, 3º ano do E.F., junho de 2011)

A Mulher

Julia eu souo belizinha mais se é uma mulherzinha os ano Passam e passam, e ela fica mais velha...

A mãe dela e o pai dela compraram uma bicicleta para ela. Ela adorou ela andar e andar, ela foi para a escola com a bicicleta.

Ela fez 18 anos e foi para a faculdade ela conheceu Nathan o menino que se a apaixonou e casou com ele.

Um dia teve uma linda filha e ela ficou uma super mãe, super esposa e super mulher.

Jim

Texto 31 (Criança de 8 anos, 3º ano do E.F., agosto de 2011)

Um dia Carlinhos mandou sua mãe
comprar muitos lanches e ela disse:
- Eu compro mas, você tem que comer tudo.
- Eu comi disse Carlinhos.
Ela esperou e esperou e até que ele
comeu tudo, depois eles tomaram um
copo de suco de salada de fruta e
A mãe de Carlinhos disse:
- E então vamos embora. Carlinhos disse:
- Vamos.
No caminho para casa Gyne encontrou
umas amigas de longe e estava correndo
e Carlinhos disse: ^{Parágrafo.}
- mãe anda devagar, ele disse isso
porque ele ficou gordo demais. É o fim?
fim

Produção de texto

Eu gosto muito do desenho do Pica Pau
então agora eu vou contar um
episódio dele para vocês:

Em um belo dia o Pica-Pau estava
andando pela estrada com o Pe de Pano
o cavalo dele.

O Pica-pau estava numa miséria
que de repente ele achou uma mina de
ouro, ~~ele~~ entrou dentro da mina, ~~de ouro~~
mas tinha um ladrão lá dentro.

O Pica Pau falou:

- Saia dessa mina seu ladrão!

Mas o ladrão não saiu da mina, então
o Pe de Pano foi lá e deu um coice
bem no peito do ladrão.

E o ladrão correu, montou no seu
cavalo e foi embora.

Mas quando o Pica Pau foi vender o
ouro, não era ouro aquilo, se chamava
ouro das babacas e ele ~~se~~ saiu
triste e foi embora.

Texto 33 (Criança de 9 anos, 3º ano do E.F., setembro de 2011)

1 A escola ficava na rua Espírito Santo
2 número 20.
3 Eu fui a escola de ~~capão~~^{capão}, eu morava em
4 Mineiros, só que eu já morava aqui em
5 Itumbiara, e quando eu morava em
6 Itumbiara já estudei ali, nunca mudei
7 de escola aqui em Itumbiara.
8 A escola nunca mudou de lugar
9 e quando eu era pequeno eu
10 sempre vinha por ~~esse~~^{esse} caminho. ^{qual} caminho?
11 Eu vim a escola com a minha
12 mãe porque meu pai estava para o
13 serviço no hotel.
14 Quem me recebeu na escola foi a
15 direção toda da escola.
16 No meu primeiro dia eu fiquei
17 meio estranho ~~para~~^{porque} eu conhecia
18 poucos amigos, mas aí eu fiquei me
19 adaptando e fui conhecendo mais
20 colegas e amigos.
21 Eu estava uniformizado mais
22 não com o uniforme ~~com~~^{de} lá.
23 Não aconteceu nada de diferente
24 no primeiro dia, só as professoras
25 que eu estranhei elas, são muito
26 bravas.

Texto 34 (Criança de 9 anos, 3º ano do E.F., setembro de 2011)

1 Em um belo dia ~~eu~~ estava em casa vendo
2 televisão quando ~~eu~~ lembrei que ~~eu~~
3 tinha treino de futebol lá no CFA mais
4 quando ~~eu~~ lembrei já estava atrasado
5 já eram 3 minutos.
6 ~~Eu~~ Me arrumei rapidamente para ir
7 para o jogo pois ~~isso~~ era muito impor-
8 tante, porque ~~nos~~ vamos jogar contra
9 Caldas Novas.
10 Então fui ver se meu colega já tinha
11 ido para o treino.
12 Quando ~~eu~~ cheguei lá, ele já tinha
13 ido e a mãe dele falou:
14 - Ele acabou de sair, mais o pai dele
15 se você correr você alcança eles.
16 ~~Eu~~ Eu corri ~~eu~~ fui alcançá-los lá
17 no sinal vermelho, lá em cima, aí eu
18 gritei para eles:
19 - Claiton! Mãe, espere por favor!
20 O Claiton pediu para ~~o~~ pai ^{meu} esperar ~~eu~~
21 só um pouquinho.
22 O pai dele esperou e eu corri lá e entrei
23 dentro do carro.
24 Nós chegamos lá no treino e o treinador
25 ^{nos} deixou ~~nos~~ jogar, ~~eu~~ fiz um gol, e ele
26 também fez um gol e de fora da
27 área e ~~eu~~ fiz um de bicicleta dentro
28 da área e nós ~~dois~~ saímos do jogo
29 sendo os dois jogadores melhores
30 em campo, e nós ganhamos de
31 Caldas Novas de 3 a 0: um gol meu,
32 um do Claiton e um do Geane.

o Patinho feio

A mamãe pata estava esperando seus filhinhos de feio de uma árvore bem grande numa pombo enorme.

Mas tarde os três se quebraram e só nasceu um três e a grançada ficou lá um tempo e mais três dias depois ele nasceu e eles ficaram assustados porque ele é muito diferente e feio. As mães gostariam de suas irmãs. Ele quase chorava e riam dele e derrubavam o poleiro solado.

Ele foi embora chorando e só pela estrada e ele viu um lindo lago e foi nadar com outras patas.

Um dia um caçador e as patas saíram caprendo tão assustadas, o pato ficou tão cansado, e veio uma chuva e ele chorou e ficou surpreso e com o tempo ele foi crescendo e se tornou um belo cisne e todas as humanas achavam ele bonito e suas irmãs ficou com inveja.

A raposa com duas maçãs!!!

Éra uma vez uma raposa que estava morrendo, este raposa se chama Cilece. Ele estava morrendo porque não mastrova alimento que gata-se do rapote quando estava atravessando a ponte e deu de cara com uma maçã vermelinha mas tinha um problema uma grande armadilha. E os caçadores de animais preparados para captar onixmas, mas aquela maçã vermelinha e a raposa morrendo de fome que solução tinha pegar a maçãinha e morra que alternativa ela tinha?

Mas ela falou:

— Tenho uma ideia, vou chamar a atenção dos caçadores quando eles vierem pela primeira de um deles e ele vai ser minha armadilha e por fim pegou a maçã quando deu uma mordida estava pedre e

Texto 37 (Criança de 9 anos, 3º ano do E.F., novembro de 2011)



Invente um diálogo da bola com o camundongo e escreva-o abaixo:

A bola e o camundongo

A bola estava falando para o camundongo:

— Ó meu amigo, camundongo me ajude eu já estou com muito dor de cabeça e meu dono nunca faz gal, comigo só me chuta no traseiro.

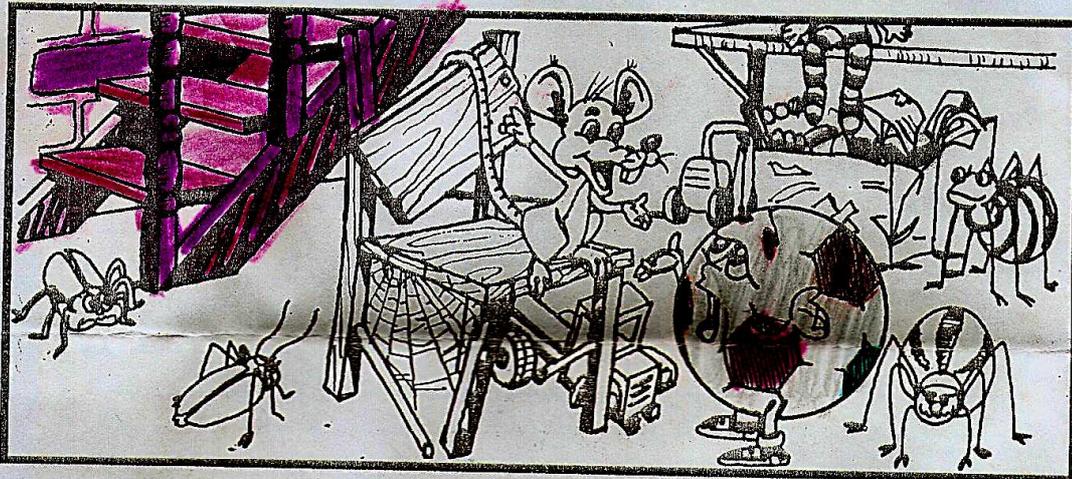
— A bola é, tá certo se desistir da traseiro e ir para fora.

— O camundongo acha uma boa ideia, vou tentar, depois eu te conto como foi o jogo.

— Show bola.

Muito bem!

Texto 38 (Criança de 9 anos, 3º ano do E.F., novembro de 2011)

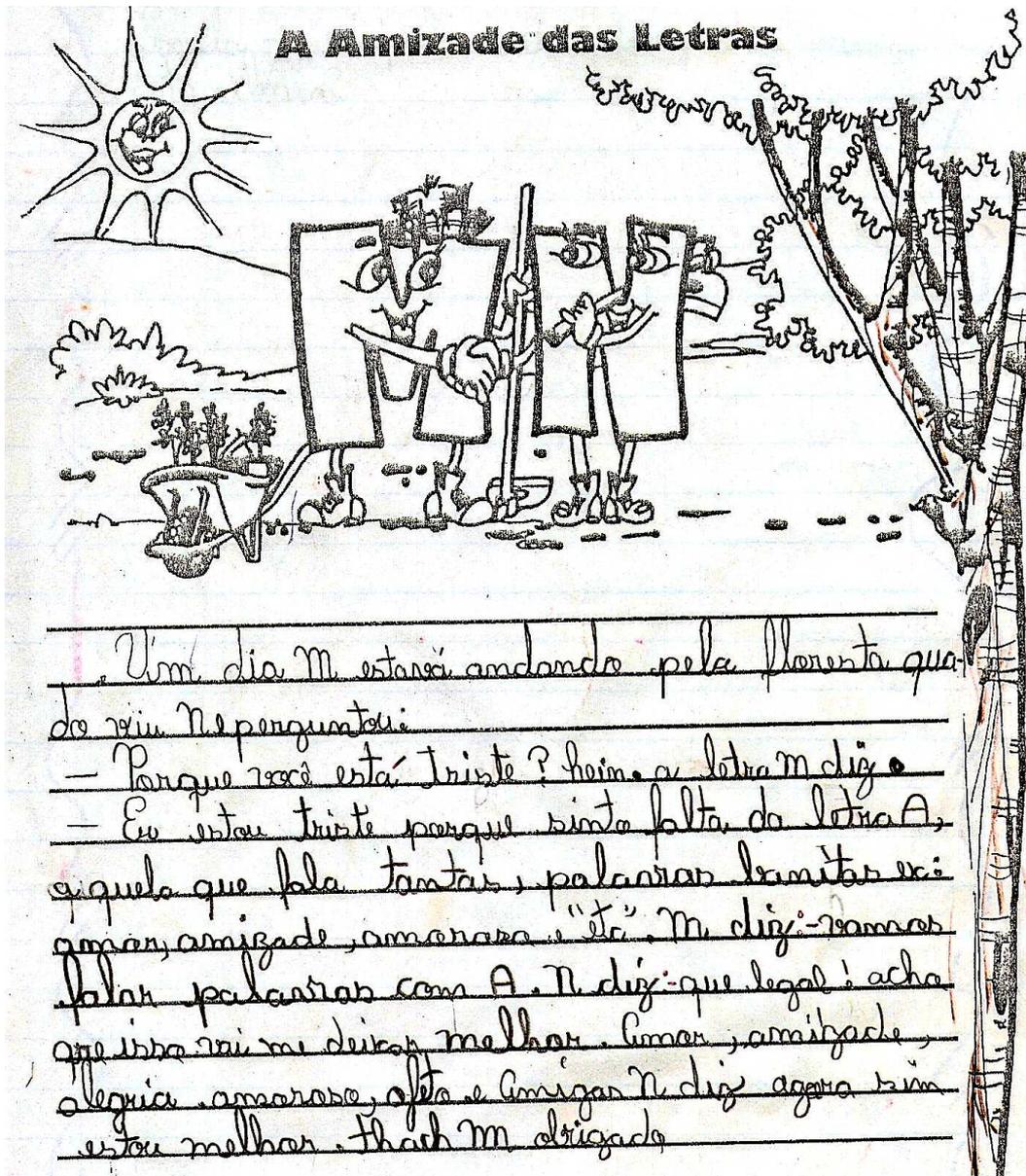


Invente um diálogo da bola com o camundongo e escreva-o abaixo:

O Rato e a bola

- Oi
meu amigo João Lim
- tudo é ruim
- não posso brincar estou um pouco doente
e você não está suente
- não porque por nada
é ni bom para você
- ai, ne estou muito cansado toda hora eles
me chuta me bate no campo da bola
- e você não está de tanto correr
- Não disse o Rato vamos tirar você ter que ir para
Casa.





Texto 40 (Criança de 9 anos, 3º ano do E.F., novembro de 2011)

O aniversário de Valerica

Era uma vez uma menina chamada Valerica e sua mãe chamada Vanessa era o dia de seu aniversário antes de cantar parabéns resolveu contar quando ela era pequena Vanessa disse:

— Sabia quando você tinha 11 meses você era linda você tinha olhos azuis e cabelo pretinho ela gostava muito, muito de uma bolinha de que eu tire que tomar de você Valerica disse:

— Porque mamãe disse Vanessa:

— Porque você não queria mamar aí eu tire que tomar de que Valerica chorava muito sua mãe resolveu colocar ela numa fralda ela se acostumou e foi quando até chegar o dia do aniversário seu hoje dia 8 de março ela vez 06 anos e sua mãe ficou muito feliz.

